



T.C.

BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖZEL YETENEKLİ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
ARKADAŞLIK İLİŞKİLERİNİN VE ZORBALIĞA UĞRAMA
DURUMLARININ İNCELENMESİ

Nida KORAY

DANIŞMAN

Doç. Dr. Şule GÜÇYETER

Temmuz, 2024



T.C.

BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖZEL YETENEKLİ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
ARKADAŞLIK İLİŞKİLERİ VE ZORBALIĞA UĞRAMA
DURUMLARININ İNCELENMESİ

Nida KORAY

DANIŞMAN

Doç. Dr. Şule GÜÇYETER

Temmuz, 2024

TEZ ONAY SAYFASI



BEYAN

Bu tezin bana ait olduğunu, tüm aşamalarında etik dışı davranışımın olmadığını, içinde yer alan bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, kullanmış olduğum bütün bilgilere kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin yürütülmesi ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

Nida KORAY



TEŞEKKÜR

Öncelikle bu araştırmayı yaparken benimle birlikte emek veren, desteğini esirgemeyen, ışığıyla yol gösteren ve beni akademik hayata hazırlayan danışmanım Doç. Dr. Şule GÜÇYETER' e, lisans ve yüksek lisans hayatım boyunca üzerimde emeği olan, her türlü zorluğa karşı çözüm üretmeye çalışan değerli hocam Doç. Dr. Savaş Akgül'e ve saygıdeğer hocam Dr. Öğr. Üyesi Özlem İlker'e çok teşekkür ederim.

Ayrıca, hayatım boyunca her zaman daha iyisini yapacağıma inanan ve inandıran, başarılarım için daima yorulmadan arkamda duran, desteklerini bir an olsun esirgemeyen, eğitim hayatım boyunca bana olan inançlarını hiçbir zaman yitirmeyen bu araştırmanın görünmez kahramanları, annem Selma Koray'a, babam Mustafa Koray'a, kardeşim Oğuzhan Koray'a ve çok kıymetli hocam Doç. Dr. Burak Önal'a sonsuz minnet ve teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
İç Kapak	-
Tez Onay Sayfası.....	-
Beyan.....	iii
Teşekkür	iv
İçindekiler	v
Simge/Sembol ve Kısaltmalar Listesi	viii
Tablolar Listesi.....	ix
Türkçe Özet ve Anahtar Kelimeler	x
İngilizce Özet ve Anahtar Kelimeler.....	xi
Tez Metni	
1. Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayılılar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6
1.7. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür.....	7
1.7.1. Özel Yetenekli Çocuklar	7
1.7.1.1. Özel Yetenekli Çocukların Özellikleri	8
1.7.1.2. Özel Yetenekli Çocuklarda Sosyal Duygusal Gelişim	10
1.7.2. Arkadaşlık İlişkileri.....	12
1.7.2.1. Ön Ergenlik Döneminde Arkadaşlık İlişkileri.....	15
1.7.2.2. Ergenlik Döneminde Arkadaşlık İlişkileri	16
1.7.2.3. Özel Yetenekli Çocuklarda Arkadaşlık İlişkileri.....	17
1.7.2.4. Özel Yetenekli Ergenlerde Arkadaşlık İlişkileri.....	20
1.7.3. Zorbalık.....	22
1.7.3.1. Akran Zorbalığı.....	23

1.7.4. Zorbalık Mağduriyeti	27
1.7.4.1. Mağduriyet Türleri	28
1.7.5. Özel Yetenekli Çocuklarda Zorbalık ve Zorbalık Mağduriyeti.....	29
2. Yöntem	31
2.1. Araştırmanın Modeli	31
2.2. Evren ve Örneklem	31
2.3. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları.....	32
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu	32
2.3.2. Akran İlişkileri Ölçeği.....	32
2.3.3. Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği	33
2.4. Veri Toplama Süreci	34
2.5. Verilerin Analizi	35
3. Bulgular ve Yorum	39
3.1. Cinsiyet Değişkeni Analizler	39
3.2. Yaş Düzeyi Değişkeni Analizler.....	41
3.3. Sınıf Düzeyi Değişkeni Analizler	45
3.4. Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Analizler	49
3.5. Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Analizler	53
3.6. Korelasyon Analizleri.....	56
3.7. Yorum.....	56
3.7.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguların Yorumlanması.....	56
3.7.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulguların Yorumlanması	59
3.7.3. Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulguların Yorumlanması.....	61
3.7.4. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulguların Yorumlanması	64
3.7.5. Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Yorumlar	65
3.7.6. Korelasyon Analizine İlişkin Yorumlar	67
4. Sonuç ve Öneriler.....	68
4.1. Sonuç.....	68

4.2. Öneriler	69
4.2.1. Araştırma Sonuçlarına ilişkin Öneriler	69
4.2.2. İleride Yapılacak Olan Araştırmalara İlişkin Öneriler.....	69
I. Kaynakça	71
II. Ekler	86
EK 1: Uygulama İzni	86
EK 2: Akran Ölçeği İzin.....	87
EK 3: Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği İzin	88
EK 4: Kişisel Bilgi Formu	89
EK 5: Akran İlişkileri Ölçeği	90
EK 6: Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği	91
EK 7: Veli Onam Formu	92
EK 8: Etik Kurul Onayı.....	93
IV. İntihal Raporu.....	94

SİMGE/SEMBOL ve KISALTMALAR LİSTESİ

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi



TABLolar LİSTESİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 2. 1.	Araştırma Örneklemine İlişkin Demografik Bilgiler	31
Tablo 2. 2.	Ölçeklere İlişkin Betimsel İstatistikler	36
Tablo 3. 1.	Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	39
Tablo 3. 2.	Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney-U Sonuçları	40
Tablo 3.3.	Yaş Grubu Değişkenine Akran İlişkileri Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları	42
Tablo 3.4.	Yaş Grubu Değişkenine İlişkin Kruskall Wallis-H testi Sonuçları	43
Tablo 3. 5.	Sınıf Düzeyi Grubu Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	45
Tablo 3. 6.	Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Kruskall Wallis-H testi Sonuçları	47
Tablo 3. 7.	Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	50
Tablo 3. 8.	Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Kruskall Wallis-H testi Sonuçları	51
Tablo 3. 9.	Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	53
Tablo 3. 10.	Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Kruskall Wallis-H testi Sonuçları	54
Tablo 3.11.	Akran İlişkileri ile Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyetine İlişkin Korelasyon Tablosu	56

TÜRKÇE ÖZET ve ANAHTAR KELİMELER

Koray, N. (2024), Özel Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Arkadaşlık İlişkilerinin ve Zorbalığa Uğrama Durumlarının İncelenmesi, Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul, (Danışman: Doç. Dr. Şule Güçyeter).

Bu araştırmanın birincil amacı, özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileriyle zorbalığa uğrama durumlarının cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve anne – baba eğitim düzeyleri değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleme, ikincil amacı da arkadaşlık ilişkileri ile zorbalık mağduriyeti arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmaya, 2023 – 2024 eğitim – öğretim yılı içerisinde Antalya ili, Kepez, Muratpaşa, Manavgat ve Alanya ilçelerindeki Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitimlerine devam etmekte olan 263 özel yetenekli ortaokul öğrencileri katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, Kişisel Bilgi Formu, Akran İlişkileri Ölçeği ve Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği kullanılmıştır. Veri analizleri SPSS 25 programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma bulgularında akran ilişkileri ölçeğinin toplam puanı ile cinsiyet ve anne – baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Akran İlişkileri Ölçeğinden elde edilen puanlar ile yaş ve sınıf düzeyi değişkeni arasında ise anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti ölçeğinde elde edilen puanlar ile cinsiyet ve anne – baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeğinden alınan puanlar ile yaş ve sınıf düzeyi değişkeni arasında ise anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Ayrıca yapılan korelasyon analizi sonucunda akran ilişkileri ve zorbalık mağduriyeti arasında negatif yönlü düşük ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel Yetenek, Arkadaşlık İlişkileri, Zorbalık, Zorbalık Mağduriyeti

İNGİLİZCE ÖZET ve ANAHTAR KELİMELER

Koray, N. (2024), An Examination of the Friendship Relationships And Bullying Experiences of Gifted Secondary School Students, Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul, (Danışman: Doç. Dr. Şule Güçyeter).

The primary purpose of this study is to examine whether the friendship relationships of gifted secondary school students differ according to the variables of gender, age, grade level and parental education level, and the secondary purpose is to examine the relationship between friendship relationships and bullying victimization. In the study, 263 gifted middle school students who continue their education in Science and Art Centers in Kepez, Muratpaşa, Manavgat and Alanya districts of Antalya province in the 2023 - 2024 academic year participated in the study. Personal Information Form, Peer Relationship Scale and Multidimensional Bullying Victimization Scale were used as data collection tools. Data analysis was conducted using SPSS 25 program. In the findings of the study, no significant difference was found between the total score of the peer relations scale and the variables of gender and parental education level. Significant differences were found between the scores obtained from the peer relations scale and the variables of age and grade level. There was no significant difference between the scores obtained in the multidimensional bullying victimization scale and the variables of gender and parental education level. There were significant differences between the scores obtained from the multidimensional bullying victimization scale and the variables of age and grade level. In addition, the correlation analysis revealed a low negative correlation between peer relationships and bullying victimization.

Keywords: Special Ability, Friendship Relationships, Bullying, Bullying Victimization

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Arkadaşlık ilişkileri bireylerin sosyal beceri gelişimlerinde önemli bir rol oynamaktadır (Pinar, 2020). Arkadaşlık ilişkileri kurmada iletişimin önemi de oldukça fazladır (Erigüç, Şener, & Eriş, 2013). Arkadaşlar arası iletişimin başlamasında, devam etmesinde ve tüm bu sürecin sonunda doyum elde etmede iletişim becerilerinin de gelişmiş olması gerekmektedir (Erigüç, Şener, & Eriş, 2013). Özellikle ergenlik dönemindeki bireylerde, kurulan arkadaşlık ilişkileri kimlik arayışlarını belirlemektedir. Ergenlik dönemindeki birey toplumla birlikte yaşamayı benimsemesi ve kendini keşfetmesinde akran ilişkilerinin ve akran gruplarının önemli bir payı bulunmaktadır. Akran grupları, bireye güven aşlamakla birlikte yaşadığı hayata dair özgüven kazandırmaktadır. Ayrıca akran grupları, bireyin iletişim açısından donanım sağlamasına da katkı sağlamaktadır (Bayhan ve Artan, 2007; Polat 2019).

Özel yetenekli bireyler, yaşıtları olan normal gelişim gösteren bireylere göre daha farklı gelişim göstermektedir (Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2016). Özellikle ergenlik döneminde olan özel yetenekli öğrenciler diğer akranlarına kıyasla yaşadıkları değişimle farklılaşmaktadır. Artan yaş düzeyleri de değişimlerine etki etmektedir. Yıldırım (2020) çalışmasında, ortaöğretim 8. sınıf öğrencileri diğer sınıf düzeyi öğrencilerine kıyasla bazı değişkenler açısından hızlı bir değişim süreci yaşamakta olduğunu belirtmiştir. Bu değişkenler zihinsel, bedensel ve ruhsaldır. Bireylerin bu değişimleri kimlik arayışlarına neden olmakla birlikte sosyal anlamda yer edinme, akran grupları içerisinde kendilerini ifade edebilme ve kendi benliklerini kabul ettirme çabalarıyla oluşmaya başlayan iletişim sonuçlarıyla beraber zorba davranış eğilimi ortaya çıkabilmektedir (Yıldırım, 2020).

Ataş ve Sirem (2020)'de özel yetenekli çocukların öğretmenleriyle yaptıkları araştırmada öğretmenlere göre özel yetenekli bireyler arkadaşlık ilişkilerinde anlaşılır olmak istemektedirler. Ayrıca öğretmenlerine göre özel yetenekli çocuklar; arkadaş seçiminde zihin yapılarını daha ön planda tutmakla birlikte erkekler erkek arkadaş ile kızlar da kız arkadaş ile daha fazla paylaşımda bulunacakları düşüncesine sahip oldukları için daha çok hem cinsleri ile arkadaş olmayı seçmektedirler. Elcik (2011) çalışmasında, ortaokul dönemindeki özel yetenekli, kız öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinin erkeklerden daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özel yetenekli

öğrencilerin de normal gelişim gösteren akranları gibi sağlıklı sosyal duygusal gelişimlerinde iletişim kurma, arkadaş edinme, arkadaşlığı sürdürme gibi ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bu öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre, cinsiyete göre arkadaşlıktan beklentileri farklılaşabilir.

Özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlarından beklentileri sonucunda zorbalığa uğrama durumları da ortaya çıkabilmektedir. Karaca (2018) çalışmasında okullarda uygulanan akran zorbalığının, mağdurları olumsuz yönde etkisi altına aldığını, bu mağdurların adaptasyon ve tutumlarında ciddi sorunlarla karşılaşabildiğini belirtmiştir. Jumper (2009), bir araştırmasının sonucunda özel yetenekli bireylerin mağdur olma eğilimlerinin daha fazla olabileceğine değinmiştir. Çiloğlan (2022), 9-12 yaş grubundaki ön ergen çocuklarla yaptığı araştırmasında akran zorbalığı ve arkadaş ilişkilerini incelemiştir. Bu çalışmada çocuklarda düşük düzeyde fiziksel zorbalık eğilimi olduğu, bunun yanında sözel zorbalık, söylenti yayma, cinsel zorbalık, eşyalara zarar verme, izolasyon gibi zorbalık eğilimlerinin olmadığı bulgularına ulaşmıştır. Arkadaşlık ilişkilerinde çocuklar için güven, bağlılık ve özdeşimin önemli olduğunu tespit etmiştir. Yine bu çalışmada çocuklarda arkadaşlık ilişkilerinin arttığında zorbalık eğilimlerinin azaldığı; arkadaşlık ilişkileri ve zorbalık eğilimlerinin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi vb. değişkenlere göre de farklılık gösterebildiği bulunmuştur.

Arkadaşlık ilişkileri, zorbalık eğilimi ile negatif ilişkili ise benzer şekilde arkadaşlık ilişkileri iyi olan çocukların zorbalık mağduriyetinin de daha düşük olabileceği düşünülmektedir. Yaban ve arkadaşlarının (2013) 7. ve 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerde arkadaşlık ilişkilerinin zorbalık mağduriyeti ile ilişkisini incelemek üzere yaptıkları çalışmada da zorbalık mağduriyeti ile iyi arkadaşlık ilişkileri arasında negatif ilişkili bir sonuç bulmuşlardır. Buna karşın Ateşpolat ve Bıçakçı (2020) normal gelişim gösteren lise düzeyindeki ergenler ile yaptığı araştırmasında, akran ilişkileri arttıkça fiziksel zorbalığa uğrama durumunun da arttığına yönelik bulgular elde etmiştir.

Akran zorbalığı bireylerde olumsuz etki bırakmakla birlikte akran ilişkilerini de etkilemektedir. Örneğin güncel bir çalışmada, González-Cabrera ve ark. (2023), 449 özel yetenekli öğrencinin olduğu bir çalışmada, örneklemin %41.1'nini saf kurban (zorbalık mağduriyeti) olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu özel yetenekli zorba mağduru öğrencilerin özel yetenekli olmayan akranlarından daha yüksek düzeyde de stres puanlarına sahip oldukları bulunmuştur. Bir diğer çalışmada Martínez-Monteagudo ve ark. (2023), alan yazında özel yetenekli öğrencilerde zorbalık ve

zorbalık mağduriyetine ilişkin üç bakış açısının olduğu bunlar: (a) özel yetenekli öğrencilerin olmayanlara göre mağdur olma riski daha yüksektir, zorba olma riski ise özel yeteneklilerin özelliklerinden dolayı daha düşüktür; (b) özel yeteneklilerin , özel yetenekli olmayanlara göre zorba veya mağdur olma riski daha düşüktür, çünkü yüksek bilişsel yetenekleri ile sosyal duygusal zorluklarla etkili bir şekilde baş edebilirler (c) özel yeteneklilerin zorba veya mağdur olma davranışının özel yetenekli olmayan akranlarına benzerdir. Araştırmacılar yaptıkları sistematik literatür taramasında inceledikleri çalışmalarda bu bakış açılarının her birini destekleyen araştırma bulgularının olduğunu ifade etmişlerdir.

Yukarıdaki değinilen gerek araştırma bulgu ve sonuçları gerek araştırmacıların görüşlerinden yola çıkıldığında özel yetenekli çocukların sağlıklı sosyal duygusal gelişimlerinin sağlanması için özellikle ön ergenlik, ergenlik dönemlerindeki arkadaşlık ilişkileri, zorbalık ve/veya zorbalık mağduriyeti yaşayıp yaşamadıklarının incelenmesi gerektiği söylenebilir. Bu araştırmanın problem durumu özel yetenekli çocukların sosyalleşmesinde, sosyal uyumunda önemli olabilecek iki kavramın (arkadaşlık ilişkileri ve zorbalık mağduriyeti durumlarının) çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığının ve kavramlar arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın birincil amacı, özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileriyle zorbalığa uğrama durumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, ikincil amacı da bu kavramlar arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin akran ilişkileri öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve anne – baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- 2) Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin zorbalık mağduriyeti öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve anne – baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin akran ilişkileri ile zorbalık mağduriyeti arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Zorbalığa maruz kalmanın ve zorbalık uygulamanın kişinin her alandaki gelişimini olumsuz yönde etkilediği ve zorbalık olaylarının özellikle son birkaç yılda artarak devam ettiği araştırmalar sonucunda ulaşılmıştır (Çağrı, 2010). Zorbalık mağduriyeti dünya çapında çok sık rastlanılan bir durum haline gelmiştir. Her geçen gün zorbalık uygulama yaşı aşağılara doğru inme eğilimi göstermektedir. Özellikle okul döneminde zorbalık mağduriyeti yaşayan öğrencilerin gelişim süreçleri negatif yönde etki oluşturmaktadır. Yapılan zorbalık karşısında mağdur olan öğrenciler, okula karşı korku duyguları geliştiği için okula gitme konusunda isteksizlik yaşamaktadırlar. Bu isteksizlik öğrencileri akademik olarak geri plana atarken başarısız olmalarına da neden olmaktadır (Gökler, 2009; Çiloğlan, 2022). Buna bağlı olarak okul ortamında sürekli gerçekleşen akran zorbalığı, öğrencilerin okulda kendilerini güvende hissetmemelerine ve okuldan soğumalarına neden olabilmektedir (Kılıç, 2010). Zorbalığa doğru evrilen arkadaşlık ilişkileri mağdur kişiyi birebir etkisi altına almaktadır. Arkadaşlık ilişkileri süreci hem pozitif hem de negatif yönde ilerleme sağlayabilir. Negatif yönde ilerleyen arkadaşlıklar da zorbalığı ortaya çıkarmaktadır (Llewellyn, 2015). Bu durum bireyin özgüvenini etkileyebilir. Buna karşın olumlu yönde ilerleyen arkadaşlık ilişkileri süreci, özellikle ergenlerin özgüven gelişiminde büyük önem arz etmektedir.

Özgüveni gelişmiş ergenler, kendilerini ait hissettiği bir gruba dahil olmuş bireylerdir. Özgüven eksikliği pekişmekte olan ergenler ise, bir grup tarafından reddedilmiş bireylerdir. Aynı zamanda bir grup tarafından kabul edilmiş ergenlerin, okul başarılarında da artış gözlemlenmektedir. Kabul görmemiş ergenlerde ise okul başarılarının düşmekte olduğu gözlemlenmektedir (Kulaksızoğlu, 2007; Erol, 2015). Bir gruba kabul edilmenin dışında, dışlanma ve yalnız hissettirme de özel yetenekli çocukların kendilerine olan saygılarını ve okul başarısızlıklarını negatif yönde etkileyebilen etkenler arasındadır (Köksal, 2007). Akranlar tarafından kabul görme, dışlanma ya da yalnız hissettirme gibi durumlar, ergenlerin akran ilişkilerinde iyi oluşlarını etkileyebilir. Normal gelişim gösteren bireyler gibi, akran ilişki bağının kuvvetli olması ergenlik döneminde olan özel yetenekli bireyler için de oldukça önemlidir.

Arkadaşlık sürecine dahil olmak ve bu süreci devam ettirmek öğrencinin iyi oluş halinin de bir göstergesidir. Arkadaş edinmemek yalnızlığı ve yetersiz hissetmeyi

tetiklemektedir. Yalnızlık duygusu öğrencilerin sosyal ilişkileri içerisinde yaşanacak problemlerin başlıca nedenleri arasında olup tüm yaşantısına etki edebilmektedir (Pinar, 2020). Zorbalık mağduriyetine maruz kalan öğrencilerin çevreleriyle olan iletişimlerinin işlevini yitirmemesi için arkadaşlık ilişkilerinin sağlıklı olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmacı tarafından yapılan literatür çalışmasına istinaden özel yetenekli öğrencilerde de, yeteneklerinden dolayı zaman zaman yalnızlaşmaları ve bu sürecin tüm yaşantısına yansıtacağı düşünülerek zorbalık mağduriyeti yaşayabilecekleri, bunun yanında sağlıklı arkadaşlık ilişkileri ile bu tür durumların üstesinden daha iyi geleceği düşünülmektedir. Bu kavramlar özellikle özel yetenekli bireylerin sağlıklı sosyal duygusal gelişimleri için üzerinde durulması gereken konulardandır.

Alan yazında yapılan literatür taraması sonucunda özel yetenekli çocuklarda arkadaşlık ilişkileri ve zorbalık mağduriyetini ayrı ayrı veya çeşitli değişkenlerle birlikte inceleyen çeşitli araştırmalar vardır. Alan yazında özel yeteneklilerde akran ilişkilerine yönelik: özel yetenekli öğrencilerde akran ilişkilerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Ataş ve Sriem, 2020), özel yetenekli çocukların kendi arkadaşlık ilişkilerine ilişkin görüşleri (Gökçe, Cerrah ve Ünsal, 2021), özel yetenekli öğrencilerin mizah duyguları ve arkadaşlık ilişkileri (Yalçın, Obalı ve Öztüren, 2021); akran ilişkileri ile sosyal duygusal beceri algıları (Yıldırım, 2020), özel yetenekli ergenlerin öznel iyi oluşları ile akran ilişkileri (Erol, 2015), özel yeteneklilerin algıladıkları sosyal destek ile sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişki (Elcik, 2011); özel yetenekli olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin arkadaşlık kalitesi ve empati düzeyini (Akgül ve Kaya, 2023) araştırmalar bulunmaktadır. Alan yazında özel yetenekli çocuklarda zorbalık ve zorbalık mağduriyetine ilişkin: özel yetenekli öğrencilerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri (Gündüz, 2023), özel yetenekli ergenlerin zorbalık deneyimleri (Bayar, 2018; Bayar, Sak, ve Öpengin, 2024), özel yetenekli olan ve olmayan çocuklarda zorbalık, zorbalık mağduriyeti, itaatkâr davranış ve affetmenin incelenmesi (Oğurlu ve Sarıçam, 2018) ile özel yetenekli öğrencilerde zorbalık, mağduriyet ve intikam arasındaki ilişkileri Sarıçam ve Çetinkaya, 2017) çalışmalar bulunmaktadır. Araştırmacılar tarafından da özel yetenekli çocuklarda arkadaşlık ilişkileri ve zorbalık konularının önem kazandığı söylenebilir. Bununla birlikte alan yazında özel yeteneklilerde arkadaşlık ilişkileri ve zorbalık mağduriyeti kavramalarını birlikte ele alan bir çalışma olmadığı görülmüştür. Çalışma alan yazındaki bir boşluğa katkı sağlaması yönüyle de önemli görülmektedir.

Araştırma konusu olan özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin sosyal gruplara dahil olmasında arkadaşlık ilişkilerinin ve zorbalık mağduriyeti durumlarının incelenmesi, ortaokul dönemindeki özel yetenekli çocuklarda “akran ilişkileri” ve “zorbalık” alanına ışık tutacağı, yani özel yetenekli çocukların çeşitli değişkenlere göre arkadaşlık ilişkilerinin ve zorbalığa uğrama durumlarının anlamlı olarak farklılık gösterip göstermeme durumlarının ortaya konması ve arkadaşlık ilişkilerinin kurulmasında bazı alt boyutların değerlendirilmesinin yapılarak literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca arkadaşlık ilişkileri ve zorbalık mağduriyet durumları arasındaki bir ilişki varsa bu ilişkinin yönü de özel yetenekli öğrencilerin sosyal – duygusal gelişimlerini desteklemek için önemli ipuçları verecektir. Araştırma bu açılarından önemli görülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin Kişisel Bilgi Formunu, Arkadaşlık İlişkileri Ölçeğini ve Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti ölçeğini objektif bir şekilde yanıtlamışlardır.
2. Öğrencilere uygulamak için kullanılan ölçekler çalışmanın amacına uygun veri sağlamaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Uygulama Antalya ili Kepez, Muratpaşa, Manavgat ve Alanya ilçelerinde yer alan BİLSEM’ ler ile sınırlıdır.
2. Uygulama 2023 – 2024 eğitim – öğretim yılı bahar dönemi ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın örneklem grubu BİLSEM’ lerde eğitim gören ortaokul öğrencileri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Özel Yetenekli Birey: Akranlarına kıyasla söylenen/anlatılan ifadeleri yüksek seviyede anlama performansları ve gelişmiş öğrenme yetenekleri nedeniyle alanlarında yüksek başarılarla erişebilen, algılama ve kavrama kapasitelerinin yüksek olmasıyla birlikte öncülük etme özellikleri, sanatsal ve akademik yetenekleri ve üretkenlikleri konusunda yüksek kapasiteli bireylerdir (MEB, 2019).

Arkadaşlık İlişkileri: Birbirleriyle uyumlu bireylerin olumlu bir şekilde aralarında oluşan bağıdır (Aytaç ve Tan, 2019).

