

T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**DUYGU ODAKLI TERAPİ YÖNELİMLİ PSİKO-EĞİTİM
PROGRAMININ ÖZEL (ÜSTÜN) YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN
ÖZ-YETERLİKLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Hakan BAYRI

DOKTORA TEZİ
EĞİTİM ANABİLİM DALI

DANIŞMAN
PROF. DR. MUSTAFA KOÇ

DÜZCE, 2023

T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

DUYGU ODAKLI TERAPİ YÖNELİMLİ PSİKO-EĞİTİM
PROGRAMININ ÖZEL (ÜSTÜN) YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN
ÖZ-YETERLİKLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Hakan BAYRI

DOKTORA TEZİ
EĞİTİM ANABİLİM DALI

DANIŞMAN
PROF. DR. MUSTAFA KOÇ

DÜZCE, 2023

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
DUYGU ODAKLI TERAPİ YÖNELİMLİ PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ
ÖZEL (ÜSTÜN) YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ÖZ-YETERLİKLERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Hakan BAYRI tarafından hazırlanan tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda **DOKTORA TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Mustafa KOÇ

Düzce Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Mustafa KOÇ

Düzce Üniversitesi

Prof. Dr. Ali Haydar ŞAR

Sağlık Bilimleri Üniversitesi

Doç. Dr. Abdi GÜNGÖR

Düzce Üniversitesi

Doç. Dr. Timuçin Buğra EDMAN

Düzce Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet KAYA

Sakarya Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 22/06/2023

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

22 Haziran 2023

Hakan BAYRI

TEŞEKKÜR

Doktora öğreniminin başından itibaren bana duyduğu güven ile bu süreçte bana vermiş olduğu her türlü eğitim, fikir, öneri, destek ve yardımlarından dolayı çok değerli hocam Prof. Dr. Mustafa KOÇ'a en içten dileklerimle teşekkürü bir borç bilirim.

Tez çalışmam boyunca her süreçte değerli katkılarını benden esirgemeyen, görüş ve önerileriyle tezimin en ince ayrıntısına kadar eli ve emeği değmiş olan değerli hocam Doç. Dr. Abdi GÜNGÖR'e de şükranlarımı sunarım.

Tez öneri sürecinde, devamında ve tez izleme komitelerinde, görüş ve önerileriyle tezimin şekillenmesine katkıda bulunan hocalarım Doç. Dr. Timuçin Buğra EDMAN ve Doç. Dr. Tuğba Seda ÇOLAK'a teşekkür ederim.

Dokuz Eylül Üniversitesi'nde icra edilen Aile Danışmanlığı Eğitimi sürecinde tanışma imkanı elde ettiğim ve bu süreçte hazırlamış olduğum psiko-eğitim programımı inceleyerek katkıda bulunan değerli hocalarım Doç. Dr. Hatice Zekavet KABASAKAL ile Doç. Dr. Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ'e teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek Lisans eğitimi, doktora eğitimi ve tez aşamasındaki her türlü zor şartlarda sürekli yanımda yer alarak bana destek olan biricik eşim Psikolojik Danışman Arzu BAYRI'ya, çocuklarım Yağmur Öykü ve Yiğit Eser BAYRI'ya, dualarını hiç esirgmeden beni destekleyen, büyütüp yetiştiren anneciğim Hüsniye BAYRI'ya, aynı şekilde sürekli bana dua eden kayınvalidem Hamdiye ESEN'e, beni hayatımın her sürecinde destekleyen ablam Perihan BAYRI'ya, babam Zeki BAYRI'ya ve desteklerini esirgemeyen diğer akrabalarım ile arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

22 Haziran 2023

Hakan BAYRI

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÇİZELGE LİSTESİ.....	vi
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	viii
EXTENDED ABSTRACT.....	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	6
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	7
1.4. ARAŞTIRMANIN SAYIL TILARI	9
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	9
1.6. TANIMLAR.....	9
2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE ARAŞTIRMALAR	11
2.1. ÖZEL (ÜSTÜN) YETENEK	11
2.1.1. Üstün Yeteneklilik	12
2.1.2. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri	13
2.1.2.1. Fiziksel ve Motor Gelişim Özellikleri	14
2.1.2.2. Bilişsel Gelişim Özellikleri.....	14
2.1.2.3. Psiko-sosyal Gelişim Özellikleri.....	15
2.1.3. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaşadığı Problemler	17
2.1.3.1. Eş Zamanlı Olmayan Gelişim.....	17
2.1.3.2. Benlik Saygısı	18
2.1.3.3. Arkadaş İlişkileri	19
2.1.3.4. Mükemmeliyetçilik	20
2.1.3.5. Psikolojik Kırılganlık, Stres ve Depresyon	21
2.1.4. Özet ve Sonuç (Üstün Yetenek)	22
2.2. ÖZ-YETERLİK.....	24
2.2.1. Öz-yeterlik Algısının Kaynakları	25
2.2.1.1. Başarılı Performanslar.....	25
2.2.1.2. Dolaylı Deneyimler.....	26
2.2.1.3. Sözel İkna.....	26
2.2.1.4. Duygusal Uyarılma.....	27
2.2.2. Öz-yeterlik Algısının Etkileri ve Sonuçları	28
2.2.3. Özet ve Sonuç (Öz-yeterlik)	29
2.3. DUYGU ODAKLI TERAPİ.....	31
2.3.1. Uyumlu Birincil Duygular	31
2.3.2. Uyumsuz Birincil Duygular	31
2.3.3. İkincil Duygular	32
2.3.4. Araçsal Duygular	32
2.3.5. Terapi Süreci.....	32
2.3.5.1. Bağ Kurma ve Farkındalık.....	33
2.3.5.2. Duyguları Uyandırma ve Keşfetme	33
2.3.5.3. Dönüşüm ve Alternatif Oluşturma	34
2.3.6. Terapi Teknikleri.....	34
2.3.6.1. Empati.....	34

2.3.6.2. Odaklanma	34
2.3.6.3. Boş ve Çift Sandalye Teknikleri.....	35
2.3.6.4. Ev Ödevleri.....	35
2.3.7. Kuramın Etkililiği ve Kurama Getiren Eleştiriler	36
2.3.8. Özet ve Sonuç (Duygu Odaklı Terapi).....	36
2.4. YURT İÇİNDE VE YURT DIŞINDA YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR.....	38
2.4.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	38
2.4.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	45
3. YÖNTEM.....	51
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	51
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	52
3.2.1. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Belirlenebilmesi Maksudıyla Yapılan Çalışmalar	52
3.2.2. Tespit Edilen Üstün Yetenekli Öğrencilerden Psiko-eğitime Katılmak İsteyenlerin Belirlenmesi.....	53
3.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması	54
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	55
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	56
3.3.2. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği.....	56
3.4. ARAŞTIRMADA DENEY GRUBUNA UYGULANAN İŞLEM.....	57
3.4.1. Üstün Yetenekli Öğrencilerde Duygu Odaklı Terapi Temelli Öz-Yeterlik Geliştirme Psiko-Eğitim Programı.....	57
3.4.1.1. Kazanımlar	57
3.4.1.2. Grubun İlkeleri ve Kuralları.....	58
3.4.1.3. Oturumlar	58
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	78
4.1. HİPOTEZLERİN TEST EDİLMESİ.....	80
4.2. DENEY GRUBUNDAKİ ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN PSİKO-EĞİTİM HAKKINDAKİ BEKLENTİ VE KAZANIMLARINA AİT GÖRÜŞLER.....	91
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	95
5.1. SONUÇ	95
5.2. ÖNERİLER	96
6. KAYNAKLAR	99
7. EKLER.....	111
7.1. EK 1: FORM-1 (BEN KİMİM?).....	111
7.2. EK 2: FORM-2 DUYGU GÜNLÜĞÜ FORMU	112
7.3. EK 3: FORM-3 SALDIRGAN, ÇEKİNGEN, ATILGAN DAVRANIŞ	113
7.4. EK 4: FORM-4 UYUMSUZ DUYGULARIN İÇERİĞİNİ VE TETİKLEYİCİLERİNİ TESPİT ETMEK	114
7.5. EK 5: FORM-5 (SINIRLARINI ZORLA)	115
7.6. EK 6: ÇOCUKLAR İÇİN ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ İZİN İÇERİĞİ	116
7.7. EK 7: TEZ ARAŞTIRMA ETİK ONAYI (DÜZCE ÜNİVERSİTESİ).....	117
7.8. EK 8: TEZ ARAŞTIRMA ETİK ONAYI (MİLLİ EĞİTİM)	119
7.9. EK 9: KİŞİSEL BİLGİ FORMU	123
7.10. EK 10: BEKLENTİ VE KAZANIMLARA AİT BİLDİRİMLER.....	124
7.11. EK 11: ÖĞRETİM ÜYELERİ ÖNERİLERİ	130
ÖZGEÇMİŞ.....	131

ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa No

Çizelge 3.1. Araştırma Deseni.	52
Çizelge 3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Betimsel İstatistiği. 55	
Çizelge 3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınıf Düzeylerine Göre Betimsel İstatistiği	55
Çizelge 4.1. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test, Son Test ile İzleme Testi Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri. Hata! Yer işareti tanımlanmamış.	
Çizelge 4.2. Son test Sonrasındaki Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	81
Çizelge 4.3. Deney Grubunun Ön Test ile Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farkı Gösteren Wilcoxon Testi Sonuçları. Hata! Yer işareti tanımlanmamış.	
Çizelge 4.4. İzleme Testi Sonrasındaki Mann Whitney U Testi Sonuçları.	87
Çizelge 4.5. Deney Grubunun Son Test ile İzleme Testi Puan Ortalamaları Arasındaki Farkı Gösteren Wilcoxon Testi Sonuçları.....	90

ÖZET

DUYGU ODAKLI TERAPİ YÖNELİMLİ PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ ÖZEL (ÜSTÜN) YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ÖZ-YETERLİKLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Hakan BAYRI

Düzce Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Mustafa KOÇ

Haziran 2023, 130 sayfa

Bu araştırmanın amacı, duygu odaklı terapi yaklaşımına dayalı psiko-eğitim programının, özel (üstün) yetenekli öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerini geliştirmedeki etkililiğinin incelenmesidir. Bu maksatla araştırma fen lisesi veya seviyesindeki anadolu liselerinde öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla bu çalışma ile ülkemizin geleceğinde büyük bir etkiye sahip olacağı değerlendirilen üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini tam olarak kullanabilmelerini sağlayabilmek maksadıyla öz-yeterliklerinin artırılması hedeflenmiştir. Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim döneminde İzmir Atatürk Lisesi, Bornova Anadolu Lisesi, İzmir Kız Lisesi ve Cihat Kora Anadolu Lisesinde öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerle yürütülmüştür. Araştırmada, uygulanan psiko-eğitimin üstün yetenekli öğrencilerin “öz-yeterlik düzeyleri” üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla öntest, sontest ve izleme testinden oluşan, deney ve kontrol grublu 2x3'lük deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel araştırmanın çalışma grubunu, 10 (4 kız, 6 erkek); kontrol grubunu ise 12 (6 kız, 6 erkek) üstün yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu ve Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Deney grubuna toplam on bir haftalık duygu odaklı terapi yönelimli psiko-eğitim uygulanmıştır. Belirlenen deneysel desen çerçevesinde on bir hafta süren psiko-eğitimin başında ön test, bittikten sonra ise son test her iki gruba da uygulanmıştır. Ayrıca psiko-eğitim bitiminden sekiz hafta sonra iki gruba da izleme testi uygulanmıştır. Verilerin analizinde Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmış ve sonuçlar SPSS 25 programında analiz edilmiştir. Verilerin analizi neticesinde hem son test hem de izleme testi puan ortalamalarına göre deney grubundaki öğrencilerin sosyal öz-yeterlik alt boyutundaki ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu; ancak aynı gruba yapılan tekrar ölçümler neticesinde, deney grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinin üç alt boyutunda da ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir. Yapılan deneysel çalışma neticesinde elde edilen verilerin üstün yetenekli öğrenciler başta olmak üzere tüm öğrencilerin öz-yeterliklerinin artırılması konusunda bir farkındalık yaratacağı, ayrıca üçüncü kuşak terapilerden olan duygu odaklı terapinin çeşitli alanlardaki etkililiğine de bir katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Duygu Odaklı Terapi, Özel (Üstün) Yetenekli, Öz-Yeterlik

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF EMOTION-FOCUSED THERAPY ORIENTED PSYCHO-EDUCATION PROGRAM ON THE SELF-EFFICACY OF SPECIAL (GIFTED) STUDENTS

Hakan BAYRI

Düzce University
Graduate School, Department of Education Sciences
Doctoral Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Mustafa KOÇ