Zorbalık Mağduriyeti: Bireyin bir kişi ya da grup tarafından doğrudan ya da dolaylı araçlar yoluyla fiziksel ya da ruhsal zarara maruz bırakılmasıdır (Erk, 2019; Kışlal, 2022).

1.7. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür

1.7.1. Özel Yetenekli Çocuklar

Türkiye’de özel yetenek kavramı üstün zeka ve üstün yetenek kavramlarının yerine kullanılan bir kavramdır. Özel yetenek kavramını sosyolojik bir kavram olduğu için geçmişten günümüze birçok tanımı yapılmıştır. Tanımlarla birlikte birçok araştırmacı bu kavramları daha iyi açıklamak için çeşitli kuramlar geliştirmişlerdir ve geliştirmeye devam etmektedirler.

Özel yetenek kavramına yönelik ulusal düzeyde yapılan tanımlardan birisi Amerika’da Marland Raporu olarak adlandırılan raporda yer almaktadır. Marland Raporunda üstün zekalı ve yetenekli olarak geçen kavram “genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcı düşünme yeteneği, liderlik, görsel ve performans sanatları, psikomotor yeteneklerden biri ya da birkaçında olağanüstü yeteneğe sahip olma” olarak tanımlanmıştır (Marland, 1972). Bu tanıma benzer olarak MEB (2019)’da özel yetenekli bireyler: akranlarına kıyasla söylenen/anlatılan ifadeleri yüksek seviyede anlama performansları ve gelişmiş öğrenme yetenekleri nedeniyle alanlarında yüksek başarıya erişebilen, algılama ve kavrama kapasitelerinin yüksek olmasıyla birlikte öncülük etme özellikleri, sanatsal ve akademik yetenekleri ve üretkenlikleri konusunda yüksek kapasiteli bireyler olarak adlandırılır.

Amerika’nın Ulusal Üstün Zekalı Çocuklar Konseyi (NAGC, 2019) de özel yetenekli öğrencileri tanımlarken:” Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler, bir veya daha fazla alanda aynı yaş, deneyim ve ortamdaki diğer öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde performans gösterir veya gösterme kapasitesine sahip bireyler olarak tanımlamıştır. Konsey, özel yetenekli çocuklar için aşağıdaki noktaları vurgulamıştır:

Özel yetenekli çocuklar;

- Tüm ırksal, etnik ve kültürel popülasyonların yanı sıra tüm ekonomik katmanlardan gelebilirler.

- Potansiyellerini gerçekleştirmek için uygun öğrenme fırsatlarına yeterli erişime ihtiyaç duyarlar.

- Özel müdahale ve uyum gerektiren öğrenme ve işleme bozukluklarına sahip olabilirler.

- Yetenekli oldukları alanların yanı sıra sosyal ve duygusal olarak da gelişmek için destek ve rehberliğe ihtiyaç duyarlar.

- Değişen ihtiyaçlarına göre çeşitli hizmetlere ihtiyaç duyarlar.

Yukarıdaki kurumsal tanımlar dışında geçmişten günümüze üstün zeka, üstün yetenek veya yeni adıyla özel yeteneği tanımlamaya ilişkin bir çok kuram geliştirilmiştir. Genel zeka kuramına göre bireylerin bir çok alanda başarılı olmasını sağlayan genel bir zihinsel güç, mental enerji vardır (Spearman, 1904). Çoklu Zeka kuramına göre (Gardner, 2011) birden fazla zeka alanı vardır ve kişiler bu zekâ alanlarının birinde veya birkaçında üstün zekalı olabilirler. Renzulli (2005) ye göre üstün zekalı olabilmek için ortama üstü genel veya özel yetenek, yaratıcılık ve görev aşkı/motivasyonun bir arada olması gerekmektedir. Bir diğer kuramda başarılı zekâ kuramında bireyin analitik, yaratıcı, pratik yeteneklerini dengeli kullanmasıyla yaşamda başarılı olacağı vurgulanmaktadır (Sternberg, 1999)

Alan yazında görüldüğü gibi üstün zeka, özel yetenek kavramı üzerinde tek bir tanımda uzlaşma olmadığı (Sak, 2014), çeşitli bakış açılarıyla tanımlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bununla birlikte tanımlar ve kuramlardan özel yetenekli bireylerin normal gelişim gösteren bireylere göre farklı özellikler gösterdiği söylenebilir. Bu özellikler de farklı sosyal duygusal gelişimlerinde de farklı ihtiyaçlar ortaya çıkarabilir.

1.7.1.1. Özel Yetenekli Çocukların Özellikleri

Özel yetenekli bireyler, sahip oldukları yüksek kapasiteleriyle becerilerini alan fark etmeksizin ortaya koyan kişilerdir (Sak, 2014). Bu bireyler birçok dalda üst düzey başarı göstermişlerdir (Gökçe ve ark., 2021). Akranlarına kıyasla söylenen/anlatılan ifadeleri yüksek seviyede anlama performansları ve gelişmiş öğrenme yetenekleri

nedeniyle alanlarında yüksek başarılarla erişebilen, algılama ve kavrama kapasitelerinin yüksek olmasıyla birlikte öncülük etme özellikleri, sanatsal ve akademik yetenekleri ve üretkenlikleri konusunda yüksek kapasiteli bireyler olarak adlandırılır (MEB, 2019).

Özel yetenekli bireyler problem çözme aşamasında da oldukça aktiflerdir (Tucker & Hafenstein, 1997). Kendilerine özgü düşünceleri vardır. Bu fikirleri hızlı bir şekilde düşünerek meydana getirirler (Metin, 1999; Uygun, 2021). Neden – sonuç ilişkisi kurarak aksiyonlardan hızlı bir şekilde direkt sonuca giderler (Uygun, 2021). Ayrıca bu bireyler sürekli farklılık arayışı içindedirler. Birden çok ilgi alanlarıyla aynı anda ilgilenebilirler. Gözlem yetenekleri de oldukça gelişmiştir. (Akarsu, 2001; Uygun, 2021).

Akarsu (2001) bir çalışmada özel yetenekli bireylerin normal gelişim gösteren bireylerden farklı olmadığını, sadece tüm bireylerde olan yeteneklerin dağılımı, zamanı ve yoğunluğu bakımından farklılaştığını ifade etmiştir (Aktaran: Gökçe ve ark., 2021). Özel yetenekli çocuklar bağımsız ve özgün yeteneklere sahiplerdir. Özel yetenekli çocukların literatürde öne çıkan diğer bazı özelliklerine aşağıda yer verilmiştir;

- Kuvvetli hafıza yapıları,
- Geniş yelpazeli kelime hazineleri,
- Normal gelişim gösteren akranlarına oranla daha çok odaklanmaları,
- Küçük yaşlarda tek başına okuma-yazma becerilerinin gelişmesi,
- Kelimeleri nerede ve nasıl kullanacaklarına hakim olmaları,
- Yetenekleri doğrultusuna yöneldikleri dallarda güçlerini ve vakitlerini verimli kullanmaları ilgi duydukları alana yönelmede zamanı ve enerjiyi etkin kullanabilme, (Karateke, 2016; Leana, 2005; MEB, 2023; Özkan, 2013; Yılmaz, 2022; Sel, 2024).

Bu özelliklere ek olarak, özellikle karar verme konusunda sonuçları tereddütsüz ortaya koyarlar. Bu bireylerin belirledikleri hedefler ve bu doğrultuda amaçları da vardır. Özgüvenleri neticesinde hedeflerine ulaşacakları konusunda eminlerdir. Zaman zaman espri yeteneklerini de görmek mümkündür (Uygun, 2021). Özel yetenekli çocuklar kendilerini ve duygularını kontrol ederler, sürekli bir uğraş çabasında olup araştırırlar, düşünceleri yapıları, sorumluluk ve anlayış duyguları vardır.

Aynı zamanda önderlik yetenekleri de vardır (Sel, 2024). Özel yetenekli öğrenciler yukarıda bahsedilen özelliklerinin yanı sıra arkadaşlık ilişkilerinde sorun yaşayabilirler. Literatürde özel yetenekli çocukların arkadaş grubuna dahil olamama endişesi nedeniyle zaman zaman kendilerini, özel yeteneklerini gizleyebildikleri de ifade edilmektedir (Sak, 2014). Ayrıca bu bireylerin arkadaşlarıyla olan iletişimleri, birçok gelişim evreleriyle birlikte sosyal duygusal gelişimlerini de etkileyebilmektedir. Bireyin sosyal duygusal gelişiminin sağlıklı bir boyutta olması için sağlıklı arkadaşlık ilişkileri içerisinde olması beklenmektedir.

1.7.1.2. Özel Yetenekli Çocuklarda Sosyal Duygusal Gelişim

Bireyin özellikle akranlarıyla ve çevresiyle iletişimini, becerilerini, kendine özgü değer yargılarını öğrendiği toplumsal açıdan adaptasyon sürecini iyileştirdiği gelişim türü sosyal gelişimdir. Duygusal gelişim, bireyin kişisel gelişimini tamamlayarak olgunluk göstermesi ve öğrenme sürecinin tamamlanması sonucunda oluşmaktadır. Bireylerin toplum içerisinde yaşarken bazı görevleri bulunmaktadır ve bu görevleri yerine getirebilmeleri için ihtiyaç duyulan davranış bütünü Sosyal duygusal gelişim olarak nitelendirilir. İhtiyaç duyulan bu davranışlar, bireyin çevresiyle olan ilişkisi ve bu ilişkiye bağlı olarak oluşan problemleri çözme, duyguları tanıyarak ifade etme, iyi bir iletişim becerisine sahip olmak ve var olan stresi yönetmek şeklinde nitelendirilebilir (Koçak, 2020).

Sosyal duygusal gelişim, bireyin tüm yaşantısını etkileyecek düzeyde bir öneme sahiptir. Özellikle çocukluk döneminde olan bir bireyin kuracağı arkadaşlık ilişkileri ile sosyal gelişim düzeyi arasında önemli bir bağlantı vardır. Sosyal duygusal gelişim özellikle çocukların kendilerini bulmasını, çevresiyle olan ilişkilerini, hatta karakterlerini geliştirmelerini dahi etkilemektedir (Malik & Marwaha,2018).

Çocukluk dönemindeki bireyin sosyal niteliklerini oluşturmasıyla birlikte arkadaşlık ilişkileri de şekillenmektedir. Sosyal niteliklerini yetersiz ya da bu niteliklerini henüz fark edememiş bireyin arkadaşlık ilişkilerinde problemler ortaya çıkabilir ve yaşantısı boyunca bu durumun etkisinde kalabilir (Koçak, 2020). Sosyal niteliklerinin güçlü olması ve ilerlemesi kurulacak olan arkadaşlık ilişkilerine bağlıdır (Uşaklı, 2006).

Özel yetenekli bireylerde de sosyal duygusal gelişim çok önemli bir yere sahip olmasının nedenlerinden biri ise özel yetenekli bireylerin sosyal duygusal gelişim süreçlerinde akranlarından çok fazla etkilenmesidir. Bu etkileşime neden olan etken ise bireyin özel yetenekli olmasından kaynaklı ortaya çıkan olumsuzluklardır. Özel yetenekli bireyler ve normal gelişim gösteren bireyler arasındaki sosyal duygusal gelişim farklılık göstermektedir. Özel yetenekli bireylerin eş zamanlı olmayan gelişimleri ve özel yetenekli bireylerin sahip olduğu yetenek yelpazesinin çok geniş olması gelişimsel farklılıkların nedenleri arasında gösterilebilmektedir (Koçak, 2020). Bu bilgiye karşılık Richard, Encel ve Shute (2003) araştırmasında sosyal duygusal gelişim sürecinde güçlülere rastlama ihtimalinin özel yetenekli öğrenciler ve normal gelişim sürecindeki öğrenciler ile neredeyse aynı seviyede olduğunu belirtmiştir. Fakat özel yetenekli çocukların üstesinden gelme stratejileri bambaşka olmasından kaynaklı daha çok etkilendikleri söylenebilir (Aktaran: Koçak, 2020).

Neihart, Reis, Robinson ve Moon (2002) çalışmalarında, özel yetenekli ve normal gelişim düzeyindeki öğrencilerin karşılaştıkları problemlere baş etme yöntemlerinin aynı olmadığını, fakat sosyal ve duygusal gelişimlerinin anlamlı değişkenlik olmamasından dolayı aynı olduğunu ortaya koymuşlardır. (Koçak, 2020). Clark (2015) çalışmasında, duygusal tecrübe açısından özel yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların aynı olmadığını belirtmiştir (Aktaran: İnce, 2023).

Özel yetenekli çocuklar sosyal- duygusal, bedensel ve bilişsel gelişimlerinin eş zamanlı olmamasından kaynaklı olarak çeşitli sosyal duygusal ihtiyaçlar ortaya çıkmaktadır (Kaya, 2013). Bazı araştırmacılar, özel yetenekli çocukların sosyal – duygusal sorunlara eğilimli olarak dünyaya geldiğini düşünmektedir. Ek olarak özel yetenekli çocuğun zeka düzeyinin artışıyla sosyal – duygusal sorunlarının artmasının paralellik gösterdiğini de ifade etmektedirler (Sak, 2014). Sak, bunun nedenini ise, zeka düzeyinin yükselmesini, çocuğu normal gelişim gösteren bireylerden ayırdığı şeklinde açıklamaktadır. Alan yazında hala özel yeteneğin daha iyi uyum sağlayıcı ya da daha çok kırılabilirliğe yol açtığına ilişkin iki zıt görüş varlığını devam ettirmektedir Her iki görüşü destekleyen araştırma bulguları da bulunmaktadır (Kaya, 2021).

Yukarıda belirtilen bilgiler ışığında, sosyal duygusal gelişim noktasında özel yetenekli çocuklarla ilgili farklı iddialar ve araştırma bulguları mevcuttur, bununla birlikte sağlıklı sosyal duygusal gelişimleri için arkadaşlık ilişkileri ve zorbalık

mağduriyeti durumlarının da incelenmesinin alan yazında bu çocukları anlamaya ve uygun desteği sunmaya katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.7.2. Arkadaşlık İlişkileri

İnsan yaşamında iletişim, oldukça önemli bir yere sahiptir. Birey, sosyalleşmekten eğitime kadar birçok ihtiyacını kişiler arası iletişim kurarak gerçekleştirmektedir (Baş, 2017). Bu iletişim, kimi insan için arkadaşlık sürecine girmede başlangıçtır. Bazı gerekliliklerde arkadaşlık kurmada öncülük gösterebilir. Toplum içerisine karışmak ve bu toplum içerisinde kendisini ifade edebilmek, sosyalleşerek insan ilişkilerini oturtmak arkadaşlığın görevlerinden bazılarını oluşturur (Aytaç ve Ömer, 2020).

Arkadaşlık, kişilerarası bir ilişki türü olup insanın hayatında birçok aşamada yanında arkadaş veya arkadaşları bulunur. Çocukluktan yaşlılığa kadar yalnızlığı tercih eden insanları hariç, arkadaşsız geçirilmeyen bir dönem yoktur (Aytaç ve Ömer, 2020). Özellikle, bireyin kendisini farketmeye başladığı dönemlerde yani çocukluk döneminde çocuğun kişilik gelişimi ve sosyal açıdan zenginleşip toplumla bütünleşmesi açısından arkadaşlık ilişkileri büyük öneme sahiptir. Bu sayede kurulan arkadaş grupları empati yoluyla karşıdakinin beklentilerini de göz önünde bulundurarak hareket etmeyi ve belirli kurallara uyması gerektiği bilincini oluşturur (Ülkü, 1978).

Arkadaşlık ilişkileri, ilk çocukluk yıllarından başlayarak çeşitli şekillerde ergenliğin sonuna kadar bireylerin yaşamlarında, duygusal ve sosyal gelişimlerinde son derece önemli bir yere sahiptir. Arkadaşlık ilişkileri, aynı yaşta veya aynı gelişim düzeyinde benzer geçmiş yaşantılar, değerler, benzer yaşam tarzları ve benzer sosyal bağlamı paylaşan bireyler arasında hem karşılıklılık hem de devam eden etkileşimler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Gülay, 2009; Gökçe ve ark., 2021). Hartup and Stevens (1997), arkadaşlık kavramının kişinin gelişim süreci boyunca kendisine olan saygısına, sosyalleşme sürecine pozitif yönde bir katkı sağlayarak bireyin kendisini daha rahat hissetmesine katkıda bulunmakla birlikte gelişim sürecini iyileştirdiğini belirtmiştir (Aktaran: Yücel, 2009).

Arkadaşlığın bazı işlevleri vardır. Arkadaş grubu içerisinde bulunan bireyler birbirlerinden farklı tavırlar sergileyebilirler. Arkadaşlığın işlevleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- **Gelişim ve değişim için aktif bir etken olarak arkadaş:** Kişi bir örnek oluşturmadan, farklı aktivitelere katılım için öncülük etmektedir (ikazlarla birlikte bilgi aktararak ve yol göstererek).
- **Etkileşimci arkadaş:** Kişi, faaliyetlerde yer alan, diyaloglarını açık bir şekilde ifade eden, diğer bireylere göre daha çeşitli düşünme yeteneğine sahiptir.
- **Model olarak arkadaş:** Model olan arkadaş karşı tarafta örnek bir etki bırakır. Davranışları, model olan arkadaşına göre şekillenir.
- **Tepkici arkadaş:** Bu modeldeki kişi, karşı tarafa dönütlerde bulunarak güven ortamı sağlar. Aynı zamanda cesaret verir ve zorlar.
- **Pasif etki olarak arkadaş:** Herhangi bir tenkitle bulunmayan, anlayarak dinleyen ve sorgulamadan onaylayan kişidir (Döğücü 2004, akt; Yücel, 2009).

Kişilerin arkadaşlık ilişkilerinde yukarıdaki işlevlerden bir ya da birkaçıyla karşılaştığı söylenebilir. Arkadaşlık işlevlerinin yanında arkadaşlık ilişkileri de çeşitlenmektedir. Yani, alan yazında çeşitli arkadaşlık türlerinden bahsedilmektedir ki bu türlerin de akranlar arası iletişim durumlarını gösterdiği söylenebilir.

Polat (2019) alan yazın incelemesi sonucunda çalışmasında aşağıda yer alan arkadaşlık ilişki türlerine yer vermiştir:

Akran Tarafından Reddedilme: Bireyin reddedilmesi, kişinin aynı yaş gruplarındaki akranlarınca sevilmemesi ya da sevilme ve kabul edilme miktarının kişinin sağlıklı psiko-sosyal gelişim gösterebilmesi için yetersiz olması durumudur. Powdrill (2004) yaptığı araştırmada akranları tarafından reddedilen çocuklarda düşük akademik başarı görülmesinin yanında bu çocukların içe kapanık ruh hali sergilediklerini belirtmiştir.

Akran Tarafından Kabul: Akranları tarafından kabul gören çocuk yapıcı yönlü iletişim becerileri ve daha az saldırgan davranışlar gösterirler. Akranlarına karşı destekleyici, saldırgan olmayan tutumlar sergileyen, espriden hoşlanan, sempatik, aktivitelere katılmayı seven çocukların yaşlılarınca daha popüler görülüp, kabul edildiği bilinmektedir.

Akran grubu tarafından sevilerek kabul görmektir. Sevgi ile birlikte ilgi çekici olduğu gösterilen çocuğun popüler olma durumu artmaktadır. Bu nedenle kendine olan özgüveni artan çocuğun gelişimi için bir fırsat oluşmaktadır. Gelişim adımlarını gerçekleştirebilmesi için akranları çocuğa liderlik donanımı sağlayarak pozitif yönlü iş birliği ile beraber öz güven kazanmasına da katkıda bulunurlar.

Akran Zorbalığı: Farrington (1993)'e göre zorbalık, bireylerin bedensel, ruhsal ve toplumsal olarak şahsından daha baskın kişilerce direkt ya da doğrudan olmayan, bir vesile ile yapılan zorlama, kişiyi sıkmadır. Besag (1995) ise savunma mekanizması gelişmemiş kişilere karşı, güçlü toplulukların, bireyin şahsi istekleri neticesinde sürekli tekrar eden tedirgin etme amacı taşıyan bedensel ve ruhsal çatışma içerisine girmeleri olarak açıklamaktadır.

Polatlı (2019)'da kişilerin arkadaşlık ilişkilerinde yukarıda bahsedilen üç türün yani arkadaşları tarafından kabul edilme reddedilme veya akran zorbalığı ile karşılaşma durumlarının ele alındığı görülmektedir. Yukarıda belirtilen arkadaşlık ilişki türlerinin ortaya çıkması için kuşkusuz ki öncelikle arkadaşlık edinme gereksinimi doğmaktadır. Arkadaşlık edinme süreci bir ihtiyaçtır ve aşamaları olan bir süreçtir. Uşaklı (2006) alan yazın incelemesi sonucunda arkadaş edinmenin aşamaları için izleyen dört sürece değinmiştir: Ben-merkezci (3-7 yaş arası); İhtiyaç giderme (4-9 yaş arası); Karşılık verme (6-12 yaş arası) ; Yakınlık evresi (9-12 yaş arası).

Bireyler daha özgür, konforlu ve güven içerisinde olmak için samimi arkadaşlıklar kurmak isterler. Havinghurst (1972)'ye göre arkadaşlık kurmak ve bu arkadaşlıklardan arkadaş grubu oluşturmak gelişimleri açısından çocuklar için görev niteliğindedir (Aktaran: Uşaklı, 2006). Piaget, çocuğun zihinsel açıdan gelişime ve sosyalleşmesine katkı sağlayan en büyük etkinin toplum ile olan iletişimi olduğunu belirtmiştir (Uşaklı, 2006).

Uşaklı (2006), yaptığı literatür taraması sonucunda sosyalleşme ve arkadaşlık boyutu ile ortaya çıkabilecek olan bazı kazanımları aşağıdaki gibi sıralamıştır.

- Değer kazandırma ve şahsi idraki oluşturma
- Arkadaşları arasında hem arkadaşlarına ait bilgiyi hem de kendi bilgilerini düzenleme
- Birey, farklılaşarak doğru gelişim göstermesini sağlamak için kendisini diğer bireylerle pozitif yönde kıyaslama

- Kan bağı olmayan kişilerle, farklı yaştan, farklı cinsiyetten ve bilgi birikimi farklı olan arkadaşlarıyla iletişim içine girme.

Literatürde verilen bilgiler ışığında, arkadaşlık ilişkilerinin kişilerin yaşamındaki önemi, kişilere negatif yöndeki durumlarda bile kalkan görevi gördüğü, problemlere karşı gözetici konumda olduğu görülmektedir. Bu nedenle çocuklar için oldukça değerlidir olduğu söylenebilir (Marion, 2008; Polat, 2019). Arkadaşlık ilişkileri, tüm gelişim dönemlerinde önem verilmesi gereken bir konudur. Özellikle ergenliğin başlangıcı olan ön ergenlik döneminde arkadaşlık ilişkileri büyük önem arz etmektedir.

1.7.2.1. Ön Ergenlik Döneminde Arkadaşlık İlişkileri

Adaptasyon dönemine adım atmanın başlangıcı ön ergenlik dönemidir. (Kimmel ve Weiner, 1985). Ön ergenlik döneminin ilk basamaklarında bireyin zihin yapısı gelişim içerisinde. Düşünceleri somutlaşarak ortaya çıkmaktadır. Sosyal olarak etkileşim içerisinde (Baynal, 2021). Ön ergenlik döneminde birey, ailesiyle problemler yaşamadan arkadaşlarıyla birlikte özgür olma gayretindedir. Ön ergenlik dönemindeki bireyin ihtiyacı itibar sahibi olmakla birlikte dahil olmak istediği ile kendisini tamamlayacak gruplar bulmaktır (Buist, Decovic, Meeus ve van Aken, 2002; Gülay, 2009; Korap, 2013; Yavuzer, 2010; Yükçü ve ark. 2021). Ön ergenlik dönemi bireyin tüm gelişim süreçleriyle birlikte farklılık göstermeye başladığı bir dönem olması nedeniyle çok önemlidir. Arkadaşlık ilişkileri de bu dönemde büyük bir öneme sahiptir.

Ön ergenlik dönemindeki birey arkadaşlık ilişkilerine düşkündür. Aynı zamanda arkadaşlık ilişkilerinin etkisinde kalmaktadır. Ön ergenlik dönemindeki bireyin kendini gerçekleştirebilmesi ve çevresiyle etkileşime geçmesindeki en önemli etken arkadaşlık ilişkileridir. Ön ergenlik dönemindeki birey arkadaşları tarafından kabul görmeyi beklemektedir. Aynı zamanda birey bu dönemde zeka, toplumsal ve duygusal olarak gelişim içerisinde olmasıyla birlikte çevresindeki olayların bilincindedir. Bu da arkadaşlık ilişkilerinde rekabete yol açmaktadır (Polat, 2019). Rekabet içerisinde de olsa ön ergenlik dönemindeki birey için arkadaşlık ilişkileri oldukça önemlidir.

Erikson (1968), çalışmasında erinlik dönemindeki bireyin arkadaşlık ilişkilerinden sosyalleşme beklentisini gerçekleştirmek adına arkadaşlık ilişkileri kurduğunu ve ileriki yaşantısına zemin hazırladığını belirtmiştir. (Akt. Bayhan ve Işıtan, 2010; Erol, 2015). Çünkü ön ergenlik döneminde kurulan arkadaşlık ilişkileri ve bu ilişkilerden ortaya çıkan durumlar ergenlik dönemi de dahil olmak üzere uzun yıllar bireyi etkileyebilmektedir. Bu nedenle ergenlik dönemine girerken arkadaşlık ilişkileri süreci çok önemlidir.

1.7.2.2. Ergenlik Döneminde Arkadaşlık İlişkileri

Bireylerin gelişim aşamalarının hızlı bir şekilde ilerlemesiyle başlayan ergenlik dönemi önem arz eden bir süreçtir. Ergenlik dönemi içerisinde birey, kendi kurallarını koymak, inanışlarını belirlemek ve benliğini kanıtlamak istemektedir. Bedensel açıdan farklılıklar yaşayan ergenler, çevrelerinde gerçekleşen olayları anlama ve değerlendirme yetenekleri de gelişmektedir. (Bernstein, et al.,2000; Koçak, 2008).