June, 2023, 130 pages

The purpose of this research is to examine the effectiveness of the psychoeducational program based on the emotion-focused therapy approach in improving the self-efficacy levels of gifted students. For this purpose, the research was carried out with gifted students studying in Anatolian high schools at science high school or level. Therefore, the aim of this study is to increase the self-efficacy of gifted students, who are considered to have a great impact on the future of our country, in order to enable them to fully use their potential. The research was conducted with gifted students studying at İzmir Atatürk High School, Bornova Anatolian High School, İzmir Girls' High School and Cihat Kora Anatolian High School in the 2021-2022 academic year. In the study, a 2x3 experimental design consisting of pretest, posttest and follow-up test with experimental and control groups was used in order to determine the effect of applied psycho-education on the "self-efficacy levels" of gifted students. The study group of the experimental research consisted of 10 (4 girls, 6 boys); the control group consists of 12 (6 girls, 6 boys) gifted students. Personal Information Form and Self-Efficacy Scale were used as data collection tools. A total of eleven weeks of emotion-focused therapy-oriented psycho-education was applied to the experimental group. Within the framework of the determined experimental design, the pre-test at the beginning of the eleven-week psycho-education and the post-test after it was completed were applied to both groups. In addition, the follow-up test was applied to both groups eight weeks after the end of the psycho-education. Mann Whitney U and Wilcoxon Signed Rank Tests were used in the analysis of the data and the results were analyzed in the SPSS 25 program. As a result of the analysis of the data, according to the mean scores of both the post-test and the follow-up test, it was found that the average of the social self-efficacy sub-dimension of the students in the experimental group was significantly higher than the students in the control group; however, as a result of repeated measurements made for the same group, it was observed that there was no significant difference between the pre-test and post-test scores of the gifted students in the experimental group in all three sub-dimensions of the self-efficacy scale. It is evaluated that the data obtained as a result of the experimental study will raise awareness about increasing the self-efficacy of all students, especially gifted students, and will also contribute to the effectiveness of emotion-focused therapy, which is one of the third generation therapies, in various fields.

Keywords: Emotion-Focused Therapy, Gifted, Self-Efficacy

EXTENDED ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF EMOTION-FOCUSED THERAPY ORIENTED PSYCHO-EDUCATION PROGRAM ON THE SELF-EFFICACY OF SPECIAL (GIFTED) STUDENTS

Hakan BAYRI

Düzce University
Graduate School, Department of Education Sciences
Doctoral Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Mustafa KOÇ
June, 2023, 130 pages

1. INTRODUCTION

The purpose of the research is to determine whether the emotion-focused therapy-oriented psycho-educational program contributes to increasing the self-efficacy levels of adolescents (gifted students for this research). This study was conducted with gifted students attending science high schools or Anatolian high schools. The aim is to increase their self-efficacy levels in order to enable talented students who are considered to have a significant impact on the future of our country to fully utilize their potential. The thesis research was conducted in science high schools and Anatolian high schools, where gifted students are predominantly present. The aim is to contribute to reaching a psycho-social maturity level where these young people can demonstrate their potential, which is also the aim of the research and is likely to play an important role in shaping the future of our country.

2. MATERIAL AND METHODS

The Experimental research method, which is one of the quantitative research designs, was used in the scope of the thesis research. In addition, in the findings section, the views of gifted students in the experimental group about psychoeducational expectations and gains were also interpreted in accordance with qualitative research techniques. In the research, a 2x3 experimental design with experimental and control groups was used to determine the effect of the applied psycho-education on the "self-

efficacy levels" of gifted students, consisting of a pre-test, post-test, and follow-up test. In this design, the first factor represents the experimental treatment groups (experimental and control groups); the second factor represents the repeated measurements related to the dependent variable (pre-test, post-test, and follow-up test measurements). In the research, the Self-Efficacy Scale for Children was applied to gifted students in both the experimental and control groups in order to measure the effectiveness of the applied psycho-education program. Additionally, a Personal Information Form was used to collect necessary information from all students who participated in the first survey. Furthermore, the experimental group was given an emotion-focused therapy-oriented psycho-educational program consisting of 11 sessions in the research.

3. RESULTS AND DISCUSSIONS

As a result of the research, it was observed that the average scores of the social self-efficacy sub-dimension of the students in the experimental group were significantly higher than those in the control group, according to the final test score averages. Therefore, it can be said that the emotion-focused therapy-oriented psychoeducational program given to the experimental group was effective in increasing the social self-efficacy levels of gifted students. However, according to the same hypothesis, it was observed that there was no significant difference in the emotional and academic self-efficacy sub-dimensions between the students in the experimental group and the control group, based on the final test score averages.

In addition, a Wilcoxon test was conducted to determine whether there was a difference between the social, emotional, and academic self-efficacy levels of gifted students before and after the psycho-education program, which was conducted to develop self-efficacy in gifted students. According to the result of the test, there was no statistically significant difference in the self-efficacy sub-dimensions of gifted students before and after the psycho-education program. In other words, it can be said that the psycho-education program given to the experimental group did not have a sufficient effect on the development of the social, emotional, and academic self-efficacy sub-dimensions of gifted students based on repeated measurements within the same group.

Finally, it was observed that the average scores of the social self-efficacy sub-dimension of the students in the experimental group were significantly higher than those in the control group according to the follow-up test score averages, and the significant difference in the final test was maintained two months later in the follow-up test. Therefore, it can be said that the emotion-focused therapy-oriented psycho-education program given to the experimental group was effective in increasing the social self-efficacy levels of gifted students, and this effect was also permanent.

4. CONCLUSION AND OUTLOOK

In this study, it was found that an emotion-focused therapy-oriented psycho-educational program was effective in increasing the social self-efficacy of gifted students in both the experimental and control groups based on their average scores on the final test, but it was not effective in increasing their academic and emotional self-efficacy. According to the average scores obtained from the pre and post-tests, the psycho-educational program given to the gifted students in the experimental group did not have a significant effect on any of the social, emotional, or academic self-efficacy sub-dimensions. Based on the average scores obtained from the follow-up test, it was concluded that the effect of the emotion-focused therapy-oriented psycho-educational program on the social self-efficacy of gifted students was sustained.

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlar bulunmaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Her çocuk farklı bilişsel ve potansiyel yetenekler ile dünyaya gelir. Bireylerin kalıtsal olarak dünyaya getirdikleri bu özelliklerinin geliştirilmesini sağlayan en önemli araç ise eğitimidir. Eğitimin toplumsal, siyasal, sosyal ve ekonomik işlevlerinden başka bir diğer temel işlevi de bireyi geliştirme işlevidir (Hoşgörür ve Taştan, 2018: 283-286). Bireye, içinde bulunulan çağın getirmiş olduğu zorunlu gereksinimlere göre iyi bir eğitim verildiği takdirde geriye kalan temel işlevlerin bağlantılı olarak yerine gelmesi kuvvetle muhtemeldir. Üstün yetenekli çocuklar, özellikleri ve gereksinimleri bakımından akranlarından belirgin bir şekilde farklılık gösterirler. Bu çocuklar, kendi potansiyellerini geliştiren farklı eğitici programlara ihtiyaç duyarlar. Geleneksel okul eğitimlerinin amacı milli eğitimin belirlediği çerçevede, belirli bir zamanda planlı bir şekilde herkese belirlenmiş olan aynı kazanımları vermektir. Oysaki eş zamanlı olmayan gelişimleri nedeniyle o yıl geliştirilecek becerileri önceden kazanmış olan üstün yetenekli öğrencilere farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş bir program sunulamazsa, üstün yetenekli bu öğrencilerin eğitim gereksinimleri yerine getirilmiş olmayacaktır (Bildiren, 2018: 129; Levent, 2020: 43-46). Ön öğrenmeleri ve farklı hazır bulunuşluk durumları ise üstün yetenekli öğrencilerin motivasyonları, derse dikkatlerini vermeleri gibi konularda problemlere yol açmasına ve netice olarak eğitim ve öğretimden soğumalarına neden olabilmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalarda da belirtildiği gibi üstün yetenekli öğrencilerin çeşitli alanlardaki farklı gelişim ve potansiyelleri nedeniyle ortaya çıkabilecek sorunlar ile mücadele edebilmek için rehberlik ve psikolojik danışmanlığa ihtiyaçları bulunmaktadır (Bildiren, 2018: 79; Levent, 2020: 87; Webb vd., 2016: 21).

Dünya ülkeleri genelinde üstün yetenekli öğrenciler için geçmişten günümüze birçok farklı eğitim programları uygulanmıştır. Bizim ülkemizde de yıllar içinde bu konu tartışılmış ve ilk akla gelen ayrı eğitim modeli çeşitli sakıncaları (akranlarından soyutlama, şişirilmiş bir benlik oluşumu, normal akranlarıyla etkileşimden mahrum kalma vb.) nedeniyle uygun görülmemiştir. Bunun yerine 1992 yılında, üstün yetenekli öğrencilerin arkadaşlarından soyutlanmadan okul dışı saatlerde eğitim görmelerinin sağlanacağı farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş program verilecek olan Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) kurulmuştur (Bildiren, 2018: 154; Levent, 2020: 57). Ayrıca üstün yetenekli öğrencilerin eğitim gördükleri okullarda performans gösterdikleri alanlarda destek eğitim sınıfları açılarak destek eğitimi almaları imkânı bulunmaktadır. Bu çerçevede ilk bakıldığında üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerinin yükseltilmesi, yeteneklerinin üst seviyelere çıkarılması düşünülecektir. Ancak verilen eğitimlerin güncel olarak uygulanması değerlendirildiğinde birçoğunun zaten üstün olarak tanı konulmuş olan genel (akademik) yeteneklerinin geliştirildiğini yani okul içinde aldıkları destek eğitim ile okul dışında eğitim aldıkları bilim ve sanat merkezlerinde akademik eğitime devam ettikleri görülmektedir. Literatür incelendiğinde (Bildiren, 2018: 79-98; Gür, 2017: 175-216; Levent, 2020: 67-87), üstün yetenekli çocukların karşılaştıkları sorunların (benlik saygısı, mükemmeliyetçilik, yalnızlık, arkadaş ilişkileri, psikolojik kırılganlık, stres ve depresyonun) çoğunlukla sosyal ve psikolojik destek almalarına ihtiyaç duyulan alanlarda olduğu görülmektedir. Güncel uygulamalara bakıldığında bilim ve sanat merkezlerinde, planlanan akademik öğretim müfredatı dışında bu öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri kapsamında yeterli seviyede planlı bir destek sağlanamamaktadır. Okullarda da bu durum çok farklı değildir. 2020 yılında, sekiz rehber öğretmenin görüşlerinin alındığı bir çalışmada, rehber öğretmenlerden çoğunun üstün yeteneklilere dönük özel bir eğitim almadıkları ve üstün yeteneklilere de standart PDR hizmetleri uyguladıklarını belirttiği görülmüştür. Yapılan çalışma sonucunda rehber öğretmenlerin tümü eğitimcilerin ve okul psikolojik danışmanlarının üstün yetenekliler konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca rehber öğretmenlerden çoğunun mevcut rehberlik programını üstün yeteneklilere dönük uygulamalar bakımından pek çok eksik yönünün bulunduğunu vurguladıkları görülmüştür (Altun

ve Yazıcı, 2020: 88-101). 2019 yılında BİLSEM’de üstün yetenekli çocuğu eğitim alan velilerle yapılan nitel araştırmada veliler, BİLSEM’deki rehberlik hizmetlerinde sorun olduğunu, rehber öğretmenlerle görüşemediklerini ve çocuklarını yönlendirmediklerini ifade etmiştir. Ayrıca veliler, BİLSEM’deki öğretmenler, yöneticiler ve diğer çalışanlarla aralarında bir duvar olduğunu, kendilerine okulun işleyişi ve çocuklarıyla ilgili olarak yeterince bilgilendirme yapılmadığını belirtmiştir (Sarıtış vd., 2019: 126).

Üstün yetenekli çocuklar sadece bilişsel alanda değil, duygusal olarak da akranlarından farklı bir gelişim gösterirler (Altun ve Yazıcı, 2020: 82; Greene, 2003: 66; Levent, 2020: 87). Ayrıca buna bağlı olarak üstün yetenekli öğrenciler akademik ve kariyer planlama alanlarında olduğu gibi psikolojik ve sosyal alanlarda da rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyarlar (Levent, 2020: 87). Bu öğrencilerin onaylanma, desteklenme, meraklarını giderme, hayal güçleri ve yaratıcılıklarını uygulamaya geçirmeye ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu kapsamda üstün yeteneklilerin bilişsel ve duyuşsal kapasitelerine uygun olmayan eğitim hizmetleri verilmesi, bu özellikteki bireylerin psikolojik sağlığını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Levent, 2020: 87). Üstün yetenekli çocuklar, bazı durumlarda seviyelerine uygun olarak beklenen akademik başarı düzeyine ulaşamayabilirler. Bu durumun nedenleri araştırılarak bulunmalı ve gerekli önlemler alınmalıdır. Psikolojik ve sosyal alanlardaki bu ihtiyaçlarının karşılanmasındaki başarısızlık ve bilişsel kapasitelerine uygun olmayan eğitim hizmetleri, üstün yetenekli çocuğun öğrenmeye karşı motivasyonunu yitirmesine, okula karşı ilgisini kaybetmesine ve daha ileri aşamalarda ise içine kapanarak kendini sosyal açıdan izole etmesine neden olabilir (Levent, 2020: 92; Reis ve Renzulli, 2004: 121).

Ayrıca aile, sosyal çevre ve hatta öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenciler hakkında algıladıkları çeşitli mitler bulunmaktadır (Levent, 2020: 15; Webb vd., 2016: 20-21). Bu mitlerin ortaya çıkmasındaki en büyük sebep üstün yeteneklilik ile üstün yetenekli bireyler ile ilgili bilgi eksikliğidir. Özellikle de toplum arasında yaygın olan bir mit üstün yetenekli çocukların özel bir yardıma ihtiyacı olmadığıdır. Madem parlak bir zekâyâ sahiplerse kendi yeteneklerini de kendi kendilerine geliştirebileceklerini düşünürler (Bildiren, 2018: 107; Leana-Taşçılar, 2021: 114). Bir başka mit de üstün yetenekli çocukların duygusal olgunluklarının da zihinsel yetenekleri kadar gelişmiş olduğu ve

bu nedenle de duygusal ve kişilerarası sorunları nadiren yaşadıkları inancıdır. Hâlbuki üstün yetenekli çocukların eş zamanlı olmayan gelişimleri ve yüksek farkındalıkları nedeniyle akran ilişkilerinde sorunlar yaşayabildikleri araştırmalarla gözlemlenmiştir (Webb vd., 2016: 20-22).