Çocukluk çağı sonlanmakta olan birey olaylar karşısında alışılmışın dışında tutumlar gösterebilmektedir. Çevresiyle etkileşim içerisine girmesi süreci biraz daha zorlaştırmaktadır. Çevresiyle olan iletişiminin doğru bir şekilde olmasına bazı faktörlerin etkisi bulunmaktadır. Bunlar; diğer bireylere karşı yakın, güvenilir ve doğru olmaktır. Ergenin çevresindeki insanlarla etkileşim içerisinde onlara karşı bağlı olma gereksinimi küçüklüğünde annesine, yaşı ilerledikçe de akranlarıyla ilişkilidir. Bu faktörler ergenlerde arkadaşlık ilişkisi kurma noktasında çok önemlidir. (Deniz, 2006; Atalay ve Özyürek, 2020).

Ergen birey, küçük yaşlardaki eğilimlerinden farklı olarak yeni arayışlar içerisindedir. Bu arayış ilişkiler kurma üzerinedir. Birey için ergenlik döneminde arkadaşlarıyla olan ilişkileri çok ciddi ve önemsenecek bir konudur. Bu dönemde birey farklı kazanımlar elde ederek gelişme sürecine katkı sağlar. Ergenler bu dönemde hızlı bir şekilde dönüşüme uğramaktadır. Bu değişimler bireyi, ailelerinden bağımsız olarak kendilerine uygun arkadaşlık ilişkileri kurma deneyimine yönlendirmektedir. Ergen, diğer bireyler tarafından yorumlanmak amacıyla aile ortamının dışında farklı bireylerle de etkileşim içinde olmalıdır. Ergenin başka insanların gözünde nasıl biri olduğunu öğrenebilmesi için ailesinin yanı sıra diğer insanlarla da ilişkilerini arttırması gerekir. Ergen birey arkadaşları/arkadaş grupları ile çok fazla zaman harcar. Kendi

ihtiyaçlarına y6nelik gruplar oluşturarak s6z sahibi olmak için çizgilerini belirlerler (Bayhan ve Işıtan, 2010).

Ergen bireylerin arkadaşlık gereksinimi ocuk bireylerden farklıdır. Ergenlerle ilgili yapılan çalışmalarda; Furman ve Buhrmester (1992), çalışmalarında 4. sınıflardaki çocukların ailelerinden destek aldığı, 7. sınıflardaki çocukların ise hemcinsleri ile yakın olduğu ve 10. sınıflardaki 6đrencilerin destek grubunu arkadaşlarının oluşturduğunu belirtmiştir.

Erikson ise ergenliği, ergen bireyin benliğini aradığı bir d6nem olarak adlandırmıştır. Erikson'a g6re, bir arayış ağı olan ergenlik d6neminde birey benliğini bulma çabasındadır. Ergenlik s6recinde bireyin 6zg6r olmasına etken fakt6r niteliklerinin ilerlemesidir. 6zg6rleşmeye başlamasıyla birlikte aileden arkadaşlığa geçiş yapmaktadır. Ailesine s6yleyemeyeceği olayları arkadaşlarına s6ylemekle birlikte arkadaşlarıyla birlikte çeşitli tecr6beler kazanmaktadır. Ergen kazandığı tecr6belerle arkadaşları ile fikir alış-verişi s6recine girerek kendisini 6lme imkanı elde etmektedir. Genç bu deneyimler karşısındaki duygu ve d6ř6ncelerini arkadaşları ile paylaşarak ve onların izlenimleri ile karşılaştırarak kendini tanıma, deneme ve değerlendirme fırsatını bulmaktadır. 6nk6 ergen için arkadaşlarının fikirleri ve hareketleri b6y6k 6nem taşımaktadır (Festinger, 1954; Hortaçsu, 1999; Koçak, 2008).

Sonuç olarak arkadaşlık ilişkileri t6m d6nemleri kapsayan ve etkisi altına alan bir s6retir. Bireylerin gelişimlerini, 6zg6venlerinin ve hayata bakış açılarını y6nlendirebilmektedir. Arkadaşlık ilişkileri dikkat edilmesi gereken hassas bir s6re olarak nitelendirilebilir.

1.7.2.3. 6zel Yetenekli ocuklarda Arkadaşlık İlişkileri

6zel yetenekli çocuklar her ne kadar akranlarından farklı birtakım 6zellikler g6sterse de normal gelişim g6steren akranları gibi arkadaş edinme, arkadaş grubuna dahil olma isteği içindedir. Arkadaşa ve arkadaşlara sahip olmanın çocuğun 6zellikle sağlıklı bir sosyal ve duygusal gelişim s6reci için 6nemli g6r6lmektedir. 6zel yetenekli çocuklar, arkadaşlık ilişkilerini, benzer yeteneklere sahip olan, kendilerini yetenekleri doğrultusunda kabul eden ve dışlamayan bireylerle s6rd6rmek istemektedirler (Erol, 2015).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi içerisinde ihtiyaçlar piramidinde de belirttiği üzere bireyin kendisini gerçekleştirmesi için kabul görmek, aidiyet hissi ve ilişki kurması gerekmektedir (oban, 2021). Çocukların tüm gelişme aşamalarına katkısı bulunan ve çocuğun adaptasyon sürecinde hassas görevi olan dayanak arkadaşlıktır. Arkadaşlık, ocuğun gelişim sürecinde önemli bir yeri olan, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim düzeylerine etki eden ve çocuğun uyum sağlamasında önemli rolü olan kritik bir olgudur. Arkadaşlık, karşılıklı ve gönüllü özel bir ilişki türüdür. Karşılıklı olması, her iki tarafın da bu arkadaşlığı tanınması ve sürdürmesi anlamını taşımaktadır (Vasta, Haith, & Miller, 1992; Gökçe ve ark. 2021).

Özel yetenekli çocukların normal gelişim gösteren arkadaşlarına göre gelişim aşamaları ileri boyuttur. Ayrıca zel yetenekli çocuklar farklı devam eden gelişim düzeyleri için genelleme yapılarak tüm süreçlerde özel yetenekli olarak düşünülür. Fakat normal gelişim gösteren bazı çocuklar belirli alanlarda özel yetenekli bireylere göre daha hızlı gelişim gösterebilir. Bu durum özel yetenekli bireylerde farklı zamanlarda gerçekleşen gelişim sürecidir. (Saranlı, 2017).

Özel yetenekli çocuklar gelişimsel niteliklerinden dolayı sosyal ve duygusal sorunlarla karşı karşıya gelebilmektedir (Bainbridge,2011; Gr, 2011). Özel yetenekli çocukların genellikle konuşma yetenekleri, sevdikleri oyun seçimleri ve keyifle yaptıkları aktiviteleri farklıdır. Bu farklılık özel yetenekli çocukların normal gelişim içerisinde olan arkadaşlarıyla aralarında bariyer görevi göstermektedir. Özel yeteneğe sahip olan çocuklar arkadaşlık konusunda seçilen kişilerdir. Fakat normal gelişim gösteren çocuktan beklentileri yüksektir. Bu nedenle arkadaşlarıyla etkileşimleri çok ilerlememektedir. (Zenasni et al., 2016). Ayrıca, zel yetenekli çocuklar merak duyguları gereği çok fazla cevap aramaktadır ve geniş bilgi dağarcığına sahiptir. Bu nedenlerle arkadaşlık ilişkilerinin negatif yönde ilerlemesini sağlamaktadır (Koçal vd., 2009; Gökçe ve ark. 2021).

Ergin (2004), çalışmasında özel yetenekli çocuktan iletişim kabiliyetlerinin zekâ seviyeleri arasında olumlu yönde bir bağlantı saptamıştır. Özel yetenekli çocukların iletişim kabiliyetlerinin etkili olması arkadaşlık ilişkilerini pozitif yönde etkilemektedir. Arkadaşlık ilişkilerine zemin hazırlayan iletişim kabiliyeti önemli bir olgudur (Gökçe ve ark 2021).

Özel yeteneğe sahip olan çocuklar onaylanmak, ilgi görmek ve yüceltilmek gibi hassas duygulara sahiptir. Bilinçli olma ve dikkatli bir şekilde takip etme özellikleri özel yetenekli çocukları bazen olumsuz etkileyebilmektedir. Adaletsizlik ve zorbalık gibi durumlarda kaygı süreci ile baş başa kalma durumları meydana gelmektedir (Howard-Hamilton ve Franks, 1995; Yalçın ve ark. 2021). Özel yetenekli çocuklar kaygıları nedeniyle zaman zaman kendi içlerinde bir şeylerin yolunda gitmediğini düşünmektedir. (Gamble 2005; Yalçın ve ark. 2021). Özel yeteneklilerin eğitimi alanında yapılan araştırmalar bu çocukların normal gelişim gösteren akranları tarafından kabul veya reddedilip edilmeyeceği konusu üzerine yoğunlaşmıştır (Yalçın ve ark. 2021).

Gür (2011), alan yazında literatür taraması yaparak gerçekleştirdiği çalışmada, özel yetenekli çocukların arkadaşlık ilişkilerinin pekiştirilmesi amacıyla aileler ve öğretmenlere izleyen önerilerde bulunmuştur.

- Çocuk ciddiyle dinlenmeli, tecrübeleri, hisleri ve problemleri tenkit edilmeden yaşadığı süreç bilinmeli ve o doğrultuda gidilmelidir.

- Özel yetenekli çocuklar zaman zaman arkadaşlarından özel yetenekliymiş gibi performanslar sergilemelerini beklemektedir. Bu süreç gerçekleşmediği zaman arkadaşlarına karşı nezaketsiz tavırlar sergileyebilir. Liderlik özelliği barındırdıkları için arkadaşlarıyla yapacakları aktiviteleri “ben belirlerim” mantığıyla hareket edebilirler. Bu durum arkadaşlarına baskı yapmasına neden olabilir. Böyle bir sürecin yaşanmaması için çocuk bilinçlendirilmeli ve sorunları çözme yolları çocukla birlikte hareket edilerek bulunmalıdır.

- Özel yetenekli çocukların akranlarıyla sorun yaşamasına yol açan tavır ve tutumları belirlenmelidir. Arkadaşlarıyla geçireceği sosyal zamanlarda çocuğun kendi kendini yetiştirerek ilerlemesi için yardımcı olunmalıdır.

- Özel yetenekli bireyler normal gelişim gösteren arkadaşlarına kıyasla değişik niteliklere sahiptir. Öte yandan bazı noktada arkadaşlarıyla birleşmektedir. Özel yetenekli çocuklara normal gelişim gösteren arkadaşlarıyla ortak nitelikleri pekiştirilerek onlardan uzaklaşması ve kendisini farklı hissetmesi çözümlenebilir.

- Diğer taraftan ise özel yetenekli çocukları kendileri ile aynı niteliklere sahip olan özel yetenekli akranlarıyla tanıştırmak için ortam oluşturulabilir (okul sonrası eğitim yerleri vs.).

- Özel yetenekli bireyler sadece kendileriyle aynı düzeyde olan arkadaş grupları dışındaki gruplara da yönlendirilmelidir. Bu sayede tecrübeleri gelişecek ve diğer arkadaş gruplarına da gereksinim duyacağı belirtilmelidir

Ek olarak özellikle ergenlik döneminde bulunan özel yetenekli bireyler içinde arkadaşlık ilişkileri açısından pekiştirme süreçleri izlenebilir. Hem özel yeteneğe sahip olmak hem de ergenlik döneminde bulunmak arkadaşlık ilişkileri için dikkat edilmesi gereken bir dönemdir.

1.7.2.4. Özel Yetenekli Ergenlerde Arkadaşlık İlişkileri

Arkadaş grupları çeşitli değişkenlikler barındıran ve bireyin arkadaşlarıyla hissi olarak oluşturduğu ilişkidir. (Gülay, 2009). Bu gruplar birey için hem olumlu hem de olumsuz durumlara sürükleyebilir. Olumlu olarak arkadaş grubu içerisinde yer alan farklı yapılarıdaki bireyler arkadaşlarına olumlu aktarımlarda bulunabilir ve sosyal yaşantı süreçlerine adaptasyon kazandırabilir. Olumsuz olarak ise, arkadaş grubu içerisindeki bireyler birbirlerini kötü alışkanlıklara sürükleyebilir. Buna bağlı olarak ebeveynleriyle çatışmaya girebileceği gibi akademik hayatı da tehlikeye girebilir (Tozlu, 2014). Böyle durumlarla karşılaşmamak için ergenlerin ailelerine ve eğitimcilere büyük görevler düşmektedir. Gerekli destek ve yönlendirmeler yapılmalıdır. Ergen bireyin arkadaşlık ilişkileri dikkatle izlenerek, sürece yansımaları incelenmelidir (Erol, 2015).

Özel yeteneğe sahip ergen bireyler kendilerini gerçekleştirmek için akran etkileşimine ve buna bağlı olarak bir gruba dahil olma ihtiyacı içindedirler (Erol, 2015). Sosyal ihtiyaçlarını arkadaşlarıyla karşılayan birey için arkadaşlık ilişkileri büyük önem arz etmektedir. Sullivan (1953), çalışmasında ergenlik döneminde arkadaşlık ilişkileri bireylerin sosyal açıdan doyum elde etmesine ve buna bağlı olarak ergen bireylerin samimi arkadaş gereksinimine ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir (Aktaran; Erol, 2015).

Özel yetenekli bireyler için çevreleriyle olan iletişimlerini kendilerini yetiştirmek için çok önemlidir. Lee (2002) özel yetenekli ergen bireylerin toplumsal ve sezgisel dengelerinde özgüvenli olmak ve arkadaşları tarafından onaylanmanın çok önemli bir süreç olduğunu ifade etmiştir (Aktaran: Oğurlu ve ark., 2016).

Özel yetenekli bireylerde arkadaşlık süreci doğaçlama olarak ilerlememektedir. Güzel bir arkadaşlık için gerekli nitelikler vardır. Benliğiyle kabul etmek, benzer becerilere sahip olma, dinlemek ve algılamak, doğru zamanda tenkitlerde bulunmak iyi arkadaşlıklar için önemlidir. Özel yetenekli bireyler için iyi arkadaşlıklar kurmak normal gelişim gösteren arkadaşlarına oranla biraz daha zordur (Erol, 2015). Özel yetenekli ergen bireylerin arkadaşlarıyla etkileşimini güçleştiren durumlar arasında hissi ve bilişsel becerileri arasındaki farklardır (Ünal ve Sak, 2020). Ayrıca özel yetenekli ergenlerle arkadaşlık etkileşimlerini güçleştiren durumlar arasında aceleci ve baskın olmaları da yer almaktadır. Özel yetenekli bireylerin bu özelliklerinden dolayı kendileriyle vakit geçirmek istemelerinin yanı sıra yetişkinlerle ya da özel yetenekli arkadaşlarıyla etkileşimde olmak istemektedirler. (Webb ve arkadaşları, 2013; Erol, 2015).

Özel yetenekli bireylerin yaşlılarından beklentileri çok fazla olduğu için (Masden, vd. 2015; Ünal ve Sak, 2020) kendilerinden yaşça büyük kişilerle daha rahat arkadaşlık ilişkilerine girebileceği sonucu ortaya çıkmıştır. Arkadaşlık ilişkilerinin sağlanması için tek başına yaş yeterli bir neden değildir. Benzer ilgi alanlarının olması ve bunun sonucunda zamanı birlikte değerlendirmekte gerekli olabilir. Özel yetenekli bireylerle arkadaşlık ilişkisi içerisine girmek çok kolay olmayabilmektedir. Özel yetenekli bireyler çoğu zaman kendi istedikleri şeyler olsun istemektedir. Dolayısıyla özel yetenekli bireyler bazen arkadaşına sahip olma konusunda çok zayıftır (Erol, 2015). Bu nedenle birbirinden ayrılan eğilimlerini de göz önünde bulundurursak özel yetenekli bireyler daha çok içlerine kapanmayı tercih edebilirler (Ünal ve Sak, 2020)

Bazı durumlarda özel yetenekli ergen bireyler arkadaşlık ilişkisi kurabilmek için kabiliyetlerini gizleme eğilimine girebilirler (Cross vd., 2014; Lee vd., 2012; Ünal ve Sak, 2020). Bu durum onları kaygılı hissettirebilir. Özel yetenekli birey akranları tarafından kabul edilmeyeceğini düşünebilir. Peairs (2011), çalışmasında özel yetenekli ergen bireylerin arkadaşları tarafından kabul görmeme durumuna daha çok maruz kalan taraf olduğunu sonucunu ortaya koymuştur (Aktaran: Ünal ve Sak, 2020).

Feldhusen ve Dai (1997) 305 özel yetenekli, normal gelişim gösteren arkadaşları ile olan bağları üzerine gerçekleştirdikleri bir araştırmada, üstün zekâ etiketinin kabulünü ölçmüşlerdir. Çalışma sonucunda, 15-17 yaş grubundaki gençlerin, arkadaşlık bağlarındaki olumsuz havanın daha fazla farkında oldukları belirtilirken, 9-11 yaş grubundaki çocukların ise etiketi daha fazla kabullendikleri saptanmıştır. Bu sonuçlardan hareketle özellikle ergenlik döneminde özel yetenekli bireyin sahip olduğu niteliklerden dolayı arkadaşlık ilişkilerinin sorunsuz olduğu söylenemez. Hatta sıklıkla zorbalığa uğrama durumları ile karşı karşıya gelebilmektedirler.

1.7.3. Zorbalık

Birey, yapısı gereği devamlı olarak çevresiyle iletişim halindedir. İletişim süreci boyunca bazen olumsuzluklarda karşılaşabilir. Zorbalık kavramı da bu olumsuzlukların içerisinde yer almaktadır. Kişiler zorbalığa uğrama durumunun yanında karşısındaki kişi veya kişilere zorbalık da gösterebilir (Atalay, 2010). Zorbalık kavramı, kendisine güveni olmayan, kendisini pasif gören kişilere savunmasız olmalarını kullanarak yapılan bir davranış şeklidir (Pişkin, 2002). Zorbalık, uygulandığı kişide birtakım olumsuzluklar meydana getirir. Bireyin endişe duymasına ve olumsuz duygulara kapılmasına neden olmaktadır (Kepenekçi ve Çinkır, 2003). Günümüzde oldukça sık görmeye başladığımız zorbalık, sadece tek bir boyuttan değil farklı boyutlarda da karşımıza çıkmaktadır. Küçümseme, şantaj yapma, sinirlendirme, fiziksel, sözlü ve sosyal faaliyetlerden dışlama boyutları ile de sergilenebilir (Mercan ve Sarı, 2008; Gündüz, 2023).

Zorbalık yer ve zaman fark etmeden uygulanan bir tür şiddettir. Okul ortamında, arkadaş grupları içerisinde hatta zaman zaman aile içerisinde bile zorbalık davranışı gerçekleşebilmektedir. Zorba kişinin ya da kişilerin amacı zorbalık türü fark etmeksizin mağdur kişiyi rahatsız etmek, tedirgin olmasını sağlamak ve öz güvenini yok etmeye çalışmaktır.

Zorbalık davranışı, sürekli kendini yenileyerek bilinçli bir şekilde yapılan eylemdir. Zorbalık uygulayan kişi çok fazla tepki veremeyecek etkisiz kişileri mağdur olarak seçmektedir. Bu durum karşısında zorbalığa maruz kalan kişi karamsarlığa düşmektedir (Olweus, 1994). Literatür incelemesi sonucunda Monteagudo ve arkadaşlarının (2023) çalışmalarında, zorba kişilerin okullarda, özel yetenekli

bireylere kendilerinden farklı oldukları için zorba davranışlar sergilediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Olafen ve Viemero (2000), zorbalığın saldırganlıkla örtüşen kavramlar olduğunu belirtmiştir. Smith ve Sharp (2002) zorbalığın, güçsüz ve savunmasız kişileri hedef seçmesiyle birlikte sürekli devam eden bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Diğer taraftan ise saldırganlığın, dedikodu ve baskı ile haraç elde etmek gibi süreçler olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır.

Dake, Price ve Telljohann' a göre (2003), zorba kişilerin psikolojilerinin, derslerinde gösterdikleri performansların, ebeveynleriyle ve arkadaşlarıyla ilişkilerinin kötü olabileceğini ve suç işleme potansiyellerinin, madde ve alkol tüketimlerinin, saldırganlık isteklerinin fazla olabileceğini ve son olarak flört etme eğilimlerinin erken yaşlarda başlayabileceklerini belirtmişlerdir (Aktaran: Sezgin, 2023).

Literatürde genellikle fiziksel, sözel ve sosyal zorbalık olmak üzere üç çeşit zorbalıktan bahsedilmektedir (Arıman, 2007). Yaralama, vurma ve kişinin bedeninde acı oluşturabilecek her türlü saldırı fiziksel zorbalıktır. Kişi hakkında dedikodu oluşturma, hoş olmayan şekilde seslenme, gülünç duruma düşürecek şekilde şakalar yapılması ve kişiyi gözdağı vererek korkutmak sözel zorbalık türünü oluşturmaktadır. Sosyal zorbalık ise kişinin arkadaş grubu ile vakit geçirmesini engelleyerek sosyalleşmesini önleyerek meydana gelir. Zorbalık yapan kişi bireyi küçük düşürerek mağdur eder (Arıman, 2007).

Zorbalık, zorbalığa uğrayan kişiyi okul ortamında, sosyal çevresinde ve aile ortamında bile mağdur edebilmektedir. Zorbalık davranışını ortadan kaldırmak çoğu zaman kişinin kendi kendine yetemeyeceği bir olgudur. Bireyler daha çok bilinçlendirilerek zorbalık davranışı ve etkileri azaltılabilir.

1.7.3.1. Akran Zorbalığı

Akran Zorbalığı, art arda devam eden, kişi veya kişiler üzerine kurulan ve kötü bir şekilde neticelenen saldırı türüdür (Olweus, 1994). Birey, bedensel ve ruhsal açıdan zorba tarafından istemli bir şekilde akran zorbalığının etkisi altında kalmaktadır (Farrington, 1993). Olweus (1999) akran zorbalığını, bedensel ve sözel olarak art arda

gerçekleşen ve zorbalığa maruz kalan kişiyi tedirgin eden tutum olarak ifade etmiştir. Akran zorbalığı davranışı çeşitli alanlarda uygulanabilmektedir (Gündüz, 2023). Olweus (1993) araştırmasında akran zorbalığının özellikleri olarak: zorbalığın art arda kendini yineleyerek sürmesi, bilerek ve isteyerek uygulanması, zorbanın, mağduru kendisini savunamayacak nitelikte seçmesi olarak belirtmiştir.

Akran zorbalığı, buna maruz kalan çocukların ileriki yaşantılarını da olumsuz etkilemektedir. Çocukların sosyal çevrelerinde ve içsel durumlarına olumsuz olarak yansımaktadır (Sezgin, 2023). Akran zorbalığı, özellikle okullarda sık rastlanılan bir davranış türüdür. Tzani-Pepelasi ve ark. (2019) çalışmalarında okulda yaşanan akran zorbalığının çok fazla rastlanılan ve olumsuz tavırlar içeren bir olgu olduğunu belirtmişlerdir. Bir başka çalışmada, Topçu ve Erdur-Baker (2016) yaşları 14 ve 18 arasında değişen 703 kız ve 666 erkek lise öğrencisi ile yaptığı çalışma bulgularında katılımcıların %24.5' ini siber, %23.4' ünün ise geleneksel zorbalık mağduru olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Okullarda yaşanan akran zorbalığından çok fazla öğrencinin etkilendiği söylenebilir. Akran zorbalığı için önlem alınmazsa öğrencinin ilerleyen dönemlerine kadar etki edebilmektedir (Kochenderfer ve Ladd, 1996; Sezgin, 2023). Akran zorbalığına maruz kalan bireylerin gelişim süreçlerinden çok fazla ilerleme beklenmemektedir (Sezgin, 2023). Akran zorbalığı tek bir boyutta uygulanmamaktadır. Akran zorbalığının farklı türleri bulunmaktadır. Bayar (2018), literatürdeki çeşitli çalışmalardan yararlanarak akran zorbalığı türlerini aşağıdaki şekilde ele almıştır:

1. **Fiziksel Zorbalık:** Mağdurun bedenine zarar verme davranışıdır.
2. **Sözel Zorbalık:** Mağdur hakkında ve mağdura karşı kırıcı ve rencide edici şekilde konuşma davranışıdır.
3. **Duygusal Zorbalık:** Mağduru hor görmek, küçümsemek ve tedirgin etmeyi kapsayan davranıştır.
4. **İlişkisel Zorbalık:** Mağdur hakkında asılsız ifadeleri çevreye aksettirmek, sosyal ortamlardan uzaklaştırarak mağdur birey yokmuş gibi davranma davranışıdır.
5. **Eşya Zorbalığı:** Mağdura ait eşyalara zarar vermek ya da baskı yoluyla elinden alma şeklindedir.

6. **Cinsel Zorbalık:** İstismar, dolaylı yoldan cinselliği çağrıştıracak şekilde konuşmalar yapmak gibi davranışlardır.

7. **Siber Zorbalık:** Sosyal medya aracılığıyla kişiyi topluma karşı küçük düşürme, kişiye ait parola fotoğrafları izinsiz paylaşma durumudur (Güvenir,2006; Kaufman-Goodstein, 2013; McGrath,2007; Bayar, 2018).

Zorbalığın yukarıdaki belirtildiği gibi farklı alt boyutlara sahip olması/türlerinin olması zorbalık yapan bireyin amacını değiştirmemektedir (Bayar, 2018). Bu türler, kişinin daha çok hangi zorbalık türüyle karşılaştığı hakkında bilgi toplamada zorbalığı daha detaylı incelemeye katkı sağlayabilir.

Zorbalığa ilişkin bir başka sınıflandırmada Guilbault (2008) zorbalığı dolaylı ve doğrudan olmak üzere iki boyutlu olarak ifade etmiştir. Saldırma, dalga geçme ve şantaj gibi durumların doğrudan zorbalığı oluşturduğunu, ilköğretim düzeyinde başlayarak ortaöğretimde çok fazla görüldüğünü ve lise düzeyinde inişe geçtiğini belirtmiştir. Bireyi sosyal ortamlardan soyutlama ve hakkında söylenti çıkarma gibi durumlarında dolaylı zorbalığı oluşturduğunu belirtmiştir.

Alan yazında bireylerin zorbalığa uğrama durumuna ilişkin çeşitli nedenlere yer verilmektedir. Mağdur bireyin çeşitli özellikleri, bu duruma yol açabilmektedir. Aşağıda bu özellikler, Kartal ve ark. (2019)'a göre açıklanmıştır:

1. Kişisel Özellikler

Mağdurun savunmasız olmasıyla birlikte, becerileri, zeka düzeyinin de akran zorbalığına etkisi bulunmaktadır. Zorba birey kendisini grup içerisinde güçlü ve özgüvenli göstermek için zorbalığa başvurmaktadır (Kartal ve ark., 2019).

2. Arkadaşlık

Özellikle okul ortamlarında sıklıkla görülen akran zorbalığına arkadaşların etkisi büyüktür. Arkadaş grubunun saldırgan bireylerden oluşması sonucunda zorbalık eğilimi de artmaktadır (Swearer ve Hymel,2015; Kartal ve ark., 2019). Birey yanında bulunan arkadaşına göre şekil almaktadır. Bu davranışı desteklendiği zaman zorbalık durumu ortaya çıkmaktadır.

3. Okul Ortamı

Öğrencilerin akran zorbalığını en çok gerçekleştirdikleri yer kaçınılmaz olarak okuldur. Okul içerisinde gerçekleşmekte olan olaylar öğrencileri hemen etkisi altına almaktadır. Özellikle eğitimcilerin akran zorbalığına karşı duyarsız olduğu zamanlarda zorbalık davranışı devam etmektedir (Bauman ve Del Rio, 2006).

4. Sosyal Çevre

Akran zorbalığını etkileyen en önemli unsur sosyal çevredir. Güvensiz bir ortam ve ekonomik faktörler zorbalığı tetikleyen durumlardır (White ve Mason, 2012; Kartal ve ark., 2019). Bireyin sosyal çevresinde zorbalık eğiliminin olması, akran zorbalığının ortaya çıkmasında büyük rol oynamaktadır.

Mağdurla ilgili nedenler dışında akran zorbalığına yol açan nedenler öğrencinin kendisinden kaynaklanan psikolojik ve fiziksel nedenler ile başta aile ve okul olmak üzere öğrencinin kendi dışındaki nedenler olarak da incelenebilmektedir. Okulda ortaya çıkan akran zorbalığında sosyal çevrenin nedenlerin kişisel nedenlere göre daha baskın bir rol oynadığı belirtilmektedir (Koç, 2007; Kartal ve Bilgin, 2008; Aksoy, 2019).

Kartal ve Bilgin (2010) araştırmalarında, ilkokul öğrencilerinin zorbalık mağduru olma durumlarına, fazla kiloya sahip olmaları ve boylarının uzun olmaması, fiziksel açıdan güçlü bir görüntüye sahip olmamaları ve gelir düzeylerinin iyi olmaması durumlarının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Diğer bir araştırmada ise, öğrencilerine eşit davranış sergilemeyen öğretmenlerin, kuralları olmayan sınıf ortamlarının akran zorbalığını tetiklediği saptanmıştır (OECD, 2017; Aksoy, 2019). Araştırmacı tarafından yapılan alan yazın taramaları sonucuna göre akran zorbalığının tetiklendiği ortamlarda, zorbalık mağduriyeti durumlarının görülmesi olası bir süreç olarak düşünülmektedir.

Yukarıda incelenen araştırma bulgu ve araştırmacı görüşleri doğrultusunda akran zorbalığının tetiklendiği ortamlarda, zorbalık mağduriyeti durumlarının görülmesinin kaçınılmaz olacağı söylenebilir.

1.7.4. Zorbalık Mağduriyeti

Zorbalık, gruplar içerisinde sık sık rastlanan bir saldırganlık türü iken zorbalık mağduriyeti de mağdurun psikolojik ve bedensel olarak saldırıya maruz kalmasıdır (Erk, 2019; Kışlal, 2022). Zorbalığa maruz kalan birey kendine olan güvenini kaybedebilir, kendisini çok fazla stresli hisseder, akademik başarısızlık ve yaşamına son verme gibi olumsuzluklarla karşı karşıya gelebilir (Gündüz, 2023).

Zorbalık, özellikle okullarda öğrenciler arasında da görülmektedir. Savunmasız öğrencilere karşı güçlü öğrencilerin devamlı olarak ortaya koyduğu bir olgudur (Ayas ve Pişkin, 2011). Zorbalık mağduru olan öğrenci okula karşı güvenini yitirir. Okul içerisindeki aktivitelerden kendisini soyutlar. Ayrıca derslerdeki başarısı da düşmektedir (Pişkin, 2002). Bu nedenle zorbalığın, bireyin gelişim süreçlerine negatif düzeyde etkileri vardır.

Geçmişten günümüze okul içerisinde zorbalık davranışları sergilenmektedir. Akran zorbalığı ile ilgili farklı ülkelerde gerçekleştirilen araştırmalar öğrencilerin %20' sinin mağdur konumunda olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Bridge, 2003; Şahin ve Akbaba, 2010) Ülkemizde ise, öğrencilerin %4.6 ile %72.4 arasında zorbalık durumunun içerisinde olmaktadır (Ayas ve Deniz, 2008; Dölek, 2001; Kapıcı, 2004; Koç, 2006; Pişkin, 2003; Pişkin ve Ayas, 2005; Şahin ve Akbaba 2010).

Öğrenciler için zorbalığa uğrama süreçleri tedirginlik oluşturan bir unsurdur. Zorbalık mağduriyeti içerisinde olan bireyler, ileri ki yaşantılarında da yaşadıkları zorbalığın etkisini görmektedirler. Travmatik olarak endişe içerisine girerler ve sosyal çevrelerine kolay kolay yaklaşamazlar. Ayrıca tekrar zorbalığa uğrama ve zorbalığa maruz bırakma ihtimalleri vardır. (McVie, 2014; Nansel vd., 2001; Schwartz vd., 2015; Silberg vd., 2016; Yazıcı, 2023).

Zorbalık mağduriyetinin oluşmasında zorbalıların yanı sıra zorbalığa uğrayanlarında etkisi vardır. Mağdur bireylerin kaos ortamlarından uzak kalmaları, içe dönük ve hassas bir yapıya sahip olmaları zorbalığa maruz kalmalarını etkilemektedir. Aynı zamanda mağdur olan birey, zorba bireye karşı gösteremediği öfkesini çevresindeki diğer bireylere karşı göstermektedir (Perren, 2000; Sezgin, 2023).

Demant ve Houtte (2012) çalışmalarında, zorbalığa maruz kalmamış öğrencilerin çevresiyle olan etkileşimlerinin ve okul aidiyetlerinin yüksek olduğunu

belirtmişlerdir. Han ve Demirtaş (2021) ise, normal gelişim gösteren lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında zorbalık mağduriyeti yaşayan öğrencilerin okuldan uzaklaşma eğiliminde olduğunu belirtmişlerdir. Pişkin (2002), zorbalık mağduriyetinin Türkiye’de bulunan üç çocuktan birinde görülmekte olduğunu belirtmiştir.

1.7.4.1. Mağduriyet Türleri

Zorbalık mağduriyet durumlarının çeşitleri bulunmaktadır. Bireyler çeşitli şekillerde mağdur konumunda olabilmektedirler. Kışlal (2022), zorbalık mağduriyetini 4 aşamada aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

Masum Mağdur: Mağdur olma durumlarında hiçbir şekilde zemin hazırlamayan, sürekli olarak zorbalığa uğrayan ve baş edebilen kişilerdir.

Pasif Mağdur: Zorbalıkla baş edemeyen, zorbanın isteklerini karşılayan kişilerdir.

Kışkırtıcı Mağdur: Zorbaca davranışları tetikleyen hareketlerde bulunan zaman zaman zorba konumunda da olan kişilerdir.

Olası Mağdur: Bedensel ve ruhsal açıdan mağdur edilirler. Bu tür mağdurlar kendilerini savunmaları konusunda bilinçlendirilmelidir.

Zorbalık mağduriyetinin sınıflamasına ilişkin, İme ve ark. (2020), çalışmalarında, zorbalık mağduriyetini çok boyutlu olarak ele alarak aşağıdaki gibi üç boyutta vurgulamışlardır:

1. Doğrudan mağduriyet: Bedensel ve sözel zorbalıklar (saldırmak, hakaret etmek vs.)
2. Dolaylı mağduriyet: Siber zorbalık (sosyal medya yoluyla tedirgin etme vs.) ve sosyal zorbalık (görmezden gelme, dışlama)
3. Değerlendirilen mağduriyet: Bedensel özellikler, giyim tarzı ve akademik başarısı nitelikler kullanılarak zorbalık mağduriyeti ortaya çıkmaktadır.

Mağduriyet türlerinin farklı sınıflandırılmalarıyla incelenmesi kişilerin daha çok hangi türlerde mağduriyet yaşadıklarına ilişkin bilgi verebilir.

1.7.5. Özel Yetenekli Çocuklarda Zorbalık ve Zorbalık Mağduriyeti

Araştırma bulguları, özel yetenekli çocuklar ve ergenlerin zorbalığa uğramaktan ya da zorba olmaktan muaf olmadığına işaret etmektedir (Peterson ve Ray, 2006). Özel yetenekli bireyler, sahip oldukları özellikler nedeniyle normal gelişim gösteren arkadaşlarının hedefi olmakla birlikte (Yılmaz, 2015; Bayar, 2018), yanlış anlaşılma durumuna maruz kalabilirler. Aynı zamanda çevrelerinde yaşanan olayları arkadaşlarına göre çok daha derin bir şekilde kavrama yeteneğine sahip olmaları ve olaylara umursamaz bir şekilde yaklaşmamaları arkadaşları tarafından dışlanma ile sonuçlanabilir (Matthews and Foster, 2005, s. 244). Bunların zorbalığa maruz kalma durumları için kaçınılmaz faktörlerden olabileceği yorumu yapılabilir (Bayar, 2018).

Alan yazında zorbalığa uğrama durumuyla karşılaşan öğrencilerde stres, bunalım hali ve endişe görülmesiyle birlikte (Guilbault, 2008), bedensel ağrılar, sınıf içerisinde uykuya dalma ve okula karşı uzaklaşma duygusu ile yaşamına son verme düşüncelerinin (Kaufman-Goodstein, 2013) görülebildiği ifade edilmektedir (Akt. Bayar, 2018).

Zorbalığa uğrama konusunda Peterson ve Ray'ın (2006) üstün yetenekli 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin %67'sinin okul dönemlerinde araştırma anketinde yer alan 13 zorbalık türünden en az birinde zorbalığa uğradığını, 6. sınıfta bu oranın diğer sınıflara kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bayar ve ark.,(2024) zorbalığa maruz kalan özel yetenekli öğrencilerin(n=11) zorbalık algılarını inceledikleri çalışmada bu çocukların okulda sık sık zorbalığa maruz kaldıkları, zorbalığa uğramalarında başarı ve yeteneklerinin kiskanılmasını temel neden olarak gösterdikleri bunun yanında zorbalıkla baş etmede yetersiz kaldıklarına ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Alan yazındaki çalışmalarda zorbalığa uğrama durumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular da yer almaktadır. Örneğin; Peterson ve Ray'ın (2006) çalışmasındaki 8. sınıf özel yetenekli örnek grubunda zorbalığa uğrayanların %73'ünün erkek olduğu da belirtilmiştir. Başka bir çalışmada da özel yetenekli bireylerde erkeklerin kızlara oranla daha çok zorbalığa uğradığı bulunmuştur(Oğurlu ve Sarıçam,2018). Farklı bir çalışmada, zorbalığa uğrama durumlarının kız ve erkek için fark oluşturmadığını fakat erkeklerin daha çok zorba

olduğunu belirtilmiştir (Scheithauer vd., 2006, Aktaran: Bayar, 2018). Bu bulgular doğrultusunda zorbalık mağduriyetine ilişkin özel yetenekli ve normal gelişim gösteren bireylerde erkeklerin zorbalık konusu ile daha çok i içe olduğu söylenebilir (Bayar, 2018).

Özel yetenekli öğrencilerle yapılan araştırmalarda, bu bireylerin bedensel/sözel olmakla birlikte duygusal açıdan da zorbalığa maruz kaldıkları sonucu ortaya çıkmıştır. (Peterson ve Ray, 2006; Robbins, 2012). Hatta zorbalığın giderek yaygınlaştığı ifade edilmektedir (Peterson ve Ray, 2006b; Bayar ve ark., 2024).

Özel yetenekli bireylerin zorbalık durumları hakkında alan yazsında sınırlı sayıda çalışma yer almaktadır. Özel yetenekli bireylerin zorbalığa uğrama durumlarının değerlendirilmesi için daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu dşnlerek bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

2. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeline, evren ve çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine ve verilerin analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada var olan bir durumun ve bu durum ile ilgili ilişkilerin ortaya konulabilmesi için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama araştırmaları özgün olaylar arasında bulunan ilişkileri ortaya koyabilmek ve araştırma yapılan konu ile ilgili durumların doğasını anlayabilmek adına çeşitli konular üzerine veri toplama ve değerlendirme süreçlerine verilen isimdir (Tekindal, 2021).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini BİLSEM' lere devam eden üstün yetenek tanısı almış özel yetenekli ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Antalya ili Kepez, Muratpaşa, Alanya ve Manavgat ilçelerinde BİLSEM' lere devam eden özel yetenek tanısı almış ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya 263 öğrenci katılmış olup öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3.1.'de sunulmuştur.

Tablo 2. 1. Araştırma Örneklemine İlişkin Demografik Bilgiler

Frekans Değerleri			
Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kız	126	47,9
	Erkek	137	52,1
Yaş	11	101	38,4
	12	97	36,9
	13	65	24,7
Sınıf Düzeyi	5.sınıf	96	36,5
	6.sınıf	89	33,8
	7.sınıf	78	29,7
Anne Eğitim Düzeyi	İlköğretim	29	11,0
	Ortaöğretim	45	17,1
	Yükseköğretim	189	71,9
	İlköğretim	30	11,4

Baba Eğitim Düzeyi	Ortaöğretim	52	19,8
	Yükseköğretim	181	68,8

Tablo 3.1.'e bakıldığında cinsiyet değişkeni için kızlar örneklemin %47,9'unu, erkekler %52,1'ini oluşturmaktadır. Yaş değişkeni için 11 yaş grubu örneklemin %38,4'ünü, 12 yaş grubu %36,9'unu ve 13 yaş grubu %24,7'sini oluşturmaktadır. Sınıf düzeyi değişkeni için 5. sınıf grubu örneklemin %36,5'ini, 6.sınıf grubu %33,8'ini ve 7.sınıf grubu %29,7'sini oluşturmaktadır. Anne eğitim değişkeni açısından anneleri yükseköğretim mezunu olanlar örneklemin %71,9'unu oluşturmaktadır. Örneklemin geri kalanı ortaöğretim ve ilköğretim mezunudur. Baba eğitim değişkeni incelendiğinde de örneklemin çoğunluğu %68,8'ini yükseköğretim mezunu iken kalanı ise ortaöğretim ve lise mezunudur.

2.3. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcılara ait kişisel verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu formda (bkz. Ek-4) katılımcının cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyi, anne - baba eğitim düzeyine ilişkin bilgiler sorulmuştur.

2.3.2. Akran İlişkileri Ölçeği

Akran ilişkiler ölçeği, Aydoğdu (2022) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirmede ortaöğretim ve lise olmak üzere 11 –18 yaş aralığındaki 543 ergen ile çalışılmıştır. Ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. Yakınlık, popülerlik, güven ve bağlanma şeklindedir. Yakınlık alt boyutu 13 madde, popülerlik alt boyutu 4 madde, güven alt boyutu 7 madde, anlayışlılık alt boyutu 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin Aydoğdu (2022)'de izleyen açıklamalara yer verilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının hesaplanması, iki yarı güvenilirlik ve test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı yakınlık alt boyutu için .94, popülerlik alt boyutu için .90, güven alt boyutu için .87, anlayışlılık alt boyutu için .84 ve toplam puan için .93 olarak bulunmuştur. İki yarı güvenilirlik değerleri yakınlık alt boyutu için .87, popülerlik alt boyutu için .82, güven alt boyutu için .79, anlayışlılık alt boyutu için .77 ve toplam puan için .85 olarak tespit edilmiştir. Test-tekrar test yöntemi sonucu uygulamalar arası korelasyon değeri ise .82 olarak saptanmıştır.

Aydoğdu (2022) ölçeğin geçerliğine ilişkin izleyen açıklamalar yapmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, dört alt boyuttan ve 29 madden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları yakınlık, popülerlik, güven ve anlayışlılık olarak adlandırılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise model uyum indekslerinin iyi uyum düzeyinde olduğu bulunmuştur ($\chi^2/sd=2,96$, RMSEA: .068, RMR: .041, SRMR: .061, CFI: .97, NFI: .98, RFI: .97, GFI: .96). Ölçeğin ölçüt geçerliğine yönelik analizlerde “Arkadaş Desteği Ölçeği” ve “Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği” ile anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

şu anki araştırmada akran ilişkileri ölçeğinin toplam ve alt boyutları için hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları: toplam ölçek için 90, yakınlık alt boyutu için 86, popülerlik alt boyutu için 75, güven alt boyutu için 75, anlayışlılık alt boyutu için 74’dür. Alfa güvenilirlik katsayısının değerlendirilmesine göre uyulan değerlendirme ölçütleri şöyledir: $0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değil; $0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirlik; $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilir; $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Tavşancıl, 2014). Bu ölçütler dikkate alındığında Akran İlişkileri Ölçeği ana ve alt boyutlarında ilişkin güvenilirlik katsayıları incelendiğinde oldukça ve yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.3. Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği

Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyet Ölçeği, Harbin ve ark., (2018) tarafından geliştirilen, İme ve arkadaşları (2020) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek üç boyuttan oluşmaktadır. Bunlar: Doğrudan mağduriyet, Dolaylı mağduriyet ve Değerlendirilen mağduriyet olarak adlandırılmıştır. Ölçek boyutlarındaki madde sayıları toplam 24 olup, ölçek 4’lü likert tipindedir. İme ve arkadaşları (2020) ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin izleyen bilgileri vermiştir. Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği’nin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .84’tür. Alt boyutlar için hesaplanan iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları: Doğrudan Mağduriyet boyutu için .92, Dolaylı Mağduriyet boyutu için .88 ve Değerlendirilen Mağduriyet boyutu için .88 olarak bulunmuştur. Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği’nin güvenilirliği için ayrıca test-tekrar test

güvenirlik çalışması yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ölçeğin test-tekrar test korelasyon katsayısı ölçeğin toplamı için .88 olarak, Doğrudan mağduriyet boyutu için .87, Dolaylı mağduriyet boyutu için .85 ve Değerlendirilen mağduriyet boyutu için .82'dir (İme ve ark., 2020). Ölçeğin geçerliğine ilişkin yapılan çalışmada 723 ortaöğretim ve lise öğrencisi olmak üzere dört farklı grup çalışmaya katılmıştır (İme ve ark., 2020). Ölçek çeviri olduğu için öncelikle dil geçerliğine ilişkin çalışmalar 48 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada ölçeğin yapı geçerliğinin araştırılmasında Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmış olup elde edilen uyum değerleri ölçeğin üç boyutlu yapısı için “ $\chi^2=723.695$, $df=249$, $p<.001$, $CFI=.91$, $TLI=.90$, $SRMR=.04$; $RMSEA=.07$ ” olarak rapor edilmiştir (İme, ve ark., 2020, s.145).Araştırmanın üçüncü çalışma grubunu ölçüt bağlantı geçerlilik çalışması kapsamında 118 ortaokul ve lise öğrencisi çalışılmıştır (İme ve ark., 2020).

Şu anki araştırmada Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği toplam ve alt boyutlar için hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları: toplam ölçek için 91, Doğrudan mağduriyet alt boyutu için 90, Dolaylı mağduriyet alt boyutu için 81, Değerlendirilen mağduriyet alt boyutu için 79' dur. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı Tavşancıl (2014) dikkate alındığında Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği ana ve alt boyutlarında ilişkin güvenilirlik katsayılarının oldukça ve yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma için öncelikle Briuni Üniversitesi Etik Kurulundan gerekli izinler alınmıştır. Ardından Antalya il ve ilçelerinde bulunan BİLSEM' lerde çalışma yapılması adına Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden de izin alınmıştır. İzin yazısı ile birlikte uygulama için Kepez, Muratpaşa, Manavgat ve Alanya ilçelerinde bulunan BİLSEM'lerde öncelikle kurum yöneticileri ile görüşülmüş, araştırama içeriğinden bahsedilmiş, etik izin ve MEB izni doğrultusunda kurumdaki eğitim öğretim süreçlerini aksatmayacak şekilde uygulamanın gerçekleştirilmesine ilişkin planlamalar yapılmıştır. Kurumlarla yapılan toplantı ve görüşmeler doğrultusunda belirlenen günlerde araştırmacı ölçekleri kendisi uygulamıştır.

Uygulama öncesinde ilgililerden gerekli izinler alındıktan sonra katılımcı öğrencilere de uygulama öncesinde demografik bilgi formu ve diğer ölçekleri nasıl dolduracakları hakkında açıklamalar yapılmış, çalışmaya katılımın gönüllü olduğu

belirtilmiş, istediklerinde çalışmayı tamamlamadan yarıda bırakabilmek konusunda serbest oldukları, araştırmaya ilişkin herhangi bir soruları varsa araştırmacıya yöneltebileceklerine dair açıklamalar yapılmıştır.

Veri toplama araçları olan ölçekler öğrencilere kağıt -kalem testi şeklinde dağıtılmıştır. Ölçeklerin doldurulması yaklaşık olarak 10 dakika sürmüştür. Öğrencilerden kimliklerini açığa çıkaracak herhangi bir bilgi isim vb. alınmamıştır. Veri toplama araçlarında bulunan ifadeler dışında farklı bir ifade ya da soru yöneltilmemiştir. Verilerin toplanması esnasında araştırmacı öğrencilerle birlikte aynı ortamda bulunmuştur. Veri toplamaya 5, 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden öğrencilerden toplanmıştır. Veriler, öğrencilerden 1 ders saati içerisinde kağıt ve kalem eşliğinde alınmıştır. 8. sınıf öğrencilerinin sınav döneminde olmalarından dolayı çok az sayıda öğrenciye ulaşılmıştır. Bu nedenle 8. sınıf verileri araştırma örnekleme ve analizlere dahil edilememiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Ortaokul öğrencilerinden elde edilen verilerin analiz edilmesi için hem normallik varsayımın değerlendirilmesi hem de diğer analiz sürecinin yürütülmesinde SPSS 25.00 programından faydalanılmıştır. Ölçek puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2.2 de sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 2. 2. Ölçeklere İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	Minimum	Maksimum	Ortalama (X̄)	Standart Sapma (ss)	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov Simirnov
Akran İlişkileri	61,00	145,00	113,3118	15,347	-,472	,363	,005
Yakınlık	18,00	65,00	50,5551	7,937	-,727	1,005	,000
Popülerlik	4,00	20,00	14,3270	3,773	-,715	,128	,000
Güven	11,00	35,00	29,4297	3,892	-1,085	2,624	,000
Anlayışlılık	5,00	25,00	19,0000	3,717	-,718	,698	,000
Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti	,00	60,00	10,8935	11,023	1,707	3,309	,000
Doğrudan Mağduriyet	,00	32,00	6,1977	6,527	1,562	2,387	,000
Dolaylı Mağduriyet	,00	18,00	2,4335	3,261	1,936	3,832	,000
Değerlendirilen Mağduriyet	,00	18,00	2,2624	3,36399	2,345	6,075	,000

Puanların normalliğini değerlendirmek amacıyla katılımcı puanlarının merkezi eğilim ölçüleri incelendiğinde görece birbirine yakın olduğu görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ve +1,5 aralığında olması dağılımın normale yakın olduğunu göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2020). Çarpıklık katsayıları incelendiğinde Akran İlişkileri Ölçeği, güven alt boyutu ve Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği geneli ve alt boyutlarında tüm puanların tolerans değerleri dışında olduğu görülmüştür. Akran İlişkileri Ölçeği geneli ve alt boyutları olan yakınlık, popülerlik ve anlayışlılık alt boyutları için tolerans değerleri aralığında olduğu görülmüştür. Ek olarak puanların normal dağılım sergileyip sergilemediklerini incelemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve normallik incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda puanlarda normalliğin sağlanmadığı görülmüştür ($p < 0.050$). Bu nedenle analiz süreci korelasyonların incelenmesi sürecinde Spearman-Brown korelasyon analizi ile yürütülmüştür. Demografik değişkenlere göre normallik incelemeleri çarpıklık

basıklık katsayısı üzerinden incelenmiş ve -1,5 ile +1,5 tolerans değerlerinin dışında olduğu yerler için non-parametrik analizler kullanılmıştır.