Üstün yetenekli çocuklar; olağanüstü hafızaları, üst düzeyde dil ve zekâ gelişimleri, entelektüel ve karmaşık, derinlemesine ve ayrıntılı düşünme becerileri (Bildiren, 2018: 59-66), keskin gözlem yetenekleri, hızlı öğrenme kapasiteleri, üstün hafıza, bilgiyi alma, bütünleştirme ve geliştirme yetenekleri (Levent, 2020: 15-17), yoğun merakları, tutkulu hayal gücü ve yaratıcılıkları, dikkate değer mizah duyguları ve karmaşık düşünme becerileri (Webb vd., 2016: 34-40) sayesinde üstün yetenekli olmayan akranlarına göre biraz daha avantajlı oldukları söylenebilir. Ancak bununla birlikte eş zamanlı olmayan gelişimleri (Levent, 2020: 71), yüksek farkındalık düzeyleri, mükemmeliyetçilikleri (Bildiren, 2018: 92; Gür, 2017: 179, Levent, 2020: 78) üst düzey empati kurma yetenekleri, benlik ve başkalarının algılarına karşı aşırı duyarlılıkları (Gür, 2017: 187) gibi özellikleri ise üstün yetenekli çocukların özellikle sosyal ve psikolojik alanda hayal kırıklığı, stres, psikolojik kırılganlık ve kaygı gibi bir çok alanda sorun yaşamalarına neden olabilmektedir (Bayrı ve Özdemir, 2022: 2; Erdem ve Baloğlu, 2018: 602). Örneğin, arkadaşları öğle yemeğini kendisiyle değil de başka bir arkadaşıyla yemeği seçtiğinde aşırı duyarlılıkları nedeniyle duygularının kolayca incinmesi söz konusu olabilir ve derinden bir üzüntü yaşayabilirler (Webb vd., 2016: 40).

Literatür incelendiğinde, yapılan çalışmaların birçoğunda üstün yetenekli öğrencilerin akranlarına oranla öz-yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu göze çarparken (Altun ve Yazıcı, 2012: 328; Korkmaz, 2017: 53; Mohammadi vd., 2018: 28; Yıldırım ve Saraçoğlu, 2019: 1291) bazı çalışmalarda ise öz-yeterlik özellikleri bakımından (Gresham ve Elliot, 1988: 237) ve benlik kavramları açısından (Loeb ve Jay, 1987: 12) akranlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşıldığı da görülmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçi eğilimleri nedeniyle kendilerini eleştirmelerinin, öz-yeterlik gelişimlerine olumsuz yönde etki yapabileceği belirtilmektedir (Kaçmaz ve Demirtaş, 2020: 391). Üstün yetenekli çocukların tüm gelişim alanlarında aynı düzeyde gelişme gösteremeyeceği düşünüldüğünde, yetenekli olduğu gelişim alanı dışında da aynı performansın beklenmesi, kaygı nedeniyle

çocukta benlik saygısının azalmasına ve özgüven kaybına neden olabilir (Levent, 2020: 75). Benzer şekilde ilkokul, ortaokul ve liseye devam eden üstün yetenekli kızlarla yapılan bir araştırmada da mükemmeliyetçi tutum sergilemeleri nedeniyle üstün yetenekli öğrencilerin özgüven ve öz saygı düzeyinde düşüş yaşandığı tespit edilmiştir (Bildiren, 2019: 96). Özellikle de üstün yetenekli öğrencilerin, sınıf seviyeleri yükseldikçe ortaya çıkan benlik saygılarındaki düşüşün dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir (Levent, 2020: 74).

Benlik kavramı ve üstün zekâlılar sınıfında sosyal karşılaştırmanın rolünü araştıran Coleman ve Fults (1982: 116), engelli çocukların heterojen olan normal sınıflardan alınarak homojen olan özel sınıflara yerleştirildiklerinde kendi becerilerini daha olumlu bir ışık altında gördüklerinden bahsetmiştir. Ancak üstün yetenekli öğrencilerde bu geçişin etkisi daha farklı olarak açığa çıktığından söz etmektedir. Normal bir sınıfta sıra dışı olarak anılan ve yeteneklerini gösteren üstün yetenekli çocuk, kendisi gibi yetenekli olanlar yani homojen bir sınıfa geçtiğinde sıradan bir öğrenci durumuna geçtiğinden sosyal karşılaştırma teorisine göre benlik algısında azalma yaşanabileceğinden bahsetmektedir. Ülkemizdeki eğitim sistemini incelediğimizde üstün yetenekli öğrencilerin devlet okuluna devam eden çoğunluğunun sekizinci sınıfa kadar heterojen sınıflarda eğitim aldıkları ve bulundukları sınıfların akademik veya sanat alanında (sahip oldukları üstün yetenek alanına göre) en iyileri oldukları göz önünde tutulduğunda, liseye geçiş sınavları sonrasında dokuzuncu sınıfa geçiş ile birlikte kendileri gibi akademik başarıya sahip olan homojen bir sınıfta eğitim görmeye başladıklarında aynı sorunu yaşama ihtimalinin bulunduğu görülmektedir. Nitekim Bayrı ve Özdemir (2022: 17), yaptıkları araştırmada ortaokula giden üstün yetenekli öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin liseye gidenlere göre daha yüksek olduğu ancak liseye giden öğrencilerin ise buna karşın psikolojik açıdan daha kırılgan ve duygusal açıdan daha tepkisel olduklarını tespit etmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasının nedeninin, ortaokul sonuna kadar en iyi ve seçkin öğrenciler arasında yer alan üstün yetenekli öğrencilerin liseye geçiş sınavı sonucunda oluşan homojen sınıf nedeniyle ortadan kalkmasının ortaya çıkardığı özgüven/ öz-yeterlik kaybı olabileceği belirtilmiştir. Telef ve Karaca (2011: 510) da benzer şekilde ergenlerin yaşları arttıkça öz-yeterliklerinin azaldığının söylenebileceğini belirtmektedir.