Bu doğrultuda;

- Cinsiyet değişkeni alt gruplarında normallik varsayımının incelenmesinin ardından akran ilişkileri ölçeği geneli ve alt boyutlarından yakınlık, popülerlik ve anlayışlılık boyutları için çarpıklık-basıklık katsayılarının tolerans değerleri içerisinde yer aldığı görülmüş ve parametrik analizlerden bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Akran ilişkileri ölçeği alt boyutu olan güven ve zorbalık mağduriyeti ölçeği geneli ve alt boyutları için çarpıklık-basıklık katsayıları incelendiğinde değerlerin tolerans değerleri dışında olduğu görülmüş ve non-parametrik analizlerden Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.
- Yaş değişkeni alt gruplarında normallik varsayımının incelenmesi sonucunda akran ilişkileri ölçeği ana boyutu ve popülerlik alt boyutu için çarpıklık-basıklık katsayılarının tolerans değerleri aralığında yer aldığı görülmüş ve parametrik analizlerden ANOVA(Varyans Analizi) uygulanmıştır. Akran ilişkileri alt boyutları olan yakınlık, güven ve anlayışlılık alt boyutları ve zorbalık mağduriyeti ölçeği geneli ve alt boyutları için çarpıklık-basıklık katsayıları incelendiğinde değerlerin tolerans değerleri aralığının dışında olduğu görülmüş ve non-parametrik analiz yöntemlerinden Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır.
- Sınıf düzeyi değişkeni alt gruplarında normallik varsayımının incelenmesi sonucunda akran ilişkileri ölçeği ana boyutu ve popülerlik alt boyutu için çarpıklık-basıklık katsayılarının tolerans değerleri aralığında yer aldığı görülmüş ve parametrik analizlerden ANOVA(Varyans Analizi) uygulanmıştır. Akran ilişkileri alt boyutları olan yakınlık, güven ve anlayışlılık alt boyutları ve zorbalık mağduriyeti ölçeği geneli ve alt boyutları için çarpıklık-basıklık katsayıları incelendiğinde değerlerin tolerans değerleri aralığının dışında olduğu görülmüş ve non-parametrik analiz yöntemlerinden Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır.
- Anne eğitim düzeyi değişkeni alt gruplarında normallik varsayımının incelenmesi sonucunda akran ilişkileri alt boyutları olan popülerlik ve anlayışlılık alt boyutları için çarpıklık-basıklık değerlerinin tolerans değerleri aralığında yer aldığı görülmüş ve parametrik analiz yöntemlerinden

ANOVA(Varyans analizi) uygulanmıştır. Akran ilişkileri ölçeği geneli ve alt boyutları olan yakınlık ve güven alt boyutları ve zorbalık mağduriyeti ölçeği geneli ve alt boyutları için çarpıklık-basıklık katsayıları incelendiğinde değerlerin tolerans değerleri aralığının dışında olduğu görülmüş ve non-parametrik analiz yöntemlerinden Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır.

- Baba eğitim düzeyi değişkeni alt gruplarında normallik varsayımının incelenmesi sonucunda akran ilişkileri ölçeği geneli ve alt boyutları olan popülerlik ve anlayışlılık alt boyutları için çarpıklık-basıklık değerlerinin tolerans değerleri aralığında yer aldığı görülmüş ve parametrik analiz yöntemlerinden ANOVA(Varyans analizi) uygulanmıştır. Akran ilişkileri ölçeği boyutları olan yakınlık ve güven alt boyutları ve zorbalık mağduriyeti ölçeği geneli ve alt boyutları için çarpıklık-basıklık katsayıları incelendiğinde değerlerin tolerans değerleri aralığının dışında olduğu görülmüş ve non-parametrik analiz yöntemlerinden Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır.

3. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmaya katılan örneklem grubundan elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucunda ortaya çıkan bulgular yer almaktadır.

3.1.Cinsiyet Değişkeni Analizler

Bu kısımda cinsiyet değişkeni açısından akran ilişkileri ve Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyet Ölçeklerinden elde edilen toplam ve alt ölçek puanlarının özel yetenekli öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur.

Araştırmada kullanılan Akran İlişkileri Ölçeği' toplam puanları ile bu ölçeğin yakınlık, popülerlik ve anlayışlılık alt boyutlarından elde edilen puanların cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiş olup elde edilen bulgular Tablo 3.1. de sunulmuştur.

Tablo 3. 1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	S	t	sd	p
Akran İlişkileri Toplam	Kız	126	114,42	15,50	1,124	261	0,262
	Erkek	137	112,29	15,18			
Yakınlık	Kız	126	51,60	7,77	2,066	261	0,040
	Erkek	137	49,59	7,99			
Popülerlik	Kız	126	14,11	4,04	- 0,857	261	0,392
	Erkek	137	14,51	3,50			
Anlayışlılık	Kız	126	19,06	3,56	0,265	261	0,791
	Erkek	137	18,94	3,86			

Tablo 3.1. incelendiğinde Bağımsız örneklem t testi sonucunda $t(261)= 1,124$, $p>0.05$ olduğundan Akran İlişkileri Ölçeği toplam puanı cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.

Bağımsız örneklem t testi sonucunda $t(261)= 2,066$; $p=0,040<\alpha=0,05$ olduğundan yakınlık alt boyutu toplam puanı cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı

bir fark göstermektedir. İstatistiksel farkın hangi grubun lehine olduğunun incelenmesi adına aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde kız($\bar{X} = 51,60$) ve erkek($\bar{X} = 49,59$) gruplarından anlamlı farklılığı kız grubu lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bağımsız örneklem t testi sonucunda $t(261) = -0,857$; $p=0,392 < \alpha=0,05$ olduğundan popülerlik alt boyutu toplam puanı cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.

Bağımsız örneklem t testi sonucunda $t(261) = 0,265$; $p=0,791 < \alpha=0,05$ olduğundan anlayışlılık alt boyutu toplam puanı cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.

Araştırma bulgularına göre cinsiyet değişkenine göre akran ilişkileri ölçeği ve alt boyutlarında sadece akran ilişkileri ölçeği yakınlık alt boyutu için kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Akran ilişkileri ölçeği ana boyutu ve alt boyutlardan popülerlik ve anlayışlılık boyutu için istatistiksel olarak fark bulunmamıştır.

Araştırmada kullanılan Akran İlişkileri Ölçeği güven alt boyutu, Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği ile bu ölçeğin Doğrudan mağduriyet, Dolaylı mağduriyet ve Değerlendirilen mağduriyet alt boyutlarından elde edilen puanların cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney-U testi ile incelenmiş olup elde edilen bulgular Tablo 3.2. de sunulmuştur.

Tablo 3. 2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney-U Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	U	p
Güven (Akran İlişkileri-alt)	Kız	126	136,48	17197,00	-0,920	8066,00	0,357
	Erkek	137	127,88	17519,00			
Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Toplam	Kız	126	135,63	17089,00	-0,743	8174,00	0,458
	Erkek	137	128,66	17627,00			
Doğrudan Mağduriyet	Kız	126	133,04	16762,50	-0,213	8500,50	0,832
	Erkek	137	131,05	17953,50			
Dolaylı Mağduriyet	Kız	126	140,32	17680,00	-1,753	7583,00	0,080
	Erkek	137	124,35	17036,00			
Değerlendirilen Mağduriyet	Kız	126	131,14	16524,00	-0,182	8523,00	0,856
	Erkek	137	132,79	18192,00			

Tablo 3.2 incelendiğinde Akran İlişkileri Ölçeği güven alt boyutu puanları arasında kız ve erkek gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-0,920$; $p=0,357 > \alpha=0,05$).

Tablo 3.2. incelendiğinde Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği puanları arasında kız ve erkek gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-0,743$, ; $p \text{ value}=0,458 > \alpha=0,05$).

Tablo 3.2. incelendiğinde Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği doğrudan mağduriyet alt boyutu puanları arasında kız ve erkek gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-0,213$, ; $p=0,832 > \alpha=0,05$).

Tablo 3.2. incelendiğinde Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği dolaylı mağduriyet alt boyutu puanları arasında kız ve erkek gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-1,753$, ; $p=0,080 > \alpha=0,05$).

Tablo 3.2. incelendiğinde Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği değerlendirilen mağduriyet alt boyutu puanları arasında kız ve erkek gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-0,182$, ; $p=0,852 > \alpha=0,05$).

Araştırma bulgularına göre cinsiyet değişkenine göre Akran İlişkileri Ölçeği güven alt boyutu ile Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği toplam ve alt boyutları incelendiğinde puanlar arasından istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmamıştır.

3.2. Yaş Düzeyi Değişkeni Analizler

Bu kısımda yaş değişkeni açısından Akran İlişkileri ve Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyet Ölçeklerinden elde edilen toplam ve alt ölçek/boyut puanlarının özel yetenekli öğrencilerin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur.

Araştırmada kullanılan Akran İlişkileri Ölçeği toplam puan ve popülerlik alt boyutlarından elde edilen puanların yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile incelenmiş olup elde edilen bulgular Tablo 3.3. de sunulmuştur.

Tablo 3.3.Yaş Grubu Değişkenine Akran İlişkileri Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları

	Yaş	n	\bar{X}	s.s	F	df	p	I-J
Akran İlişkileri toplam	11	101	116,46	15,25	4,60	2	,011	11>13
	12	97	112,75	14,76				
	13	65	109,24	15,51				
Popülerlik	11	101	15,02	3,70	5,14	2	,006	11>13
	12	97	14,39	3,63				
	13	65	13,13	3,84				

Akran ilişkileri ölçeği toplam puanının yaş değişkeni gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Levene varyans homojenlik testi yapıldığında ($p=0,985 >,05$) olduğundan varyansların homojen olduğu görülmüştür. One-way Anova testi sonucunda $F(2)= 4,600$ ve $p=,011 < \alpha=,05$ olduğundan yaş değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark vardır. Yaş değişkeni grupları arasındaki farkın incelenmesi adına yapılan Tukey post-hoc testi sonucunda 11 yaş grubunun ($\bar{X} = 116,46$) ortalamasının 13 yaş grubunun ($\bar{X} = 109,24$) ortalamasından istatistiksel olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akran İlişkileri Ölçeği popülerlik alt boyutu toplam puanının yaş değişkeni gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Levene varyans homojenlik testi yapıldığında ($p =0,639 >,05$) olduğundan varyansların homojen olduğu görülmüştür. One-way Anova testi sonucunda $F(2)= 5,149$ ve $p=,006 < \alpha=,05$ olduğundan yaş değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark vardır. Yaş değişkeni grupları arasındaki farkın incelenmesi adına yapılan Tukey post-hoc testi sonucunda 11 yaş grubunun ($\bar{X} = 15,02$) ortalamasının 13 yaş grubunun ($\bar{X} = 13,13$) ortalamasından istatistiksel olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada kullanılan Akran İlişkileri Ölçeği yakınlık, güven, anlayışlılık alt boyutları ile Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyet Ölçeği toplam ve Doğrudan mağduriyet, Dolaylı mağduriyet ve değerlendirilen mağduriyet alt boyutlarının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H testi ile incelenmiş olup elde edilen bulgular Tablo 3.4. de sunulmuştur.

Tablo 3.4.Yaş Grubu Değişkenine İlişkin Kruskall Wallis-H testi Sonuçları

Ölçek	Yaş Grubu	n	Ortalama sıra	Kruskall Wallis-H	df	p	I-J
Yakınlık	11	101	143,71	5,226	2	0,073	o
	12	97	130,35				
	13	65	116,28				
Güven	11	101	143,80	5,340	2	0,069	o
	12	97	130,34				
	13	65	116,15				
Anlayışlılık	11	101	150,35	9,637	2	0,008	11>12 11>13
	12	97	121,16				
	13	65	119,65				
Çok boyutlu Zorbalık Mağduriyeti-Toplam	11	101	122,77	7,577	2	0,023	13>11
	12	97	126,66				
	13	65	154,31				
Doğrudan Mağduriyet	11	101	121,72	4,935	2	0,085	o
	12	97	131,67				
	13	65	148,46				
Dolaylı Mağduriyet	11	101	131,69	4,817	2	0,090	o
	12	97	121,78				
	13	65	147,73				
Değerlendirilen Mağduriyet	11	101	123,63	9,330	2	0,009	13>11 13>12
	12	97	124,59				
	13	65	156,05				

Tablo 3.4. incelendiğinde, Akran İlişkileri Ölçeği yakınlık alt boyutu toplam puanının yaş gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskall Wallis-H testi sonucunda $H(2)= 5,226$ ve $p=0,073 > \alpha=,05$ olduğundan yaş değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur.

Akran İlişkileri Ölçeği güven alt boyutu toplam puanının yaş gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskall Wallis-H testi sonucunda $H(2)= 5,340$ ve $p=0,069 > \alpha=,05$ olduğundan yaş değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur.

Akran İlişkileri Ölçeği anlayışlılık alt boyutu toplam puanının yaş gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskall Wallis-H testi sonucunda $H(2)= 9,637$ ve $p =0,008 < \alpha=,05$ olduğundan yaş değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark vardır. Akran ilişkileri ölçeği anlayışlılık alt boyutu puanlarının yaş

değişkeni gruplarındaki farklılığı için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda 11 yaş grubu ile 12 yaş grubu arasında 11 yaş grubu lehine ve 11 yaş grubu ile 13 yaş grubu arasında 11 yaş grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği toplam puanının yaş gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda $H(2)= 7,577$ ve $p=0,023 < \alpha=,05$ olduğundan yaş değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark vardır. Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği puanlarının yaş değişkeni gruplarındaki farklılığı için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda 11 yaş grubu ve 13 yaş grubu arasında 13 yaş grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Doğrudan mağduriyet alt boyutu toplam puanının yaş gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda $H(2)= 4,935$ ve $p=0,085 > \alpha=,05$ olduğundan yaş değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur.

Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği, Dolaylı mağduriyet alt boyutu toplam puanının yaş gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda $H(2)= 4,817$ ve $p=0,090 > \alpha=,05$ olduğundan yaş değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur.

Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti ölçeği değerlendirilen mağduriyet alt boyutu toplam puanının yaş gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda $H(2)= 9,330$ ve $p=0,009 < \alpha=,05$ olduğundan yaş değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark vardır. Çok boyutlu zorbalık mağduriyeti ölçeği puanlarının yaş değişkeni gruplarındaki farklılığı için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda 11 yaş grubu ve 13 yaş grubu arasında 13 yaş grubu lehine ve 12 yaş grubu ile 13 yaş grubu arasında 13 yaş grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Araştırma bulgularına göre yaş değişkeni için Akran İlişkileri Ölçeği ve Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti ölçeği ana boyutları ve alt boyutları incelendiğinde Akran İlişkileri Ölçeği ana boyutu ve popülerlik alt boyutu için yaş değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır. Farklılık Akran İlişkileri ölçeği ana boyutu ve popülerlik alt boyutu için 13 yaş grubuna göre 11 yaş grubu lehinedir. Akran İlişkileri alt boyutları olan yakınlık ve güven boyutları için

istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır. Akran İlişkileri ölçeği anlayışlılık alt boyutu için 11 yaş grubu ile 12 yaş grubu arasında 11 yaş grubu lehine; 11 yaş grubu ile 13 yaş grubu arasında 11 yaş grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır.

Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği alt boyutları olan Doğrudan mağduriyet ve Dolaylı mağduriyet boyutlarından elde edilen puanlarda yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır. Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti ölçeği ana boyutu ve Değerlendirilen alt boyutu için yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği toplam puanlarında 11 yaş grubu ile 13 yaş grubu arasında 13 yaş grubu lehine fark bulunmuştur. Değerlendirilen mağduriyet alt boyut puanlarında 11 yaş grubu ile 13 yaş grubu arasında 13 yaş grubu lehine ve 12 yaş grubu ile 13 yaş grubu arasında 13 yaş grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır.

3.3. Sınıf Düzeyi Değişkeni Analizler

Bu kısımda sınıf düzeyi değişkeni açısından Akran İlişkileri Ölçeği ve Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyet Ölçeklerinden elde edilen toplam ve alt ölçek/boyut puanlarının özel yetenekli öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklılaşım farklılaşmadığına ilişkin yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur.

Araştırmada kullanılan Akran İlişkileri Ölçeği toplam puan ve popülerlik alt boyutlarından elde edilen puanların sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile incelenmiş olup elde edilen bulgular Tablo 3.5. de sunulmuştur.

Tablo 3. 5. Sınıf Düzeyi Grubu Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	s.s	F	df	p	I-J
Akran İlişkileri Ölçeği-toplam	5.sınıf	96	115,70	15,87	3,78	2	0,024	5>7
	6.sınıf	89	114,07	13,87				
	7.sınıf	78	109,48	15,74				
Popülerlik	5.sınıf	96	14,90	3,75	6,48	2	0,002	5>7 6>7
	6.sınıf	89	14,80	3,41				
	7.sınıf	78	13,06	3,92				

Akran İlişkileri Ölçeği toplam puanının sınıf değişkeni gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Levene varyans homojenlik testi yapıldığında ($p=0,520 >,05$) olduğundan varyansların homojen olduğu görülmüştür. ANOVA testi sonucunda $F(2)= 3,782$ ve $p=0,024 < \alpha=,05$ olduğundan sınıf değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark vardır. Sınıf düzeyi değişkeni grupları arasındaki farkın incelenmesi adına yapılan Tukey post-hoc testi sonucunda 5.sınıf grubunun ($\bar{X} = 115,70$) ortalamasının 7.sınıf grubunun ($\bar{X} = 109,48$) ortalamasından istatistiksel olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akran İlişkileri Ölçeği popülerlik alt boyutu toplam puanının sınıf değişkeni gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Levene varyans homojenlik testi yapıldığında ($p =0,293 >,05$) olduğundan varyansların homojen olduğu görülmüştür. ANOVA testi sonucunda $F(2)= 6,488$ ve $p=0,002 < \alpha=,05$ olduğundan sınıf değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark vardır. Sınıf düzeyi değişkeni grupları arasındaki farkın incelenmesi adına yapılan Tukey post-hoc testi sonucunda 5.sınıf grubunun ($\bar{X} = 14,90$) ortalamasının 7. sınıf grubunun ($\bar{X} = 13,06$) ortalamasından ve 6. sınıf grubunun ($\bar{X} = 14,80$) ortalamasının 7.sınıf grubunun ($\bar{X} = 13,06$) ortalamasından istatistiksel olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına göre Akran İlişkileri Ölçeği ana boyutu ve popülerlik alt boyutu için sınıf düzeyi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır. Akran İlişkileri ölçeği 5.sınıf grubu ile 7.sınıf grubu arasında, 5. sınıf grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Popülerlik alt boyutu için 5. sınıf grubu ile 7. sınıf grubu arasında, 5. sınıf grubu lehine ve 6. sınıf grubu ile 7. sınıf grubu arasında, 6. sınıf grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır. Yaş değişkenine göre farklı olarak popülerlik alt boyutunda sınıf düzeyine göre yapılan ikili karşılaştırmalarda 6. ve 7. sınıfları arasındaki puan farkı da anlamlı bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan Akran İlişkileri Ölçeği yakınlık, güven, anlayışlılık alt boyutları ile Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyet Ölçeği toplam ve doğrudan mağduriyet, dolaylı mağduriyet ve değerlendirilen mağduriyet alt boyutlarının sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H testi ile incelenmiş olup elde edilen bulgular Tablo 4.6. da sunulmuştur.

Tablo 3. 6. Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Kruskall Wallis-H testi Sonuçları

Ölçek	Sınıf Düzeyi	n	Ortalma sıra	Kruskall Wallis-H	df	p	I-J
Yakınlık	5.sınıf	96	138,06	2,209	2	0,331	o
	6.sınıf	89	134,67				
	7.sınıf	78	121,50				
Güven	5.sınıf	96	142,93	4,871	2	0,088	o
	6.sınıf	89	132,92				
	7.sınıf	78	117,49				
Anlayışlılık	5.sınıf	96	147,05	6,996	2	0,020	5>7
	6.sınıf	89	128,91				
	7.sınıf	78	117,00				
ÇokBoyutlu Zorbalık Mağduriyeti- toplam	5.sınıf	96	128,08	12,239	2	0,002	7>5 7>6
	6.sınıf	89	115,32				
	7.sınıf	78	155,85				
Doğrudan Mağduriyet	5.sınıf	96	127,16	9,161	2	0,010	7>6
	6.sınıf	89	118,75				
	7.sınıf	78	153,08				
Dolaylı Mağduriyet	5.sınıf	96	134,10	5,817	2	0,055	o
	6.sınıf	89	118,04				
	7.sınıf	78	145,35				
Değerlendirilen Mağduriyet	5.sınıf	96	128,17	10,404	2	0,006	7>6
	6.sınıf	89	117,44				
	7.sınıf	78	153,33				

Akran ilişkileri ölçeği yakınlık alt boyutu toplam puanının sınıf düzeyi gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskall Wallis-H testi sonucunda $H(2)=2,209$ ve $p =0,331 > \alpha =,05$ olduğundan sınıf değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur.

Akran ilişkileri ölçeği güven alt boyutu toplam puanının sınıf düzeyi gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskall Wallis-H testi sonucunda $H(2)=4,871$ ve $p =0,088 > \alpha =,05$ olduğundan sınıf değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur.

Akran ilişkileri ölçeği anlayışlılık alt boyutu toplam puanının sınıf düzeyi gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskall Wallis-H testi sonucunda $H(2)=6,996$ ve $p =0,020 < \alpha =,05$ olduğundan sınıf değişkeni grupları arasında istatistiksel

anlamli bir fark vardir. Akran iliskileri olcegi anlayislilik alt boyutu puanlarinin sinif duzeyi degiskeni gruplarindaki farklilikgi icin yapilan ikili karstlastirmalar sonucunda 5. sinif grubu ile 7. sinif grubu arasinda 5. sinif grubu lehine istatistiksel olarak anlamli bir farklilik saptanmistir.

Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği toplam puanının sınıf düzeyi gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda $H(2)=12,239$ ve $p=0,002 < \alpha=,05$ olduğundan sınıf değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamli bir fark vardir. Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkeni gruplarındaki farklilikgi icin yapilan ikili karstlastirmalar sonucunda 5. sinif grubu ile 7. sinif grubu arasinda 7. sinif grubu lehine ve 6. sinif grubu ile 7. sinif grubu arasinda 7. sinif grubu lehine istatistiksel olarak anlamli bir farklilik saptanmistir.

Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti ölçeği doğrudan mağduriyet alt boyutu toplam puanının sınıf düzeyi gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda $H(2)=9,161$ ve $p=0,010 < \alpha=,05$ olduğundan sınıf değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamli bir fark vardir. Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti ölçeği doğrudan mağduriyet alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkeni gruplarındaki farklilikgi icin yapilan ikili karstlastirmalar sonucunda 6. sinif grubu ile 7. sinif grubu arasinda 7. sinif grubu lehine istatistiksel olarak anlamli bir farklilik saptanmistir.

Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği dolaylı mağduriyet alt boyutu toplam puanının sınıf düzeyi gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda $H(2)=5,817$ ve $p=0,055 > \alpha=,05$ olduğundan sınıf değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamli bir fark yoktur.

Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği Değerlendirilen mağduriyet alt boyutu toplam puanının sınıf düzeyi gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda $H(2)=10,404$ ve $p=0,006 < \alpha=,05$ olduğundan sınıf değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamli bir fark vardir. Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği değerlendirilen mağduriyet alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkeni gruplarındaki farklilikgi icin yapilan ikili karstlastirmalar sonucunda 6. sinif grubu ile 7. sinif grubu arasinda 7. sinif grubu lehine istatistiksel olarak anlamli bir farklilik saptanmistir.

Araştırma bulgularına göre sınıf düzeyi değişkeni için Akran İlişkileri Ölçeği ve Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği ana boyutları ve alt boyutları incelendiğinde Akran İlişkileri alt boyutları olan yakınlık ve güven boyutları için istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır. Akran İlişkileri Ölçeği anlayışlılık alt boyutu için 5. sınıf grubu ile 7. sınıf grubu arasında 5. sınıf grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır (Yaş değişkenine göre yapılan analizde anlayışlılık alt boyutunda 11 yaş grubu ile 12 ve 13 yaş grubunun her ikisinde de anlamlı farklılık 11 yaş grubu lehine bulunmuştur).

Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği alt boyutu olan Dolaylı mağduriyet boyutu için sınıf düzeyi değişkeni için istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır (Yaşa göre yapılan analizlerde doğrudan mağduriyet puanları arasında da anlamlı fark bulunmamıştır). Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği ana boyutu ve alt boyutları olan Doğrudan mağduriyet ve Değerlendirilen mağduriyet boyutları için sınıf düzeyi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği toplam puanlarında 7. sınıf grubu ile hem 5. sınıf grubu hem de 6. sınıf grupları arasında 7. sınıf grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Doğrudan mağduriyet alt boyutu için 7. sınıf grubu ve 6. sınıf grubu arasında, 7. sınıf grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır (Yaşa göre yapılan analizlerde bu boyut için yaşlara göre anlamlı fark bulunmamıştır). Değerlendirilen mağduriyet alt boyutu için 7. sınıf grubu ve 6. sınıf grubu arasında, 7. sınıf grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır (Yaşa göre yapılan analizlerde 11 yaş ve 13 yaş grubu arasında 13 yaş grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur).

3.4. Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Analizler

Araştırmada kullanılan Akran İlişkileri Ölçeği anlayışlılık ve popülerlik alt boyutlarından elde edilen puanların anne eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile incelenmiş olup elde edilen bulgular Tablo 3.7. de sunulmuştur.

Tablo 3. 7. Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek boyutu	Anne Eğitim	n	\bar{X}	s.s	F	df	p	I-J
Popülerlik	İlköğretim	29	113,27	13,46	0,25	2	0,772	o
	Ortaöğretim	45	114,80	15,87				
	Yükseköğretim	189	112,96	15,54				
Anlayışlılık	İlköğretim	29	14,10	3,71	3,52	2	0,246	o
	Ortaöğretim	45	14,66	3,36				
	Yükseköğretim	189	14,28	3,88				

Akran ilişkileri ölçeği popülerlik alt boyutu toplam puanının anne eğitim durumu değişkeni gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Levene varyans homojenlik testi yapıldığında ($p = 0,524 > ,05$) olduğundan varyansların homojen olduğu görülmüştür. One-way Anova testi sonucunda $F(2) = 0,259$ ve $p = 0,772 > \alpha = ,05$ olduğundan anne eğitim düzeyi değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur.