Kısaca, bireyin karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine dair kendisi hakkındaki yargısı (Senemoğlu, 2004: 231) olarak tarif edilen öz-yeterlik, bireyin yaşadığı sürecin olumlu ya da olumsuz olup olmadığını değerlendirmesinde büyük role sahiptir. Bu süreçte öz-yeterlik algısı bireyi harekete geçirebilir, onu bloke de edebilir. Duygu ve düşünceler insan davranışları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Olumsuz öz-yeterlik algısı olan bireyler, karşılaştıkları zor durumlarda negatif düşüncelerle sürece yaklaşarak olumsuz duygu durumlarının da etkisiyle kaygı ve endişeye kapılır ve durum gerçekte olduğundan daha kötü bir hal alabilir (Bandura, 1983: 466; Bandura, 1994: 71-81; Değer, 2008: 474). Bu çerçeveden bakıldığında, yukarıda da ayrıntılarıyla izah edildiği üzere her yaşam döneminde aynı düzeyde öz-yeterlik algısı gözlenmeyen ve özellikle de liseye geçiş sürecinden itibaren bir düşüş yaşanma ihtimali söz konusu olan üstün yetenekli bireylerin öz-yeterlik algılarının yükseltilmesinin onların psiko-sosyal yeterliklerine katkı sağlayacağı düşünülebilir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı, duygu odaklı terapi yönelimli psiko-eğitim programının üstün yetenekli ergen öğrencilerin öz-yeterlilik düzeylerinin artırılmasına katkı sağlayıp sağlamadığının tespit edilmesidir. Toplumlara tüm alanlarda insan çabasıyla yapılan katkıların büyük bir bölümü, üstün zekâlı olarak nitelediğimiz kesim tarafından gerçekleştirilir. Üstün bireylerin bir ülkenin geleceğinde hayati öneme sahip milli bir hazine olarak görüldüklerinden dolayı eğitimleri de tüm dünyada önemli bir konu olmuştur (Davaslıgil ve Zeana, 2004: 85). Bu araştırma, fen lisesi veya seviyesindeki anadolu liselerinde öğrenim gören üstün yetenekli öğrenciler ile yürütülmüştür. Buradaki amaç ülkemizin geleceğinde büyük bir etkiye sahip olacağı değerlendirilen yetenekli öğrencilerin potansiyellerini tam olarak kullanabilmelerini sağlayabilmek maksadıyla öz-yeterliliklerinin artırılmasıdır. Tez çalışmasında beklenen ve istenen sonuç, yapılacak olan psiko-eğitim sonrasında H1 hipotezine uygun olacak şekilde öğrencilerin öz-yeterliliklerinde anlamlı bir artış kaydedilmesidir. Ancak bu sonuca ulaşılamasa bile daha önce duygu odaklı terapi ile grupla psiko-eğitim kapsamında öz-yeterlilik geliştirme çalışması yapılmadığı göz önünde bulundurulduğunda H0 hipotezine varılması durumunda dahi özellikle duygu odaklı terapi uygulaması

açısından deneysel bir veri elde edileceği dnldğnden dolayı alana önemli bir katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Bu çerçevede hipotezler aşağıda belirtilmiştir:

Duygu odaklı terapi yönelimli psiko-eğitim programının deney grubunda bulunan üstün yetenekli öğrencilere uygulanması sonucunda;

H1-1: Deney grubundaki öğrencilerin son testten aldıkları öz-yeterlik (sosyal-duygusal ve akademik öz-yeterlik alt boyutlarında) puan ortalamaları, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

H1-2: Deney grubundaki öğrencilerin son testten aldıkları öz-yeterlik (sosyal-duygusal ve akademik öz-yeterlik alt boyutlarında) puan ortalamaları, n testten aldıkları puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

H1-3: Deney grubundaki öğrencilerin izleme testinden aldıkları öz-yeterlik (sosyal-duygusal ve akademik öz-yeterlik alt boyutlarında) puan ortalamaları, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin izleme testinden aldıkları puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

H1-4: Deney grubundaki öğrencilerin izleme testinden aldıkları öz-yeterlik (sosyal-duygusal ve akademik öz-yeterlik alt boyutlarında) puan ortalamaları ile son testten aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

1.3. ARAşTIRMANIN ÖNEMİ

Tez araştırması üstün yetenekli öğrencilerin yoğunlukta olduğu Fen liseleri/anadolu liselerinde yapılmıştır. Bunun amacı araştırmanın da amacını oluşturan ve ülkemizin geleceğini şekillendirme sürecinde önemli rol oynaması muhtemel olan bu gençlerin potansiyellerini ortaya koyabilecekleri bir psiko-sosyal olgunluk düzeyine ulaşmalarına katkıda bulunabilmektir.

Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde farklılaştırma ve zenginleştirme konusunda yapılan lisansüstü tez çalışmalarına bakıldığında, bu alanda 2001 yılından itibaren lisansüstü tez çalışmaları yapılmaya başlandığı ve son on yılda tez sayısının ve konu çeşitliliğinin ise arttığı görülmektedir. 2001-2022 yılları arasında bu

kapsamda 22'si doktora tezi olmak üzere toplam 31 adet lisansüstü tez çalışması yapıldığı görülmektedir. Bu tezlerden beş tanesinde zenginleştirme uygulaması diğerlerinde ise farklılaştırma uygulaması kullanılmıştır. Ayrıca ders olarak değerlendirildiğinde matematik, geometri ve fen bilimleri alanlarında daha çok tez çalışması yapılmışken sosyal bilgiler, Türkçe, İngilizce ve güzel sanatlar alanlarında daha az sayıda çalışma yer almaktadır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamalarının üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra, derse yönelik tutumlarına, sosyal uyumlarına ve yaratıcılıklarına katkı sağladığı görülmektedir. Ancak yapılan tezlerde çoğunlukla akademik başarıya yönelik çalışmalar ön planda tutulmuştur (Kaya vd., 2022: 111-112). Son 21 yıldır yapılmış olan tezlerin incelenmesi çalışmasını yürüten Kaya ve diğerleri (2022: 112), yapılacak olan araştırmalarda, üstün yetenekli öğrencilerin sosyal uyum, motivasyon ve liderlik özellikleri üzerinde etkili olabilecek uygulamalara da yer verilmesini önermiştir.

Ayrıca yapılan yurt içi araştırmalar incelendiğinde, özellikle 2020 yılından sonra artış göstermekle birlikte duygu odaklı terapi yönelimli çalışmalara oldukça az rastlanmaktadır (Aras Kemer ve Tuzgöl Dost, 2020; Canbulat 2017; Coşkun 2019; Çelik ve Aydoğdu, 2018; Gavas Aslan, 2019; Gençoğlu 2012; Gök, 2021; Korkmaz, 2021; Pulat vd., 2020; Şenol vd., 2023; Yıldırım, 2021; Yıldız, 2020). Yurt dışı araştırmalara bakıldığında ise duygu odaklı terapi yönelimli araştırmaların çoğunlukla evlilik, çift ve aile terapisi alanında (Greenman ve Johnson, 2013; Johnson ve Greenberg, 1987; Johnson ve Williams Keeler, 1998; Johnson vd., 1999; Wiebe ve Johnson, 2016; Young vd., 2022) yoğunluk kazandığı söylenebilir. Sınırlı sayıda da olsa yeme bozukluklarının tedavileri alanında da çeşitli araştırmalar (Glisenti vd., 2018; Robinson vd., 2015; Wnuk vd., 2015) mevcuttur. Son yıllarda duygu odaklı terapi yönelimli depresyon ve anksiyete tedavileri alanlarında yapılan araştırmalarda (Connolly Zubot vd., 2020; Nelms ve Castel, 2016; Shahr, 2013; Sharar, 2020; Wittenborn vd., 2018) ise bir artış olduğu gözlenmektedir. Ancak benlik saygısı, öz-yeterlik ve özgüven geliştirme alanlarında duygu odaklı terapi yönelimli herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Duygu odaklı terapinin etkinliği incelendiğinde özellikle aile ve çift terapisi alanında (Johnson ve Greenberg, 1987:559; Greenberg, 2017: 149) önemli bir etkinliğe sahip olduğu belirtilmekle birlikte depresyon (Greenberg,