Akran ilişkileri ölçeği anlayışlılık alt boyutu toplam puanının anne eğitim durumu değişkeni gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Levene varyans homojenlik testi yapıldığında ($p = 0,689 > ,05$) olduğundan varyansların homojen olduğu görülmüştür. One-way Anova testi sonucunda $F(2) = 3,526$ ve $p = 0,246 > \alpha = ,05$ olduğundan anne eğitim düzeyi değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur.

Araştırma bulgularına göre Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutları olan popülerlik ve anlayışlılık alt boyutları için anne eğitim düzeyi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Akran ilişkileri ölçeği toplam ve yakınlık, güven alt boyutları ile çok boyutlu zorbalık ölçeği topla ve alt boyutlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analizlerin sonucu Tablo 3.8. de sunulmuştur.

Tablo 3. 8. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis-H testi Sonuçları

Ölçek	Anne Eğitim Düzeyi	n	Ortalma sıra	Kruskall Wallis-H	df	p	I-J
Akran İlişkileri Toplam	İlköğretim	29	130,43	0,753	2	0,686	o
	Ortaöğretim	45	140,96				
	Yükseköğretim	189	130,11				
Yakınlık	İlköğretim	29	128,78	0,971	2	0,615	o
	Ortaöğretim	45	142,12				
	Yükseköğretim	189	130,08				
Güven	İlköğretim	29	132,78	0,666	2	0,717	o
	Ortaöğretim	45	140,17				
	Yükseköğretim	189	129,94				
Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Toplam	İlköğretim	29	143,14	4,200	2	0,122	o
	Ortaöğretim	45	149,66				
	Yükseköğretim	189	126,09				
Doğrudan Mağduriyet	İlköğretim	29	135,81	2,152	2	0,341	o
	Ortaöğretim	45	146,12				
	Yükseköğretim	189	128,05				
Dolaylı Mağduriyet	İlköğretim	29	135,55	4,222	2	0,110	o
	Ortaöğretim	45	152,17				
	Yükseköğretim	189	126,65				
Değerlendirilen Mağduriyet	İlköğretim	29	163,52	8,682	2	0,013	İlköğretim > Yükseköğretim
	Ortaöğretim	45	144,03				
	Yükseköğretim	189	124,30				

Akran İlişkileri Ölçeği toplam puanının anne eğitim düzeyi gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda $H(2) = 0,753$ ve $p = 0,686 > \alpha = 0,05$ olduğundan anne eğitim düzeyi değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur.

Akran ilişkileri ölçeği yakınlık alt boyutu toplam puanının anne eğitim düzeyi gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda $H(2) = 0,971$ ve $p = 0,615 > \alpha = 0,05$ olduğundan anne eğitim düzeyi değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur.

Akran ilişkileri ölçeği güven alt boyutu toplam puanının anne eğitim düzeyi gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda $H(2)=0,666$ ve $p=0,717 > \alpha=,05$ olduğundan anne eğitim düzeyi değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur.

Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği toplam puanının anne eğitim düzeyi gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda $H(2)=4,200$ ve $p=0,122 > \alpha=,05$ olduğundan anne eğitim düzeyi değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur.

Çok boyutlu zorbalık mağduriyeti ölçeği Doğrudan mağduriyet alt boyutu toplam puanının anne eğitim düzeyi gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda $H(2)=2,152$ ve $p=0,341 > \alpha=,05$ olduğundan anne eğitim düzeyi değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur.

Çok boyutlu zorbalık mağduriyeti Ölçeği, Dolaylı mağduriyet alt boyutu toplam puanının anne eğitim düzeyi gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda $H(2)=4,222$ ve $p=0,110 > \alpha=,05$ olduğundan anne eğitim düzeyi değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur.

Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği Değerlendirilen mağduriyet alt boyutu toplam puanının anne eğitim düzeyi gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda $H(2)=8,682$ ve $p=0,013 < \alpha=,05$ olduğundan anne eğitim düzeyi değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark vardır. Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği, Değerlendirilen mağduriyet alt boyutu puanlarının anne eğitim düzeyi değişkeni gruplarındaki farklılığı için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda ilköğretim grubu ile yükseköğretim grubu arasında ilköğretim grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Araştırma bulgularına göre Akran İlişkileri Ölçeği ve Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği ana ve alt boyutları için sadece Değerlendirilen mağduriyet alt boyutu için ilköğretim grubu ile yükseköğretim grubu arasında ilköğretim grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır.

3.5. Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Analizler

Araştırmada kullanılan Akran İlişkileri Ölçeği toplam ve popülerlik alt boyutlarından elde edilen puanların baba eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile incelenmiş olup elde edilen bulgular Tablo 3.9. de sunulmuştur.

Tablo 3. 9. Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Baba Eğitim	n	\bar{X}	s.s	F	d f	p	I-J
Akran İlişkileri Toplam	İlköğretim	30	114,10	16,18	0,47	2	0,621	o
	Ortaöğretim	52	111,46	16,67				
	Yükseköğretim	181	113,71	14,85				
Popülerlik	İlköğretim	30	14,33	3,58	1,12	2	0,326	o
	Ortaöğretim	52	13,63	3,92				
	Yükseköğretim	181	14,52	3,75				
Anlayışlılık	İlköğretim	30	19,96	3,27	1,21	2	0,299	o
	Ortaöğretim	52	18,71	3,57				
	Yükseköğretim	181	18,92	3,81				

Akran İlişkileri Ölçeği toplam puanının baba eğitim durumu değişkeni gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Levene varyans homojenlik testi yapıldığında ($p=0,363 >,05$) olduğundan varyansların homojen olduğu görülmüştür. One-way Anova testi sonucunda $F(2)= 0,477$ ve $p=0,621 > \alpha=,05$ olduğundan baba eğitim düzeyi değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur.

Akran İlişkileri Ölçeği popülerlik alt boyutu toplam puanının baba eğitim durumu değişkeni gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Levene varyans homojenlik testi yapıldığında ($p=0,653 >,05$) olduğundan varyansların homojen olduğu görülmüştür. One-way Anova testi sonucunda $F(2)= 1,126$ ve $p=0,326 > \alpha=,05$ olduğundan baba eğitim düzeyi değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur.

Akran ilişkileri ölçeği, anlayışlılık alt boyutu toplam puanının baba eğitim durumu değişkeni gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Levene varyans

homojenlik testi yapıldığında ($p=0,698 >,05$) olduğundan varyansların homojen olduğu görülmüştür. One-way Anova testi sonucunda $F(2)= 1,212$ ve $p=0,299 > \alpha=,05$ olduğundan baba eğitim düzeyi değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur.

Araştırma bulgularına göre Akran İlişkileri ölçeği ana boyutu ve alt boyutları olan popülerlik ve anlayışlılık alt boyutları için baba eğitim düzeyi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Akran ilişkileri ölçeği yakınlık, güven alt boyutları ile Çok Boyutlu Zorbalık Ölçeği toplam ve alt boyutlarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşım farklılaşmadığına ilişkin yapılan analizlerin sonucu Tablo 3.10. de sunulmuştur.

Tablo 3. 10. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis-H testi Sonuçları

Ölçek	Baba Eğitim Düzeyi	n	Ortalma sıra	Kruskal l Wallis-H	df	p	I-J
Yakınlık	İlköğretim	30	132,98	0,023	2	0,988	o
	Ortaöğretim	52	130,64				
	Yükseköğretim	181	132,23				
Güven	İlköğretim	30	126,78	1,682	2	0,431	o
	Ortaöğretim	52	121,25				
	Yükseköğretim	181	135,95				
Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Toplam	İlköğretim	30	142,17	0,678	2	0,712	o
	Ortaöğretim	52	133,17				
	Yükseköğretim	181	129,98				
Doğrudan Mağduriyet	İlköğretim	30	142,88	0,749	2	0,688	o
	Ortaöğretim	52	128,55				
	Yükseköğretim	181	131,19				
Dolaylı Mağduriyet	İlköğretim	30	130,95	0,508	2	0,776	o
	Ortaöğretim	52	138,52				
	Yükseköğretim	181	130,30				
Değerlendirilen Mağduriyet	İlköğretim	30	150,17	2,660	2	0,265	o
	Ortaöğretim	52	136,44				
	Yükseköğretim	181	127,71				

Akran ilişkileri ölçeği yakınlık alt boyutu toplam puanının baba eğitim düzeyi gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda $H(2)=0,023$ ve $p=0,988 > \alpha=,05$ olduğundan baba eğitim düzeyi değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur.

Akran ilişkileri ölçeği güven alt boyutu toplam puanının baba eğitim düzeyi gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda $H(2)=1,682$ ve $p=0,431 > \alpha=,05$ olduğundan baba eğitim düzeyi değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur.

Çok boyutlu zorbalık mağduriyeti ölçeği toplam puanının baba eğitim düzeyi gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda $H(2)=0,678$ ve $p=0,712 > \alpha=,05$ olduğundan baba eğitim düzeyi değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur.

Çok boyutlu zorbalık mağduriyeti ölçeği doğrudan mağduriyet alt boyutu toplam puanının baba eğitim düzeyi gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda $H(2)=0,749$ ve $p=0,688 > \alpha=,05$ olduğundan baba eğitim düzeyi değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur.

Çok boyutlu zorbalık mağduriyeti ölçeği dolaylı mağduriyet alt boyutu toplam puanının baba eğitim düzeyi gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda $H(2)=0,508$ ve $p=0,776 > \alpha=,05$ olduğundan baba eğitim düzeyi değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur.

Çok boyutlu zorbalık mağduriyeti ölçeği değerlendirilen mağduriyet alt boyutu toplam puanının baba eğitim düzeyi gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda $H(2)=2,660$ ve $p=0,265 > \alpha=,05$ olduğundan baba eğitim düzeyi değişkeni grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur.

Araştırma bulgularına göre Akran İlişkileri ölçeği ve Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti ölçeği ana boyut ve alt boyutlarında baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır.

3.6. Korelasyon Analizleri

Akran ilişkileri ile Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti arasındaki ilişkinin incelenmesi adına yapılan Spearman-Brown analiz sonucu Tablo 4.11.de gösterilmiştir.

Tablo 3.11. Akran İlişkileri ile Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyetine İlişkin Korelasyon Tablosu

	Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti
Akran İlişkileri	-,318**

** (p<0,05; r = -0,318)

Akran ilişkileri ile zorbalık mağduriyeti arasındaki ilişkinin incelenmesi adına yapılan Spearman-Brown analizi sonucunda negatif yönlü zayıf şiddette istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Schober vd. ,(2018)'de 0.10 ile 0.39 arasındaki ilişkiler düşük ilişki olarak yorumlanmaktadır. Bu nedenle arkadaşlık ilişkileri toplam puanları ile çok boyutlu zorbalık mağduriyeti toplam puanları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı ancak düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

3.7. Yorum

Bu bölümde araştırmanın sonucunda ortaya çıkan bulgular yorumlanmıştır. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyleri ve anne – baba öğrenim durumu değişkenleri ile arkadaşlık ilişkileri ve zorbalığa uğrama durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve bu iki ana kavramın arasındaki ilişkiye yönelik elde edilen bulgular literatür ışığında yorumlanmıştır.

3.7.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguların Yorumlanması

Araştırmaya katılan özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin arkadaşlık ilişki düzeylerinin cinsiyet değişkeni yönünden farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Arkadaşlık ilişkileri toplam puanında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu doğrultusunda kız ve erkek öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri bakımından karşılaştırıldıklarında birbirlerine karşı avantajlı durumda olmadıkları söylenebilir. Cinsiyet değişkeninde sadece akran ilişkileri ölçeğinin yakınlık alt boyutu toplam puanı cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark içermektedir. Elde edilen bulgular literatürdeki

araştırmalarla aynı doğrultudadır. Örneğin; Shore, Margison ve Udvari (2009)' da özel yetenekli ve normal gelişim gösteren kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla arkadaşlarına daha yakın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başka bir araştırmada Çömez (2014) ergenlerle gerçekleştirdiği arkadaşlık ilişkilerinde bağlılık araştırmalarında arkadaşlık ilişkilerinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre arkadaşlarına daha çok bağlı sonucuna ulaşmıştır. Daha yakın zamanda yapılan bir araştırmada Polat (2019) 11-14 yaş arası ergenlerle yaptığı çalışmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre arkadaşlarına daha bağlı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Akran ilişkileri ölçeğinin popülerlik, anlayışlılık, güven alt boyutları toplam puanları da cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. Araştırmanın bu bulgusuna karşılık olarak Gross (2002) çalışmasında özel yetenekli kız öğrencilerin, özel yetenekli erkek öğrencilere göre arkadaşlık ilişkileri güven alt boyutunun lehine olduğunu saptamıştır. Kız öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde daha güvenilir konumda olduğunu belirtmiştir. Mevcut araştırma bulgularında arkadaşlık ilişkilerinde cinsiyet değişkeninde sadece yakınlık alt boyutunda kızların lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durumun oluşmasına, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha paylaşımcı olabilmesi, birbirleriyle daha çok fikir alışverişi gerçekleştirebilmeleri gibi durumlar etki etmiş olabilir. Kız öğrencilerin daha çok sırdaş pozisyonunda olmasının da bulguları etkileyebileceği düşünölmektedir. Popülerlik, anlayışlılık ve güven alt boyutları için anlamlı farklılık ortaya çıkmamasında özel yetenekli kız ve erkeklerin kendileriyle ilgili arkadaşlık ilişkilerinde popülerlik, anlayışlılık, güven beklentilerinin birbirlerine benzer olmasından da kaynaklanmış olabilir. Bu durumun başka araştırmalarda farklı örneklemler ve yöntemlerle de detaylı incelenebilir.

Araştırmaya katılan özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin zorbalığa uğrama durumlarının cinsiyet değişkeni yönünden anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği toplam puanları arasında kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği, Doğrudan mağduriyet, Dolaylı mağduriyet ve Değerlendirilen mağduriyet alt boyutları toplam puanları arasında da kız ve erkek öğrenciler için anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmanın bulgularıyla paralellik gösteren bir çalışmada, ortaokulda öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerde cinsiyet değişkenine göre zorbalığa uğrama düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

(Yerlikaya 2014). Başka bir çalışmada Kapıcı (2004), ilköğretim öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada cinsiyet değişkenine göre zorbalığa uğrama durumları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığını belirtmiştir.

Alan yazında mevcut araştırma bulgusunun aksine, cinsiyet değişkenine göre zorbalığa uğrama toplam puanları arasında fark bulan çalışmalarda yer almaktadır. Örneğin, Oğurlu ve Sarıçam (2018), ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmalarında özel yeteneğe sahip erkek öğrencilerin özel yeteneğe sahip kız öğrencilere oranla zorbalığa uğrama durumlarının daha çok olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Boulton ve Underwood' da (1992), normal gelişim gösteren ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmalarında, kız öğrencilere göre erkek öğrencilerin zorbalığa uğrama durumlarının daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Bayraktar (2009) ergenlerde yapmış olduğu çalışmada erkeklerin kızlara göre daha çok zorbalığa uğradığı bulgusuna ulaşmıştır. Farklı bir bakış açısı olarak Pişkin (2002) çalışmada erkek öğrencilerin fiziksel zorbalığa, kız öğrencilerinde daha çok sözel zorbalığa uğradığı bulgusuna ulaşmıştır. Alan yazındaki ve mevcut çalışmadan elde edilen bulgularda farklılıklar görülmektedir. Fark çıkan çalışmalara bakıldığında özel yeteneklilerde ve normal gelişim gösteren çocuklarda erkeklerin zorbalığa uğrama durumlarının daha yüksek olduğu, hatta bir çalışmada özellikle fiziksel zorbalık mağduru olma durumlarının öne çıktığı söylenebilir. Kızların ise daha çok sözel zorbalığa maruz kaldıkları ifade edilmektedir. Şimdiki çalışmaya katılan özel yetenekli kız ve erkek öğrenciler, Bilsem gibi bir eğitim ortamından yararlanmaktadır. Bu tür ortamlarda çocuklar kendilerine benzer arkadaşlarla bir arada zaman geçirebildikleri için cinsiyet fark etmeksizin zorbalık mağduriyeti yaşayıp yaşamadıklarına ilişkin benzer görüşler beyan etmiş olabilirler. Herhangi bir yetenek gelişim desteği olmayan özel yeteneklilerde cinsiyete göre zorbalık mağduriyet durumlarının da incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Zorbalığa uğrama durumunun cinsiyet değişkenine farklılaşmaması bulgusu farklı sınıf, yaş düzeyindeki özel yetenekliler arasında, öğrencinin okul ve okul dışı ortamlardaki sahip olduğu sosyal ortamlar, sosyo-ekonomik düzey, olanaklar vb. çevresel veya kişisel değişkenlerden de etkilenebilir. Araştırmanın, örneklem grubunu oluşturan anne – baba eğitim düzeylerinin yüksek olması nedeniyle okul seçiminde bilinçli olduklarını, buna bağlı olarak okuldaki veli profilinin de bilinçli olduğu, çocuklarını arkadaş ilişkilerinde doğru yönlendirdiği bu gibi durumlardan dolayı

zorbalık mağduriyeti yaşıyıp yaşamamaya yönelik öğrencilerin benzer görüşler belirttikleri düşünülmektedir.

3.7.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulguların Yorumlanması

Araştırmada yaş değişkenine göre özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri toplam puanlarında 11 yaş grubunun 13 yaş grubuna göre ortalamasının istatistiksel olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle, 11 yaş grubu özel yetenekli öğrencilerin 13 yaş grubundaki özel yetenekli öğrencilere göre arkadaşlık ilişkilerinde daha başarılı oldukları söylenebilir. Bulguları destekler nitelikteki bir çalışmada Erol (2015), 10 – 11 yaş grubu arasında, 11 yaş grubunun arkadaşlık ilişkilerinin daha çok geliştiğine dair bulguları elde etmiştir. Buna karşın, Özçelik' de (2024), ortaokul ve lise öğrencileriyle yaptığı çalışmasında arkadaşlık ilişkileriyle yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Farklılık, 16 yaş üzeri grubu ile 10-11 yaş ve 12-15 yaş grupları arasındadır.

Akran ilişkileri ölçeğinin popülerlik ve anlayışlılık alt boyutlarında da 11 yaş grubunun 13 yaş grubuna göre ortalamasının istatistiksel olarak anlamlı olarak daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir. Özel yetenekli çocukların 11 yaşında daha popüler ve anlayışlı olduğu söylenebilir, yaş arttıkça puanlardaki azalmanın nedenleri ileri araştırmalarda araştırabilir. Özel yetenekli öğrenciler, daha küçük yaşlarda arkadaşlık ilişkilerine daha çok önem atfediyor olabilir. 11 yaş grubu, akran ilişkileri ölçeği popülerlik ve anlayışlılık alt boyutları açısından değerlendirildiği zaman arkadaşlık ilişkilerinde daha popüler ve anlayışlılık içerisindedir. Bunun yanında özel yetenekli öğrencilerin popülerlik ve anlayışlılık boyutunda arkadaşlık ilişkileri kuruyor olması güven alt boyutunu gölgelemiş olabilir. Özel yetenekli öğrencilerin popülerlik boyutunda arkadaşlık ilişkilerinin daha iyi olması beraberinde anlayışlılık boyutunda da arkadaşlık ilişkilerini de pekiştirdiği düşünülmektedir. Popüler oldukları için akranları tarafından kabul gören özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlarına daha çok bağlı olduğu yorumu yapılabilir.

Diğer taraftan akran ilişkileri yakınlık ve güven alt boyutlarında toplam puanlar istatistiksel olarak yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Özel yetenekli çocukların farklı yaşlarda da yakınlık ve güvene benzer düzeyde önem verdiği söylenebilir. Bu nedenle bu puanlar arasında bir farklılık çıkmamış olabilir.

Özel yetenekli çocuklara benzer şekilde Çiloğlan (2020) 9-12 yaş arası çocuklarla yaptığı çalışmasında güven alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık saptamamıştır. Tozkoparan'da (2014), ortaokul rencileriyle gerçekleştirdiği araştırmasında yaş değişkeninin arkadaşlık ilişkilerinde güven alt boyutuna etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Şimdiki araştırma bulgusu ve literatürdeki araştırma bulguları birlikte ele alındığında normal gelişim gösteren ve özel yetenekli çocukların yaş fark etmeksizin güven boyutundaki beklentilerinin benzer olduğu söylenebilir.

Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti leğinin, toplam puanları farklı yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark farklılık ortaya çıkmıştır. 13 yaş grubunun 11 yaş grubuna göre daha çok zorbalığa uğradığı sonucuna varılmıştır. Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti leğinin, Doğrudan mağduriyet ve Dolaylı mağduriyet alt boyutları toplam puanlarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti leğinin, Değerlendirilen mağduriyet alt boyutu ile yaş değişkeni arasında ise anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda 13 yaş grubu, 11 ve 12 yaş gruplarına göre daha çok mağduriyet yaşadıkları söylenebilir. Daha büyük yaş grubunda daha çok zorbalık mağduriyeti yaşandığı görölmektedir.

Rigby ve Slee (1993) alışmalarında, 12 ve 13 yaş grubunun zorbalığa uğrama oranlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Demircan (2017) ise 12 yaş grubu rencilerin 15 yaş grubu rencilere kıyasla daha çok mağdur konumunda oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgulara zıt olarak Karaca (2018), ortaokul rencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında, mağduriyet ve yaş arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Alan yazında yaş değişkenine göre de elde edilen bulguların değişiklik gösterdiği söylenebilir.

Ergenliğin ilerlemesiyle birlikte 13 yaş grubu özel yetenekli bireylerde zorbalığa uğrama durumu artmış olabilir. Aynı zamanda 13 yaş grubu özel yetenekli bireylerin niteliklerinin, normal gelişim gösteren arkadaşlarına statü yönünden popüler gelebileceği düşünölerek rakip görme durumu söz konusu olabilir. Bu da özel yetenekli 13 yaş grubunun mağduriyet yaşamasına neden olabilir. Yine ergenliğin daha çok hissedildiği bir yaş olarak 13 yaş grubunda özel yetenekliler birçok davranışı zorbaca algılıyor olabilirler, o nedenle değerlendirilen mağduriyet puanları da yüksek çıkmış olabilir. Bununla birlikte yaş değişkenine göre mağduriyet durumları başka yaş

grubundaki özel yetenekli öğrencilerle ve benzer yaş grubunda farklı yöntemlerle araştırıldığında yaş değişkeninin mağduriyetle ilişkisini açıklamaya yönelik yeni kanıtlar elde edilebilir.

3.7.3. Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulguların Yorumlanması

Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerinde sınıf düzeyi değişkenine göre toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. 5. sınıf düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin 7. sınıf düzeyindeki arkadaşlarına göre arkadaşlık ilişkileri daha olumlu düzeydedir. Akran ilişkileri ölçeğinin popülerlik alt boyutu ile sınıf düzeyi değişkeni arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. 5. sınıf düzeyindeki özel yetenekli bireyler 7. sınıf düzeyindeki öğrencilere göre, 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 7. sınıf düzeyindeki öğrencilere göre arkadaşlık ilişkilerinde daha popüler olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Bulgular doğrultusunda özel yetenekli ortaokul öğrencileri arasında en popüler grup 5. sınıf grubu olduğu söylenebilir. Akran ilişkileri ölçeğinin anlayışlılık alt boyutu toplam puanları 5. ve 7. sınıf öğrencileri arasında 5. sınıflar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. 5. sınıf düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin 7. sınıf düzeyindeki öğrencilere göre arkadaşlık ilişkilerinde daha anlayışlı olduğu söylenebilir. Popülerlik ve anlayışlılık bakımında 5. sınıf öğrencileri diğer gruplardan daha iyi olduğu bulguları elde edilmiştir. Yaş değişkenine göre elde edilen bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir. Küçük yaşlarda ve daha alt sınıflarda özel yetenekli öğrenciler daha popüler ve anlayışlı olduğu söylenebilir. Küçük yaş ve sınıflarda özel yetenekli öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olma durumu da akranları arasında popülerlik sağlamış olabilir, ya da bu öğrencilerin popülerliğe önem vermesine etki etmiş olabilir. Yine arkadaşları arasında popülerliklerini korumak içinde daha çok anlayışlılık gösteriyor ya da bekliyor olabilirler. İlerleyen yaş ve sınıf düzeyinde ise lise giriş vb. sınav stresi ile popülerlik ve anlayışlılığa verdikleri önem düşmüş olabilir. Akran ilişkileri ölçeğinin yakınlık ve güven alt boyutları toplam puanları ile sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı grupların benzer olduğu söylenebilir. Yaş değişkeninde de benzer durum ortaya çıkmıştır. Yine bu durumda sınıf düzeyi fark etmeksizin özel yetenekliler arkadaşlık ilişkilerinde güven ve yakınlıktan beklentileri birbirine bezerdir yorumu yapılabilir. Ancak bu

durumların nedenleri nitel araştırmalarla da incelendiğinde daha doğru yorumlar yapılabilir.

şimdiki araştırmanın bulgularından farklı olarak alan yazındaki diğer araştırma bulgularına bakıldığında, Jones ve Costin (1995) alışmalarında, 5. ve 8. sınıf öğrencileri arasında 8. sınıfların lehine olarak arkadaşlık ilişkileri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Yıldırım' da (2020) araştırmasında, 5. ve 7. sınıflar arasında 7. sınıfların lehine olarak arkadaşlık ilişkileri ile sınıf düzeyi toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Araştırma bulgularına karşıt bir bulgu olarak Çiloğlan (2022) 9-12 yaş arası öğrencilerde sınıf düzeyi değişkeninin arkadaşlık ilişkilerine göre anlamlı bir fark oluşturmadığu sonucuna ulaşmıştır.

Özel yetenekli öğrencilerin sınıf düzeyi değişkeni ile arkadaşlık ilişkileri arasında alt sınıfların daha iyi arkadaşlık ilişkilerinde olmalarının bir nedeni, st sınıfların sınavlara hazırlanmalarından dolayı yaşadıkları stres olarak görülebilir. Yine sınav dönemi yaklařtıķça özel yetenekli öğrencilere yönelik aileler, öğretmenler ve akranlar ve hatta kendilerinin beklentileri de arttığu için bu dönemlerde arkadaşlık ilişkilerine çok önem veremiyor olabilirler. Bu yüzden alt sınıflarda yüksek başarı beklenti baskısı henüz daha kendini hissettirmedeği için de bu gruplarda arkadaşlık ilişkileri daha iyi çıkmış olabilir. Sınıf seviyesi ykseldiķe arkadaşlık ilişkileri içerisinde yaşanan çatışmaların daha çok farkına varıldığu bu durumun da arkadaşlık ilişkilerini etkileyebildiğu şeklinde de yorumlanabilir.

Özel yetenekli ortaokul ğrencilerinin zorbalığa uğrama durumları, sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Zorbalık mağduriyeti durumunun 6. sınıf grubu ile 7. sınıf grubu arasında ve 5. sınıf ile 7. sınıf grubu arasındaki karşılaştırmalarda, 7. sınıf grubu lehine daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda 7. sınıf özel yetenekli ğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine göre daha çok zorbalık mağduriyeti yaşadıkları söylenebilir. Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti leğinin, Doğrudan mağduriyet alt boyutu ile sınıf düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. 6. sınıflar ve 7. sınıflar arasında 7. sınıf ğrencilerinin Doğrudan mağduriyet puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmişti. Bu bulgulardan hareketle 7. sınıf özel yetenekli öğrencilerin daha çok doğrudan mağduriyete maruz kaldığu söylenebilir.

Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti ölçeğinin Dolaylı mağduriyet alt boyutunda ise öğrencilerin zorbalığa uğrama durumlarının sınıf düzeyi değişkeni ile arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Zorbalık mağduriyeti ölçeğinin son boyutu olan Değerlendirilen mağduriyet boyutu ile sınıf düzeyi değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yine 6. sınıf düzeyindeki öğrencilere göre 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin daha çok değerlendirilen mağduriyete maruz kaldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Yaştan farklı olarak sınıf düzeyine göre yapılan karşılaştırmalarda ek olarak üst sınıflarda sadece değerlendirilen değil, doğrudan mağduriyetin izleri de görülmektedir. Yine üst sınıflarda özel yetenekli öğrencilerin başarı beklentisiyle daha çok göz önünde olması onları zorbaların hedefi haline getirmiş de olabilir. Kendilerinin de arkadaşlık ilişkileri puanları üst yaş ve sınıflarda daha düşük bulunmuştu, bu durum da onların zorbalarla karşılaşma olasılığını arttırmış olabilir. Yine de nitel araştırmalarla yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre zorbalık mağduriyetinin daha derinlemesine araştırılmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Literatürde araştırma bulgularıyla örtüşen çalışmalar yer almaktadır. Örneğin, Ünalmiş (2010) 6. 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında alt sınıflardaki öğrencilerin mağdur olma durumlarıyla sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öztürk (2019) araştırmasında 7. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin 6. Sınıf düzeyindeki öğrencilere göre daha çok sözel zorbalığa uğrayarak mağdur oldukları sonucunu ortaya koymuştur. Şimdiki araştırma bulgularıyla zıtlık gösteren bir araştırmada ise Coşkun (2018) öğrencilerin zorbalığa uğrama durumları ile sınıf düzeyleri değişkeni arasında anlamlı bir ilişki saptamamıştır. Karaca' da (2018) öğrencilerin mağdur olma durumlarıyla sınıf düzeyleri değişkeni arasında anlamlı bir farklılık saptamamıştır.

Yukarıda belirtilen arkadaşlık ilişkilerinin sınıf düzeyine etkisi bulgularından da yola çıkılarak üst sınıfların daha stresli olduğunu ve akranlarıyla çatışmalarının daha ciddi durumlarda olabildiğini, bunlara ek olarak özel yetenek etiketi nedeniyle diğer öğrencilere içten içe kendilerini kanıtlamak istedikleri düşünülerek ergenlik döneminde 7. sınıf özel yetenekli öğrencilerinin bu nedenlerden dolayı daha çok mağdur oldukları söylenebilir.

3.7.4. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulguların Yorumlanması

Anne eğitim düzeyi değişkeni ile arkadaşlık ilişkileri toplam puanları ile popülerlik, anlayışlılık, yakınlık ve güven alt boyutları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Araştırma bulgularına benzer olarak Timur' da (2019) araştırmasında örneklemdaki ergenlerin anne eğitim düzeyi değişkeni ile arkadaşlık ilişkileri arasında anlamlı bir fark bulmamıştır. Aynı şekilde Polat (2019) 11-14 yaş grubundaki çocukların anne eğitim düzeyi ile arkadaşlık ilişkileri arasında anlamlı bir fark saptamamıştır. Erol' da (2015) 10-11 yaş grubundaki özel yetenekli çocukların arkadaşlık ilişkilerinde anne eğitim düzeyinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir. Şimdiki araştırma bulguları ve mevcut araştırma bulguları doğrultusunda anne eğitim düzeyinden bağımsız olarak çocukların arkadaşlık ilişkilerinden beklentilerinin benzer olduğu söylenebilir

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin %71,9'u yükseköğretim mezunudur. Bu durum annelerin çocuklarının sadece eğitim durumlarıyla değil onların sosyal duygusal gelişimleriyle ilgili daha bilinçli hareket etmesine katkı sağlamış olabilir. Ayrıca diğer eğitim durumundaki annelerin de çocuklarının sosyal duygusal gelişimleri konusunda bilinçlenmiş olabilirler. Bu ailelerin çocukları BİLSEM'e devam ettiği için burada sadece çocuklar değil aileler de çocuklarının akademik ve sosyal duygusal gelişimi konusunda bilinçlenmiş olmasına katkı sağlamış olabilir. Annelerin kendi eğitim düzeylerinden bağımsız olarak çocuklarının uygun eğitim ortamlarıyla buluşmasına katkı sağlaması, çocukların orda da benzer arkadaşlarla bir araya gelmesine katkı sağlamış, bu nedenle katılımcı çocukların arkadaşlık ilişkilerinden beklentileri benzer çıkmış olabilir.

Anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeğinin, Doğrudan mağduriyet ve Dolaylı mağduriyet alt boyutlarından alınan puanlar arasında anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre sadece ölçeğin, Değerlendirilen mağduriyet alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Anne eğitim düzeyi ilköğretim olan öğrencilerin, anne eğitim düzeyi yükseköğretim olan öğrencilere göre Değerlendirilen zorbalık mağduriyetleri daha fazladır.

Karaca (2018) araştırmasında zorbalığa maruz kalma durumunun anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiğini saptamıştır. Totan ve Yöndem' de (2007) ergenler ile yaptığı araştırmalarında aynı sonuçlara ulaşmıştır. Demircan (2017) araştırmasında, anneleri okuma-yazma bilmeyen çocukların daha fazla zorbalığa uğradığı sonucuna ulaşmıştır.

Değerlendirilen mağduriyet boyutunun içeriği olarak fiziksel görüşünle dalga geçme, kıyafetlerle dalga geçme ve zeka seviyesiyle dalga geçme gibi durumlar bulunmaktadır. Anne eğitim düzeyinin düşük olması çocuğunun arkadaşlarına uyum sağlaması konusunda annenin farklı düşünmesine neden olabilmektedir. Özel yetenekli bireyin zekasından kaynaklanan dalga geçme durumları da yine annenin eğitim düzeyinin düşük olmasından dolayı çocuğun yeteneği ile ilgili bilinçlendirilmediği ve çocuğun bu konuda kendisini ifade edemediği sonucunu ortaya çıkardığı düşünülebilir.

3.7.5. Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Yorumlar

Baba eğitim düzeyi değişkeni ile öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri toplam puanları ile akran ilişkileri ölçeği popülerlik, anlayışlılık, yakınlık ve güven alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yıldırım (2020) araştırmasında anne-baba eğitim düzeyi çocukların arkadaşlık ilişkileri arasında anlamlı bir farklılık saptamamıştır. Arslan' da (2022) araştırmasında, özel yetenekli ve normal gelişim gösteren çocuklarda baba eğitim düzeyinin arkadaşlık ilişkileriyle arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Şimdiki araştırma bulgularından farklı olarak Çiftçi (2018) lise öğrencileriyle yaptığı araştırmasında, baba eğitim düzeyi ile arkadaşlık ilişkileri arasında anlamlı bir fark olduğunu saptamıştır. Farklı yaş gruplarında anne baba eğitim düzeyinin etkileri özel yetenekli öğrencilerde de olup olmadığı, varsa nedenleri daha derinlemesine incelenmesi ile literatürdeki farklı bulgular daha sağlıklı yorumlanabilir.

Anne eğitim düzeyinde olduğu gibi baba eğitim düzeyine göre çocukların arkadaşlık ilişkileri puanları arasında farklılaşma bulunmamıştır. Uygulama yapılan BİLSEM'ler göz önüne alınarak, daha çok bilinçli velilerin özel yeteneklerinden dolayı çocuklarını bu kurumlara yönlendirdiği için çocukların benzer beklentilere

sahip arkadaşlarıyla buluşma olanağı arttığı için, bu kuruma devam eden velilerin çocuklarının arkadaşlık ilişkilerinden benzer beklentilere sahip olması ile puanlarının da birbirine benzer çıkmış olduğu söylenebilir.

Baba eğitim düzeyi değişkeni ile öğrencilerin zorbalığa maruz kalma durumları toplam ölçek ve Doğrudan mağduriyet, Dolaylı mağduriyet ve Değerlendirilen mağduriyet alt boyutlarından elde edilen puanlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılıklar saptanmamıştır.

Literatürde bu bulguları destekler nitelikte çalışmalar yer almaktadır. Coşkun (2018) araştırmasında baba eğitim düzeyi ile öğrencilerin zorbalığa maruz kalma durumları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Açıköz' de (2017) araştırmasında baba eğitim düzeyi ile zorbalığa uğrama durumu arasında anlamlı bir ilişki saptamamıştır. Bulgularımızla çelişki gösteren çalışmada ise Sipahi (2008) araştırmasında, baba eğitim düzeyi ile zorbalığa maruz kalma arasında anlamlı bir farklılık saptamıştır. Okul hayatı bulunmayan babaların çocuklarının daha çok mağdur konumunda olduklarını ortaya koymuştur.

Anne ve baba eğitim düzeyi ilkökul veya herhangi bir okul hayatı içermeme durumunun alan yazında bazı çocuklarda daha çok mağduriyet yaşadığına ilişkin bulgular olduğu bunun yanında özel yeteneklilerde sadece anlamlı farklılığın değerlendirilen mağduriyet boyutunda olduğu görülmüştür. Anne-baba eğitim düzeyinin özel yetenekli çocuklarda farklı yaş gruplarında, zorbalık mağduriyeti yaşama ile ilişkili olup olmadığının incelenmesiyle bu değişkenin etkisinin araştırılması gerektiği düşünülmektedir.

Şimdiki araştırmaya katılan çocukların annelerde olduğu gibi babaların da çoğunluğu (%68,8) yükseköğretim mezunudur. Bu çalışmada fark çıkmamasında çoğu velinin eğitim düzeyinin yüksek olması da bir etki etmiş olabilir. Eğitim düzeyi yüksek velilerin çocukları için uygun eğitim, sosyal vb. ortamlarla buluşturma ya da sosyal olanaklarla tanıştırma olasılığı daha yüksek olduğu için bu velilerin çocuklarının arkadaşlık ilişkileri birbirine daha benzer çıkmış, dolayısıyla bu çocukların daha güvenli ortamlarda eğitim alma, sosyal olanaklarla buluşmasından kaynaklı da zorbalık mağduriyeti yaşayıp yaşamama durumları da benzer çıkmış olabilir.

3.7.6. Korelasyon Analizine İlişkin Yorumlar

Araştırma bulgularında arkadaşlık ilişkileri ile zorbalığa uğrama durumları arasında düşük düzeyde negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Bu durumda arkadaşlık ilişkileri arttığında zorbalık mağduriyetinin azalmaktadır, yorumu yapılabilir. Bunun yanında ilişkinin düşük düzeyde çıkmış olmasında öğrencilerin BİLSEM' devam ediyor olma durumu da etki etmiş olabilir. Buradaki çocuklar birbirlerine benzer arkadaşlarıyla beraber oldukları için zorbalık mağduriyeti çok yaşamıyor olabilirler.

Alan yazında arkadaşlık ilişkileri ile zorbalık mağduriyetini özel yetenekli çocuklar için inceleyen bir çalışma bulgusuna rastlanmamıştır. Bu nedenle alan yazında akran ilişkileri ya da zorbalık mağduriyetini benzer ya da yakın değişkenlerle inceleyen çalışmalar üzerinde bu bulgu yorumlanmıştır. Bingöl ve Tanrıkulu (2014) 14-19 yaş arasındaki öğrencilerde siber mağduriyet ile arkadaş ve öğretmenden algılanan sosyal destek arasında negatif yönlü ilişkiler bulmuştur. Bu çalışma bulgusundan ve şimdiki araştırma bulgusundan hareketle zorbalık mağduriyetini azaltmada akran ilişkilerinin güçlendirilmesinin dolayısıyla bir anlamda algılanan sosyal desteğin bu şekilde artmasının katkı sağlayacağı yorumu yapılabilir.

Sarıçam ve Çetinkaya (2017) üstün zekalı ve normal gelişim gösteren ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada tüm öğrencilerde zorbalık mağduriyeti ile intikam duygusu arasında pozitif bir ilişki tespit ettiklerini belirtmişlerdir. Arkadaşlık ilişkilerine zıt bir kavram olarak düşünülebilecek intikam duygusunun zorbalık mağduriyeti ile artacağına işaret eden bu bulgu, şimdiki araştırma bulgusuna göre bu mağduriyeti azaltmada arkadaşlık ilişkilerini güçlendirmeye işaret eden bulgu ile dolaylı olarak örtüştüğü söylenebilir. Araştırma bulgularına karşı bir bulgu olarak Ateşpolat ve Bıçakçı (2020) 9-11. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada fiziksel zorbalık mağduriyeti ile akran ilişkileri arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki bulmuşlardır. Özel yetenekli çocuklarda akran ilişkileri ve arkadaşlık ilişkilerini inceleyen çalışmalar arttığında bu iki kavram arasındaki ilişkiyi açıklama, bu ilişkilere etki eden başka değişkenleri vb. ortaya koyma gibi bir çok konuda bilgi edinilerek özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal gelişimleri konusunda önemli ip uçları elde edileceği düşünülmektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Yapılan araştırmada özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri ile zorbalığa uğrama durumları cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve anne – baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile bu iki kavram ve alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlar ortaya konmuştur.

Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin;

1. Arkadaşlık ilişkileri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Yalnızca akran ilişkileri ölçeği, yakınlık alt boyutunda; kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha yakındır.
2. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinde zorbalığa uğrama durumları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır.
3. Arkadaşlık ilişkileri toplam puanı, popülerlik ve anlayışlılık alt boyutları, yaş değişkenine göre farklılaşmaktadır. Akran ilişkileri ölçeğinin toplam puanı, popülerlik ve anlayışlılık alt boyutu bulgularında 11 yaş grubu öğrencileri 13 yaş grubuna göre arkadaşlık ilişkilerinde daha başarılı, arkadaşları arasında daha popüler ve daha anlayışlı olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.
4. Zorbalığa uğrama durumları yaş değişkenine göre farklılaşmaktadır. 13 yaş grubu, 11 ve 12 yaş grubuna göre daha çok zorbalık mağduriyeti yaşamaktadır.
5. 5. sınıf düzeyi, 7. sınıf düzeyine göre ve 6. sınıf düzeyi, 7. sınıf düzeyine göre arkadaşlık ilişkilerinde daha başarılıdır ve popülerdir.
6. 7. sınıf düzeyindeki özel yetenekli öğrenciler daha çok zorbalık mağduriyeti yaşamaktadır.
7. Anne ve baba eğitim düzeyine göre arkadaşlık ilişkileri farklılaşmamaktadır.
8. Anne eğitim durumları ilkokul olan çocukların değerlendirilen mağduriyeti daha yüksektir.
9. Arkadaşlık ilişkileri ile zorbalığa uğrama durumları arasında düşük düzeyde negatif yönde ilişki bulunmaktadır. Sonuç olarak, özel yetenekli ortaokul

öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri arttıkça zorbalık mağduriyetine uğrama durumları azalmaktadır.

4.2. Öneriler

4.2.1. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler

1. Zorbalık mağduriyet yaşama riskini önlemek amacıyla özellikle 7. sınıflarda bulunan özel yetenekli öğrencilere ilişkin taramalar yapılarak risk grubunda yer alan öğrencilere zorbalığa karşı kendilerini savunmalarına ilişkin rehberlik kapsamında destek verilmelidir.
2. Zorbalık mağduriyetine maruz kalma riski olan özel yetenekli öğrencilerle rehberlik çalışmaları kapsamında zorbalık, zorbalık mağduriyeti, bu durumlarda nerelere başvurabilecekleri vb. konular hakkında bilgilendirici seminerler düzenlenerek konuya ilişkin farkındalıkları artırılabilir
3. Okullar tarafından özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin eğitim aldığı kurumlarda aileleri için de arkadaşlık ilişkileri, zorbalık, zorbalık mağduriyeti gibi konularda bilgilendirici seminer vb. faaliyetler yapılabilir durumunu azaltmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
4. Özel yetenekli öğrenciler ve normal gelişim gösteren çocukların eğitim aldıkları kurumlarda sağlıklı arkadaşlık ilişkileri geliştirmeyi ve sürdürmeyi destekleyici rehberlik faaliyetleri gerçekleştirilebilir.
5. Farklı yaş ve sınıf düzeyindeki özel yetenekli öğrenciler ve normal gelişim gösteren çocukların eğitim aldıkları kurumlarda öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinden beklentileri, incelenerek arkadaşlık ilişkileri konusunda desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerle rehberlik çalışmaları yapılabilir.

4.2.2. İleride Yapılacak Olan Araştırmalara İlişkin Öneriler

1. Özel yetenekli öğrencilerin mağdur olma durumları ve arkadaşlık ilişkilerinin daha iyi anlaşılması adına okul öncesi, ilkökul ve lise dönemi gibi farklı dönem ve yaşlardan özel yetenekli öğrencilerde bu kavramların araştırılması önerilebilir.

2. Özel yetenekli öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri ve zorbalığa uğrama durumları; kardeş sayısı ve anne – baba medeni hali, ailenin aylık gelir düzeyi, vb. değişkenler kullanılarak başka araştırmalarla incelenebilir.
3. Bu çalışma BİLSEM’ lerde eğitim alan özel yetenekli öğrenciler ile yapılmıştı. BİLSEM’e devam etmeyen, herhangi bir özel eğitim desteği almayan ya da okulda sadece destek eğitim alan özel yetenekli öğrencilerde arkadaşlık ilişkileri ve zorbalık mağduriyetini inceleyen çalışmalar yapılabilir.
4. Özel okullarda eğitim gören özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri ve zorbalığa uğrama durumlarını inceleyen çalışmalar yapılabilir. Böyle bir çalışmanın yapılması, özel yetenekli öğrencilerin ailelerinin ekonomik düzeyinin arkadaşlık ilişkileri ile zorbalığa uğrama durumlarına etkisi açısından bir değişken olabilir.
5. Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerde arkadaşlık ilişkileri ve zorbalık mağduriyeti arasındaki ilişki incelenmişti. Bu değişkenlerin özel yetenekli öğrencilerde psikolojik iyi oluş vb. ne katkısını inceleyen başka araştırmalar yapılabilir.
6. Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerde arkadaşlık ilişkileri ve zorbalık mağduriyetini incelemede nicel yöntemlerle veri toplanarak incelenmişti. Özel yetenekli çocuklarda zorbalık mağduriyeti ve arkadaşlık ilişkisi nitel veya karma yöntemler araştırmaları ile incelenebilir.

I. KAYNAKÇA

Akgül, G., & Kaya, N. G. (2024). Gifted and typically developing students' friendship quality: Does empathy make a difference?. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(2), 230-241.

Akarsu, F. (2001), Özel Yetenekli Çocuklar Aileleri ve Sorunları Eduser Yayınları.

Altun, F., Yazıcı, H. (2018). Türkiye'deki üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 355-366.

Arıman, F. (2007), İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul, (Danışman: Doç. Dr. Halil Ekşi).

Atalay, A. (2010). Akran Zorbalığı Gösterme ve Akran Zorbalığına Maruz Kalmanın Cinsiyet, Yaş, Sosyoekonomik Düzey, Anne-Baba Tutumları, Arkadaş İlişkileri ve Benlik Saygısı ile ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Diyarbakır, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Vezir Aktaş).

Atalay, D., Özyürek, A. (2020), Ergenlerde arkadaşlık ilişkileri ve akran sapması. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 10(2), 249-261.

Ataş, M.S, & Sirem, Ö. (2020). Özel Yetenekli Öğrencilerin Akran İlişkilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *1. Journal of History School (JOHS)*. 48, 3256-3273.

Ateşpolat, Y., & Bıçakçı, M. (2020). Ergenlerin akran ilişki ve akran zorbalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(10), 1-13.

Ayas, T., & Deniz, M. The Prevalence and Nature of Bullying in Primary Schools: A Sample of Turkey. *Issues on Education and Research: Volume 2*, 151.

Ayas, T., & Pişkin, M. (2011), Investigation of bullying among high school students with regard to sex, grade level and school type. *Elementary Education Online*, 10(2), 550-568.

Aytaç, Ö., & Tan, M. (2019), Arkadaşlık üzerine kuramsal yaklaşımlar. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 29(1), 345-359.

Aydoğdu, F. (2022). Developing a Peer Relationship Scale for Adolescents: a validity and reliability study. *Current Issues in Personality Psychology*, 10(2), 164-176.

Uzun, A. (2006). Üstün veya Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir, (Danışman: Yard. Doç. Dr. İsmail Buldan).

Aytaç, Ö., Tan, M. (2020). Arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan değişim: Mardin örneği. *Uluslararası toplum araştırma dergisi*, 15(25), 3233-3259.

Bainbridge, C. (2011) Social and Emotional Problems Affecting Gifted Children. <http://giftedkids.about.com/od/socialissues/a/gtproblems.htm>.

Bauman, S., & Del Rio, A. (2006), Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of educational psychology*, 98(1), 219.

Baş, A. U. (2017), Kişiler arası ilişkiler ve iletişimde güvenlik *Pegem Atıf İndeksi*, 174-194.

Bayar, S. (2018). Zorbalığa Maruz Kalan Özel Yetenekli Öğrencilerin Zorbalık Algıları. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir, (Danışman: Prof. Dr. Uğur Sak).

Bayar, S., Sak, U., & Öpengin, E. (2024), Özel Yetenekli Öğrencilerin Zorbalık Deneyimleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 13(1), 148-159.

Bayhan, P., & Işıtan, A. G. S. (2010), Ergenlik döneminde ilişkiler: Akran ve romantik ilişkilere genel bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(20), 33-44.

Baynal, F. (2021) Erinlik (Ön Ergenlik) Dönemi Korku, Kaygı ve Din İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. *Bilimname*, (45), 261-299.

Bayraktar, F. (2009). Ergenlerin zorba ve kurban davranışlarında birey, aile, akran ve okula dair özelliklerin rolü: Bütüncül bir model önerisi (Yayınlanmamış doktora tezi).

Bernstein, D. A., Clarke-Stewart, A., Penner, L. A., Roy, E., Wickens, C.D. (2000), *Psychology*, 5th edition, Houghton Mifflin Company, Boston, New York. Biaggio, M.K. (1989), "Sex Differences in Behavioral Reactions to Provocation of Anger". *Psychological Reports*, 64, 23-26.

Besag, V. (1995). *Bulling and victims in schools*. Philadelphia: Open University Press.

Bingöl, N., & Tanrıkulu, T. (2014). Siber zorba ve mağdur olma ile algılanan sosyal destek düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi* (43).

Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British journal of educational psychology*, 62(1), 73-87.

Bozkurt, Yükçü, Ş., İzoğlu, Tok., A., Güngör, İ., Işık Uslu, A., Taştekin, E., Demircioğlu, H. (2021), Ön ergenlik döneminde sosyal duygusal öğrenme becerileri, akran algıları ve ebeveyn tutum algılarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(53), 431-451.

Bridge, B. (2003). *Zorbalık: Bilinmeyen çeşitleri ve çözümleri* Beyaz Yayınları.

Buist, K. L., Decovic, M., Meeus, W.H. ve Van Aken, A.G. (2002). Developmental patterns in adolescence attachment to mother, father and siblings. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 167-176.

Clark, B. (2015), *Üstün Zekalı Olarak Büyümek* Nobel Akademik Yayın.

Cross, T. L., Coleman, L. J., Terhaar-Yonkers, M. (2014), The social cognition of gifted adolescents in schools: Managing the stigma of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 30- 39. <https://doi.org/10.1177/016235329101500106>

Çiftçi, H. (2018). Akran ilişkileri düzeylerinin karşılaştırılması: Lise öğrencileri üzerine bir inceleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 1516-1535. DOI: 10.15869/itobiad.416486

Çiloğlan, B. (2022). *9-12 Yaş Arası Çocuklarda Akran Zorbalığı ve Arkadaş İlişkileri*. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

Çoban, G. S. (2021). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kendini gerçekleştirme basamağında gizil yetenekler. *European Journal of Educational and Social Sciences*, 6(1), 111-118.

Çömez, T. (2014), *Fiziksel Engelli Ergenlerde Akran İlişkilerinin Yaşam Doyumu Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ruh Sağlığı ve Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı, İstanbul, (Danışman: Prof. Dr. Sevim Buzlu).

Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K. (2003), The nature and extent of bullying at school. *Journal of school health*, 73(5), 173-180. Doi: 10.1111/j.1746-1561.2003.tb03599.x.