2017:127) ve yeme bozukluklarında da (Greenberg, 2017:139) etkinliğine dikkat çeken başarılı çalışmalar olduğu görülmektedir (Bayrı, 2020: 187). Bu çerçeveden bakıldığında, üçüncü kuşak terapilerden olan duygu odaklı terapinin, öz-yeterlik düzeyinin artırılmasındaki etkinliğinin deneysel olarak ölçülmesi bakımından da bu tez çalışmasının alan literatürüne bir katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

Araştırmada kullanılan ölçek ve bilgi formlarının, araştırmaya katılan tüm öğrenciler tarafından samimi ve doğru bir şekilde doldurduğu varsayılmıştır.

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin, uygulanan psiko-eğitim programındaki grup etkileşimlerine içten bir şekilde dâhil oldukları varsayılmıştır.

Araştırmacının psiko-eğitim oturumlarını, eğitim ilke ve tekniklerine, psikolojik danışmanlık ve grupla iletişim ilkelerine uygun bir şekilde icra ettiği varsayılmıştır.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Yapılan araştırmada elde edilen bulgular, 2021-2022 eğitim öğretim yılında İzmir'deki dört lisede eğitim gören ve üstün yetenekli olduğu tespit edilen üstün yetenekli öğrencilerle sınırlıdır.

Yapılan araştırma, araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin, çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutlarında yer alan akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlik alanlarından aldıkları puanların ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Üstün (Özel) Yetenek: Kendi başına ayrıcalıklı bir özellik ya da yalnızca bazı kişilerde gözlenen bir özellik değil, yetenek düzeyi ne olursa olsun tüm insanlarda gözlenen özelliklerin varoluş derecesindeki, görülme sıklığındaki, ortaya çıkış zamanındaki ve bir araya gelişindeki özgünlükten kaynaklanan bir özelliktir (Akarsu, 2001: 3).

Üstün Yetenekli: Genel yetenek, özel yetenek, motivasyon ve yaratıcılıkta akranlarına göre farklılık gösteren özel bir şeyler oluşturma yeteneğine sahip bireydir (Renzulli, 1986: 85).

Öz-yeterlik: Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize ederek başarılı olarak yapabilme kapasitesine dair kendi yargısı ve inancıdır (Bandura, 1986: 391).

Duygu Odaklı Terapi: Duyguların fark edilerek kabul edilmesine, kabul edilen duyguların ifade edilmesine, düzenlenmesine, anlamlandırılmasına ve işlevsel olmayanların dönüştürülmesi esaslarına dayanan deneyim temelli bir terapidir (Greenberg, 2004: 3-14).

Psiko-eğitim: Yaşamlarını normal bir şekilde sürdürebilen bireylerin, yaşamlarında karşılaşılabilecekleri sorunlarla ilgili bilgi vermek, farkındalıklarını artırmak, gerekli yaşam becerilerini kazandırarak sorunlarla daha iyi başa çıkmalarını sağlayabilmek amacıyla icra edilen bir grup eğitim çalışmasıdır (Corey ve Corey, 2006: 8).

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde özel (üstün) yetenek, öz-yeterlik ve duygu odaklı terapi ile ilgili bilgilere ve bu alanlarda yapılmış olan yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. ÖZEL (ÜSTÜN) YETENEK

“Yetenek” sözcüğü Türkçe’de birçok anlama gelmektedir: 1. Bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği, istidat, kabiliyet, kudret. 2. Bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç, kapasite. 3. Kişinin kalıtıma dayanan ve öğrenmesini çerçeveleyen sınır. 4. Dışarıdan gelen etkiyi alabilme gücü. (TDK, 2011).

Üstün yetenek, Akarsu (2001: 3)’ya göre şu şekilde tarif edilmiştir: Üstün yetenek, kendi başına ayrıcalıklı bir özellik ya da yalnızca bazı kişilerde gözlenen bir özellik değil, yetenek düzeyi ne olursa olsun tüm insanlarda gözlenen özelliklerin varoluş derecesindeki, görülme sıklığındaki, ortaya çıkış zamanındaki ve bir araya gelişindeki özgünlükten kaynaklanan bir özelliktir. Bir başka deyişle, üstün yetenekliler farklı türden insanlar değil, bazı özelliklerinin dağılımı, sıklığı, zamanlaması ve kompozisyonu açısından farklılık gösteren kişilerdir. Bilim ve Sanat Merkezleri ve Milli Eğitim Bakanlığı açısından bakıldığında ise artık üstün yetenekli ifadesi yerine özel yetenekli ifadesi kullanılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesindeki tanıma göre ise özel yetenekli birey, yaşlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey olarak tanımlanmıştır (Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2019: 393). Bu farklılık nedeniyle (“üstün yetenekli” yerine “özel yetenekli” ifadesinin kullanılması) alan ile ilgili akademik çalışmalar ile Milli Eğitim Bakanlığı uygulamalarının örtüşmediği görülmektedir (Çitil ve Ataman, 2018: 189; Koçak, 2020: 12). Yapılan araştırmalarda da son beş yılda yapılan tez ve

makale çalışmalarının büyük bir kısmında üstün yetenekli ifadesinin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Altun ve Yazıcı, 2020: 81; Erdem ve Baloğlu, 2018: 598; Koca, 2019: 6; Koçak, 2020: 10; Köseoğlu, 2020: 5; Levent ve Baş-Doğan, 2022: 911; Yılmaz, 2018: 5).

Bundan sonraki bölümlerde “özel yetenekli” kavramı yerine dünya genelinde de karşılığı bulunan üstün yetenekli kavramı kullanılacaktır.