Demanet, J., & Houtte, M.V. (2012). The impact of bullying and victimization on students' relationships. *American Journal of Health Education*, 43(2), 104-113. <https://doi.org/10.1080/19325037.2012.10599225>

Demircan, B. (2017). 12-15 Yaş Arası Ergenlerde İstismar ve İhmal ile Akran Zorbalığı ve Benlik Algısı Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, (Danışman: Dr. Canan Gürsel).

Deniz, E. (2006), Ergenlerde bağlanma stilleri ile çocukluk istismarları ve suçluluk-utanç arasındaki ilişki. *Eurasian Journal of Educational Research*, 22, 89-99.

Elcik, F. (2011). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çevresinden Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyi ile Sosyal Duygusal Becerileri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Kütahya, (Danışman: Doç. Dr. Nida Bayındır).

Ergin, H. (2004), Zekâ düzeyinin “İletişim Becerileri Eğitim Programı”ndan yararlanma düzeyine etkisi [The effect of intelligence level on the level of benefiting from the “Communication Skills Training Program”]. Kulaksızoğlu, A. (Ed.), 1. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı içinde (ss.107-119). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Erk, A. B. (2019), Çocuklarda akran zorbalığı. Ekinoks Yayıncılık.

Erol, F. (2015), Üstün Zekalı Ergenlerin Akran İlişkileri ile Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul, (Danışman: Doç. Dr. Seval Erden).

Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice*. 17, 381-458.

Feldhusen, J. F., Dai, D. Y. (1997), Üstün yetenekli öğrencilerin üstün yetenekli etiketine, özel programlara ve akran ilişkilerine ilişkin tutum ve algıları. *Ortaöğretim Üstün Yetenekliler Eğitimi Dergisi*, 9(1), 15-20. <https://doi.org/10.1177/1932202X9700900103>

Furman, W., Buhrmester, D. (1992), Age and Sex Differences In Perceptions of Personal Relationships, *Child Development*, 63, 103-115.

Gamble, A.D. (2005), The gifted and their non-gifted peers. *North Carolina Association, Gifted and Talented Quarterly Journal*, 2, 22–31.

Galbraith, J. (1999), *The Gifted Kids' Survival Guide*. USA: Free Spirit Publishing.

Genç, M.A. (2016). Özel yetenekli bireylere yönelik eğitim uygulamaları. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(3), 49-66.

González-Cabrera, J., Tourón, J., Ortega-Barón, J., Montiel, I., & Machimbarrena, J. M. (2023), Are gifted students more victimized than nongifted students? A comparison in prevalence and relation to psychological variables in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 43(1), 90-109.

Gökçe, F. Ö., Cerrah, H.E., Ünsal, Ş.A. (2021), *Özel yetenekli çocukların kendi arkadaşlık ilişkilerine yönelik görüşleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22(1), 113-145.

Gökler, R. (2009). *Okullarda Akran Zorbalığı*. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi [Bağlantıda]. 6:2. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>

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.

Guilbault, J.P. (2008). Bullying and gifted learners. *Gifted Education Communicator*, 39(2), 12-15.

Gülay, H. (2009) Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82–93.

Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri Pegem Yayıncılık.

Gür, Ç. (2011). Üstün Yetenekli Çocukların Karşılaştığı Sosyal ve Duygusal Problemler ve Bu Problemlerin Çözümüne İlişkin Öneriler: Arkadaş Edinme Sorunu, Alay Edilme, Anksiyete-Endişeler ve Aşırı Mükemmeliyetçilik Üzerine Bir Çalışma. In *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (27-29).

Gündüz, T. (2023). Üstün Zekâlı Öğrencilerin Akran Zorbalığına İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul, (Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ayşin Kaplan Sayı).

Han, F. ve Demirtaş, H. (2021), Zorbalığa maruz kalmanın sınıf iklimine ve okula yabancılaşmaya etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2297-2322. <https://doi.org/10.17679/inuefd.987106>

Harbin, S. M., Kelley, M. L., Piscitello, J. ve Walker, S. J. (2018). Multidimensional bullying victimization scale: development and validation. *Journal of School Violence*, 18(1), 146–161.

Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological bulletin*, 121(3), 355.

Havighurst, R. J. (1972). *Developmental Tasks and Education*. New York: David McKay Company.

Hortaçsu, N. (2003), *İnsan İlişkileri, İmge Kitabevi*.

Howard-Hamilton, M., & Franks, B.A. (1995), Gifted adolescents: Psychological behaviors, values, and developmental implications. *Roeper Review*, 17(3), 186-191.

Hymel, S., & Swearer, S.M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293-299.

İme, Y., Erden-Çınar, S., Keskinöglü, M. Ş. ve Kütük, H. (2020). Çok boyutlu zorbalık mağduriyeti ölçeği'nin Türkçe 'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 137-152. doi:10.30900/kafkasegt.732493.

İnce, A. (2023). Özel Yetenekliliğin Tanımlanmasının Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimi Üzerinden İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul, (Danışman: Doç. Dr. Marilena Z. Leana – Taşcılar).

Jones, D. C., & Costin, S. E. (1995), Friendship quality during preadolescence and adolescence: the contributions of relationship orientations, instrumentality, and expressivity. *Merrill- 70 Palmer Quarterly*, 41(4), 517–535. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23087939>

Kapıcı, E. G. (2004), İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.

Karaca, K. (2018). Ortaokullarda Akran Zorbalığının Yaygınlığının ve Zorba-Mağdurların Depresyon ve Anksiyete Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Erzurum, (Danışman: Doç. Dr. İsmail Seçer).

Kartal, H., & Bilgin, A. (2010), İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığın Nedenleri ile İlgili Algıları The Perceptions of Elementary Students about the Reasons for Bullying. *Amaç ve Yayın İlkeleri: Atatürk İlkeleri ve 25*.

Kartal, H., Balantekin, Y., Bilgin, A., Suyuçok, M. (2019), Ev ve okul yaşantılarında zorbalığa etki eden faktörler: Bir karma yöntem araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 50-85.

Kartal, H. ve Bilgin, A. (2008). Öğrenci, veli ve öğretmen gözüyle ilköğretim okullarında yaşanan zorbalık. *İlköğretim Online*, 7 (2), 485–495.

Kartal, H., & Bilgin, A. (2010), İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığın Nedenleri ile İlgili Algıları The Perceptions of Elementary Students about the Reasons for Bullying. *Amaç ve Yayın İlkeleri: Atatürk İlkeleri ve 25*.

Kartal, Ü. (Çev.) (2004), Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek. Shapiro, E. L. How To Raise A Child With A High EQ. Varlık Yayın.

Kaya, F. (2021). Özel yeteneklilerde psikolojik iyi oluş hali. İçinde U. Sak (Ed.). Özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal ve akademik gelişimi. (ss.1-22). Pegem Akademi

Kaya, N. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve BİLSEM'ler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 115-122.

Kepenekçi, Y. K., & Çınkır, Ş. (2003), Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34(34), 236-253.

Kılıç, S. (2010). *Akran istismarının ilköğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları üzerindeki etkisi (Esenyurt İlçesi Örneği)*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

Kışlal, Y. D. (2022), Zorbalık Mağduriyetinin Yordayıcıları Olarak Öz-Şefkat, Çocukluk Deneyimleri Ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar: Bir Karma Yöntem Araştırması. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gaziantep, (Danışman: Doç. Dr. Ramin Aliyev).

Kimmel, D. C. ve Weiner, I. B. (1985), Adolescence: A developmental transition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of school psychology*, 34(3), 267-283. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(96\)00015-5](https://doi.org/10.1016/0022-4405(96)00015-5)

Koç, Z. (2006), Lise Öğrencilerinin Zorbalık Düzeylerinin Yordanması. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve psikolojik Danışma Anabilim Dalı, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. Binnur Yeşilyaprak).

Koç, Z. (2007). Çocuklarda ve ergenlerde okul zorbalığının toplumsal nedenleri. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 12, 32–37.

Koçak, E. (2008), Ergenlerde Yalnızlığın Yordayıcısı Olarak Benlik Saygısı ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. A. Rezan Çeçen).

Koçak Sevgili, S. (2020), Üstün Yetenekli Çocukların Sosyal Duygusal Gelişimlerine Yönelik Geliştirilen Psiko-Eğitim Programının Etkisi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. Adnan Kan).

Koçal, Z. D, Kanar, E., Ermis, S., & Pınar, K. (2009), Bilim ve sanat merkezine devam eden üstün yetenekli öğrencilerin temel ihtiyaçları: Amasya örneği [Basic needs of gifted students attending the science and art center: Amasya example]. Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildiri, Eskişehir, Türkiye

Korap, N. (2013), Algılanan Ebeveyn Tutumlarının Ergenlerin İletişim Becerilerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı, İstanbul, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Emel Güler Yılmaz).

Köksal, A. (2007). *Üstün Zekâlı Çocuklarda Duygusal Zekâyı Geliştirmeye Dönük Program Geliştirme Çalışması*. Yayımlanmış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kulaksızoğlu, A. (2007). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Leana, M.Z. (2005), Üstün Zekalı ve Normal Çocuklarda Yönetmel Fonksiyonlar: Londra Kulesi Testi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Sevtap Cinan).

Lee, S.Y, (2002). “*The effects of peers on the academic and creative talent development of a gifted adolescent male*”. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14: 19-29

Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P., Thomson, D. T. (2012), *Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships*. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 90-104. [https:// doi.org/10.1177/0016986212442568](https://doi.org/10.1177/0016986212442568)

Llewellyn, N. (2015), *Peer victimization across the school years: Consequences for middle school social goals*. University of Illinois at Urbana-Champaign.

Malik, F., & Marwaha, R. (2018), Developmental stages of social emotional development in children.

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.

Marion, D. (2008). Longitudinal change in friendship quality and adolescent adjustment. Unpublished Master Dissertation, Florida Atlantic University.

Martínez-Monteagudo, Á., Martínez-Monteagudo, M. C., & Delgado, B. (2023), School bullying and cyberbullying in academically gifted students: A systematic review. *Aggression and violent behavior*, 101842.

Masden, C. A., Leung, O. N., Shore, B. M., Schneider, B. H., ve Udvari, S. J. (2015), Social-perspective coordination and gifted adolescents' friendship quality. *High Ability Studies*, 26(1), 3-38. [https:// doi.org/10.1080/13598139.2015.1028613](https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1028613)

Matthews, D. J. and Foster, J. F. (2005), *Being smart about gifted children a guidebook for parents and educators*. Scottsdale: Great Potential Press, Inc. Metin, N. (1999), *Üstün Yetenekli Çocuklar Özaşama Matbaacılık*.

MEB, 2023, *Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri*, MEB Yayınları, Ankara, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_02/27052325_stnyeteneklocuklarinzellkler.pdf

Mercan, H. ve Sarı, H. Y. (2018) Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve sosyodemografik değişkenlerle ilişkisi. *FNJN Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 26(1): 21- 29.

McVie, S. (2014), The impact of bullying perpetration and victimization on later violence and psychological distress: A study of resilience among a Scottish youth cohort. *Journal of School Violence*, 13(1), 39-58.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019), *Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi*. Ankara.

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100.

National Association for Gifted Children. (2019), A definition of giftedness that guides best practice.

OECD (2017), PISA 2015 results (volume III): Students' well-being, PARIS: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>.

Ogurlu, Ü., Birben, F. Y., Öpengin, E., & Yalın, H. S. (2016), Üstün zekâlı ergenlerde yalnızlık ve yaşam doyumu ilişkisi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 161-184.

Oğurlu, U. ve Sarıçam, H. (2018), Bullying, Forgiveness and Submissive Behaviors in Gifted Students. *Journal of Child and Family Studies*, 1-11.

Olafsen, R. N., & Viemerö, V. (2000), Bully/victim problems and coping with stress in school among 10-to 12-year-old pupils in Åland, Finland. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(1), 57-65.

Olweus, D. (1993), *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.

Olweus, D. (1994), Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35(7), 1171-1190.

Olweus, D. (1999), *The nature of school bullying. Across-National Perspective*, London And New York: Routledge.

Özkan, M. U. (2013). *Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri*.

Peairs, K. F. (2011). *The social world of gifted adolescents: Sociometric status, friendship and social network centrality* (Publication No. 3469001) [Doctoral dissertation, Duke University]. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses Database.

Perren, S. (2000), *Kindergarten children involved in bullying: Social behavior, peer relationships, and social status* (Doctoral dissertation, S. Perren).

Peterson, J. S. and Ray, K. E. (2006a), Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly*, 50 (2), 148-16.

Peterson, J.S. and Ray, K.E. (2006b), Bullying among the gifted: the subjective experience. *Gifted Child Quarterly*, 50 (3), 252-269.

Pinar, H. (2020). *Akran Zorbalığına Maruz Kalan Ergenlerin Algıladıkları Sosyal Destek ve Yalnızlık düzeyleri Arasındaki İlişki*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

Pişkin, M. & Ayas, T. (2005). Lise öğrencileri arasında yaşanan akran zorbalığı olgusunun okul türü bakımından karşılaştırılması. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul, 21-23 Eylül.

Pişkin, M. (2002), Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.

Pişkin, M. (2003). Okullarımızda yaygın bir sorun: Okul zorbalığı. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. İnönü Üniversitesi, 09-11 Temmuz, Malatya.

Polat, E. (2019), 11-14 Yaş Ortaokul Öğrencilerinin Arkadaşlık İlişkileri ve Rekabetçi Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Van, (Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Gaye Zeynep Çenesiz).

Powdrill, L. A. (2004), Relations Between Children's Social Status And Selperceptions Of Both Academic And Social Competence. Doctoral Dissertation, The University of Texas, Austin, (Supervisor: Claire Ellen Weinstein).

Richard, J., Encel, J. & Shute, R. (2003). *The emotional and behavioural adjustment of intellectually gifted adolescents: A multi-dimensional, multi-informant approach*. High Ability Studies, 14(2), 153-164.

Rigby, K., & Slee, P. T. (1993), Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *The Journal of social psychology*, 133(1), 33-42.

Robbins, S. H. (2012), The everything parents guide to raising a gifted child all you need to know to meet your child's emotional, social, and academic needs. Massachusetts: Adams Media.

Rogers, K.B. (2002). Re-forming Gifted Education. USA: Great Potential Press, Inc.

Sak, U. (2014), Üstün Zekalılar Özellikleri Tanınmaları Eğitimleri. 4. Baskı. Vize Basın Yayın.

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.

Sarıçam, H., & Çetinkaya, C. (2017). Exploring revenge as a mediator between bullying and victimisation in gifted and talented students. *Current Issues in Personality Psychology*.

Schapiro, M., Schneider, B. H., Shore, B. M., Margison, J. A., ve Udvari, S. J. (2009), Competitive goal orientations, quality, and stability in gifted and other adolescents' friendships: A test of Sullivan's theory about the harm caused by rivalry. *Gifted Child Quarterly*, 53(2), 71–88. <https://doi.org/10.1177/0016986208330566>

Sezgin, S. (2023). Akran Zorbalığını Önlemeye Yönelik Psikoeğitim Programının Zorbalık Düzeyi ve Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ordu, (Danışman: Doç. Dr. Ömer Karaman).

Silberg, J. L., Copeland, W., Linker, J., Moore, A. A., Roberson-Nay, R., & York, T. P. (2016), Psychiatric outcomes of bullying victimization: a study of discordant monozygotic twins. *Psychological Medicine*, 46(9), 1875-1883.

Smith, P.K. & Sharp, S. (2002). *School bullying: Insights and Perspectives*. Routledge.

Smutny, J.F. (2001), *Stand Up for your Gifted Child*. Canada: Free Spirit Publishing.

Şahin, M., & AKBABA, S. (2010), İlköğretim okullarında zorbalık davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması 1. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 331-342.

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013), *Using multivariate statistics* (Vol. 6, pp. 497-516). Boston, MA: Pearson.

Udvari, S.J., & Rubin, K.H. (2006), Gifted and non-selected children's perceptions of academic achievement, academic effort, and athleticism. *Gifted Child Quarterly*, 40(4), 311-319.

Uşaklı, H. (2006), Drama Temelli Grup Rehberliğinin İlköğretim V. Sınıf Öğrencilerinin Arkadaşlık İlişkileri, Atılganlık Düzeyi ve Benlik-Saygısına Etkisi, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, İzmir, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Hadiye Küçükkaragöz).

Ünal, N. E. (2019). *Özel Yetenekli Ergenlerin Yalnızlık Deneyimleri*. Anadolu

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

Ünal, N. E., & Sak, U. (2020). Sıra dışı olanlar: özel yetenekli yalnız ergenler. *Çocuk ve Medeniyet*, 5(10), 281-296.

Gardner, H. (2011) *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Renzulli, J. S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 246–279). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.015>

Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3(4), 292-316. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.3.4.292>

Tavşancıl, E. (2014), *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Nobel Yayınları.

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6, pp. 497-516). Boston, MA: pearson.

Tekindal, S. (2021), *Nicel, nitel, karma yöntem araştırma desenleri ve istatistik*. Nobel yayıncılık.

Timur, Ç. (2019), *Boşanmış ve Boşanmamış Aileye Sahip Ergenlerin Akran İlişkilerinin Karşılaştırması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul, (Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Besra Taş).

Totan, T., & Yöndem, Z. (2007), Ergenlerde zorbalığın anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(8), 53-68.

Tozkoparan, S. (2014), *Öğrenci Algısına Göre Aileden Alınan Sosyal Destek, Anne-Baba Tutumu ve Akran İlişkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, (Danışman: Niyazi Karasar).

Tozlu, Ş. (2014), *Üniversite Öğrencilerinin Arkadaşlık İlişkilerinin ve Arkadaş Gruplarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Seval Erden).

Tucker, B., & Lu Haferstein, N. (1997). Psychological intensities in young gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 41(3), 66-75.

Tzani-Pepelasi, C. Ioannou, M. Synnott, J. & McDonnell, D. (2019), Peer support at schools: The buddy approach as a prevention and intervention strategy for school bullying. *International journal of bullying prevention*, 1(2), 111-123.

Uydun, A. (2021), Öğretmenlerin Özel Yeteneklilik Kavramı ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Bilgi ve Algılarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Konya, (Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Süleyman Arslantaş).

Ülkü, S. (1978). Çocuklukta Arkadaş İlişkileri. *Eğitim ve Bilim*, 2(12).

Ünalnış, A. (2010). İlköğretim 6,7 ve 8. sınıf öğrencileri arasında yaşanan zorbalığın farklı değişkenler açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Osmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Vasta, R., Haith, M. M., & Miller S. C. (1992). *Child psychology*. New York: Wiley.

Webb, J., Gore, J., Amend, E. ve DeVries, A. (2013). *De Begeleiding van Hoogbegaafde Kinderen*. Assen: Koninklijke van Gorcum.

White, R., & Mason, R. (2012). Bullying and gangs. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 24(1), 57-62.

Yaban, E., Sayıl, M. & Tepe, Y. K. (2013). Erkek ergenlerde anne babadan algılanan destek ile akran zorbalığı arasındaki ilişkide arkadaşlık niteliğinin rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*. 28(71), 20.

Yalçın, H., Obalı, İ., & Öztüren, A. (2021). Özel yetenekli çocukların mizah duyguları ve arkadaşlık ilişkileri. *KTO Karatay Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(3), 119-134.

Yavuzer, H. (2010), Doğum öncesinden ergenlik sonrasına çocuk psikolojisi Remzi Kitapevi.

Yazıcı, Z. (2023), Otizmli çocuklarda zorbalık ve okul reddinin ebeveyn ve öğretmen görüşleri bağlamında incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum, (Danışman: Prof. Dr. İsmail Seçer).

Yerlikaya, I. (2014), Evaluation of bullying events among secondary education students in terms of school type, gender and class level. *International Journal of Progressive Education*, 10(3), 139-149.

Yıldırım, H. İ. (2020), Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Beceri Algıları ile Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi,

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gaziantep, (Danışman: Doç. Dr. Hatice Nilay Kayhan).

Yılmaz, D. (2015), Üstün yetenekliler için psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları gereksinimler, sorunlar ve müdahaleler. Nobel Akademik Yayıncılık.

Yılmaz, H. (2022), Özel Yetenekli Öğrencilerde Bilişsel Davranışçı Grup Terapisinin Sosyal Anksiyete Üzerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul, (Danışman: Doç. Dr. Marilena Zinovia Leana Taşçılar).

Yücel, N. (2009), Ergenlerin Akran İlişkileri ve Yalnızlık Düzeylerinde Evde İnternet Kullanımının Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalı, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. Figen Gürsoy).

Zenasni, F., Mourgues, C., Nelson, J., Muter, C., & Myszkowski, N. (2016). How does creative giftedness differ from academic giftedness? A multidimensional conception. *Learning and Individual Differences*, 52, 216–223.

II. EKLER

EK 1: Uygulama İzni



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-98057890-20-101439338
Konu : Araştırma Uygulama İzni
Nida KORAY

02.05.2024

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programı 211122004 numaralı öğrencisi Nida KORAY'ın, "Özel Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Arkadaşlık İlişkilerinin ve Zorbaliğa Uğrama Durumlarının İncelenmesi" isimli araştırmasını İlimiz ilçelerinde bulunan Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilere yönelik uygulama isteği ile ilgili Biruni Üniversitesinin 24/04/2024 tarih ve 66725 sayılı yazısı Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere, İlimiz ilçelerinde bulunan Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilere yönelik araştırmasını, Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda Eğitim Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25/08/2020 tarih ve 24911 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Fatma Zeynep ŞERAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
Salih KAYGUSUZ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres : Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. No:59
Muratpaşa / Antalya
Telefon No : 0 (242) 238 60 00
E-Posta: projeler07@meh.gov.tr
Kep Adresi : meb@ts01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Beige Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Mustafa KOÇUKKARA, Dahili (132)

İnternet Adresi: antalyaerge.meb.gov.tr

Unvan : Teknisyen
Faks : 2422386001



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 19d9-116e-3f43-8b05-659b kodu ile teyit edilebilir.

EK 2: Akran Ölçeği İzin



EK 3: Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği İzin



EK 4: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenci,

Aşağıdaki sorular sizin ve aileniz hakkında cevap vereceğiniz nitelikte hazırlanmıştır. Soruların karşılığında doğru cevabı yazmanız yeterli olacaktır. Verilen cevaplar sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Cevaplarınız sadece araştırmacı tarafından görülecektir. Soruların tamamını dikkatli bir şekilde içtenlikle cevaplandırmanız beklenmektedir.

Katılımınız çalışmamız için çok değerli teşekkür ederiz.

Nida Koray

Yaşınız	
Cinsiyetiniz	
Sınıfınız	
Annenizin Eğitim Düzeyi	
Babanızın Eğitim Düzeyi	

EK 5: Akran İlişkileri Ölçeği

AKRAN İLİŞKİLERİ ÖLÇEĞİ

Alt boyutlar	Maddeler
Yakınlık	1. Bir sorunum olduğunda arkadaşlarımla paylaşırım.
Popülerlik	17. Arkadaşlarım beni her konuda takdir eder.
Güven	20. Arkadaşlarım zor anlarında onların yanında olduğumu bilir.
Anlayışlılık	28. Hatalı davrandığımda arkadaşlarımdan özür dilerim.

EK 6: Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği

ÇOK BOYUTLU ZORBALIK MAĞDURİYETİ ÖLÇEĞİ					
		Asla	Bazen	Sık sık	Çok sık
1	Bana kötü lakap takarlar				
2					
3	Bana küfür ederler				
4					
5	Bana sataşırılar				
6					
7	Bana bilerek çarparlar				
8					
9					
10	Bana bir şeyler fırlatırlar				
11					
12	Facebook, twitter ve instagram'da paylaştığım resimlerin, yorumların veya durumların altına olumsuz yorumlar yazarlar				
13					
14	Mesajlarımı görmezden gelirler				
15					
16	Benimle ilgili dedikodular yayarlar				
17					
18	Dış görünüşümle dalga geçerler				
19					
20	Kıyafetlerimle ilgili olumsuz yorumlarda bulunurlar				
21					
22					
23	Zeki olduğum için dalga geçerler				
24					

EK 7: Veli Onam Formu

VELİ ONAM FORMU

Değerli Veliler,

Bu çalışma Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nida Koray tarafından yürütülmektedir. Araştırma, özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri ve zorbalığa uğrama durumlarının incelenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrenimine devam eden çocuklarınıza sınıf ortamında araştırmacı tarafından verilen anketleri doldurmaları istenecektir. Anket sorularında hiçbir kişisel bilgi istenmemektedir. Çalışma için öğrencilerden ve sizden ücret talep edilmemekle birlikte size bir ödemedede yapılmayacaktır. Cevaplar gizlilik esasına uygun olarak gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Araştırma gönüllük esasına dayalı olup, katılmak sizin isteğinize bağlıdır ve kesinlikle zorunlu değildir.

Yukarıdaki bilgileri okuyup değerlendirdikten sonra çocuğunuzun çalışmaya katılımı için onay vermeniz durumunda formu imzalamanız gerekmektedir. Bu çalışmaya vereceğiniz katkı şahsım ve çalışmam için çok kıymetlidir. Anlayışınız ve katılımınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Nida Koray

Yukarıda detaylı olarak yapılmış açıklamalar doğrultusunda, gönüllülük esasına dayanarak çocuğumun bu çalışmaya katılımını onaylıyorum.

Evet

Hayır

İmza:

EK 8: Etik Kurul Onayı



IV. İNTİHAL RAPORU

ÖZEL YETENEKLİ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ARKADAŞLIK İLİŞKİLERİ VE ZORBALIĞA UĞRAMA DURUMLARININ İNCELENMESİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 17	% 13	% 10	% 7
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	www.kafkas.edu.tr İnternet Kaynağı	%2
2	Submitted to Inonu University Öğrenci Ödevi	%2
3	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	%2
4	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	%1
5	acikerisim.aku.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
6	Submitted to Anadolu University Öğrenci Ödevi	%1
7	Submitted to TechKnowledge Turkey Öğrenci Ödevi	<%1
8	Arikan, Mustafa Faruk. "Suça Sürüklenen Çocukların Benlik Uyum Düzeylerinin ve	<%1