2.1.1. Üstün Yeteneklilik

Üstün yetenekliliğin tarihte ilk ortaya çıkması M.Ö. 6. yüzyıla uzanır. Bu yıllarda Eski Sparta’da üstün yetenekli erkek çocuklar, 7 yaşına vardıklarında dövüş ve savaş sanatıyla ilgili eğitime alınarak değerlendirilmekteydi. Daha sonra M.S. 618-907 yılları arasında Çin, Tang Dynasty Hanedanlığında üstün yetenekli çocuklara ve gençlere değer verildiği, değerlendirildiği ve eğitilmek üzere imparatorluk sarayına alındığı görülmektedir (Bildiren, 2018: 3). Osmanlı İmparatorluğunda ise Sultan II. Murat tarafından kurulan ve daha sonra Fatih Sultan Mehmet tarafından yeniden düzenlenen Enderun sistemi ile devletin üst düzey yönetimini ve idari mekanizmanın yürütülmesini üstlenecek kadroları yetiştirmek üzere üstün yeteneklilerden faydalanma ygidilmiştir (Akyüz, 2004: 84; Güven, 2018: 90).

Üstün yetenek oluna kavramı genellikle çok zeki, başarılı kişileri anımsatmaktadır. Ancak bu yaklaşım, üstün yetenek kavramının yanlış algılanmasına sebep olmaktadır. Günümüze kadar birçok bilim adamı üstün yeteneğin ne anlama geldiğini ortaya koymaya çalışmış ve incelemeleri neticesinde kendi yaklaşımlarına göre üstün yeteneklilerin özelliklerini açıklama yoluna gitmiştir. Thurstone üstün yetenekli olan bireylerde zihinsel beceriler, kavrama, sözel akıcılık, hızlı hesaplama becerisi, güçlü hafıza, hızlı idrak edebilme, tümevarımsal muhakeme ve mekânsal canlandırma olmak üzere yedi temel zihinsel beceri alanı olduğunu belirtmiştir (Koçak, 2020: 11). Gardner’a göre ise bireyler birbirinden farklı olarak dokuz zekâ alanına sahiptir. Bu alanlar tüm bireylerde olmakla birlikte farklı düzeylerde performans gösterdiklerini belirtmiştir. Bu alanlar sözel zekâ, matematiksel zekâ, görsel zekâ, kinestetik zekâ, ritmik zekâ, sosyal zekâ, içsel zekâ, doğacı zekâ ve varoluşçu zekâdır (Bildiren, 2018: 11; Gür, 2017: 7; Leana, 2021: 24).

Renzulli (1986: 85)'ye göre üstün yetenek, üç alanda üstünlük gerektirir. Bunlardan ilki zihinsel veya özel yetenek, ikincisi yaratıcılık, üçüncüsü ise motivasyondur. Üstün yeteneklilerin, bu üç alanındaki özelliklerini en uygun şekilde birleştirme yeteneğine sahip kişiler olduklarını belirtir (Gür, 2017: 4).

Üstün yetenekli bireylerin tanımlanması, eğitim gereksinimlerinin karşılanması, sorunları ve potansiyellerinin ortaya konulması için araştırmalar yapılması birçok toplumun odağında bir konudur. Bu konuda ortak amaçlardan birisi de onların potansiyellerinin geliştirilmesini sağlamaktır. Ortak bir dil oluşturmak maksadıyla da birçok yazar doğru tanımlama üzerinde çalışmıştır (Bildiren, 2018: 2-7; Gür, 2017: 2-3; Gürlen, 2021: 1-6; Tannenbaum, 2000: 23-53). Üstün yeteneklilik (giftedness) ile ilgili ilk yapılan tanımlamalar bir zekâ testinden alınan puanların yüksekliğine dayanmaktadır (Bozkurt, 2007; Gür, 2017: 3; Gürlen, 2021: 2). Çoğunlukla Amerika Birleşik Devletlerinin çeşitli eyaletlerinde yapılmaya başlanmış olan tanımlamalara göre zekâ bölümü 115-140 arasında olanlar üstün yetenekli kabul edilirken; ilk olarak Pensilvanya eyaletinde 130 üzeri IQ sahibi olanlar üstün yetenekli olarak kabul edilmeye başlanmış ve bu oran dünya ülkelerinin çoğunda da kabul görmüştür (Jolly, 2005: 41-42). Yapılan araştırmalara göre üstün yetenekli olarak tanımlanan çocukların topluma oranı yaklaşık %3'lük (130 ve üzeri IQ puanına sahip olanlar) dilim arasında bulunmaktadır (Webb vd., 2016: 29). Bu testlerde kabul edilen ortalama zekâ 100'dür.

2.1.2. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri

Üstün yetenekli çocuklar daha çok bireysel başarılarının kayıt altına alındığı okul çağında tanılanabilmektedir. Üstün yeteneğe sahip birey bu özelliklerini erken çocukluk dönemlerinde de göstermektedir. Ancak tanılama yapılmadığı için fark edilememektedir (Leana-Taşçılar, 2021: 62). Yapılan araştırmalar tanılama yapıldıktan sonra, geriye doğru değerlendirmeler yapılarak ve/veya gelişimsel kayıtları incelenerek ortaya konmaktadır. Bu çalışmalar neticesinde üstün yetenekli bireylerin yaşamının ilk yıllarında erken gelişim ve üst düzey yetenek belirtileri gösterdikleri tespit edilmiştir (Dağhoğlu, 2015: 84-85).

Yıllarca üstün yetenekliler ile ilgili araştırmalar yapan bilim insanları, bu bireylerin genellikle ortak gösterdikleri özelliklerini ortaya çıkarmışlardır. Her ne kadar ortak özellikler olsa da her üstün yetenekli bireyin de aynı davranışları gösterme durumu söz

konusu değildir. Kimisi bu özelliklerden çok azını sergilerken; kimisi de bazılarını veya birçoğunu gösterebilirler (Bildiren, 2018: 59). Aşağıda üstün yetenekli bireylerin ortak özellikleri fiziksel ve motor gelişimleri, bilişsel gelişimleri ve psiko-sosyal gelişimleri çerçevesinde ele alınmıştır:

2.1.2.1. Fiziksel ve Motor Gelişim Özellikleri

Bedensel özelliklerin ayırt edici bir özellik olduğunun söylenemeyeceğini belirten Bildiren (2018: 70), genel sağlık açısından normalin üstünde olduklarını, duyu organlarının yaşlılarına göre daha keskin olduğunu ve genellikle hareketli, enerjik olduklarını ve hatta hiç durmadıklarının söylenebileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde üstün yetenekli çocukların sağlıklı (Levent, 2020: 15), enerjik ve coşkulu (Webb vd., 2016: 47-49) çocuklar olduğunu, daha az uykuya ihtiyaç duyduklarını (Levent, 2020: 17; Silverman ve Kearley, 1989: 52) ifade eden araştırmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte polisomnografi verileri aracılığıyla yapılan yeni bir araştırmada (Berdina vd., 2018: 78-81), aslında üstün yeteneklilerin daha az uykuya ihtiyaç duymaları değil; uykuya dalmalarının daha uzun sürmesi ve daha az derin uykuya sahip olmaları nedeniyle az uyudukları ortaya konmuştur (Cook vd., 2020: 1).

Alan yazın incelendiğinde üstün yeteneklilerin fiziksel ve motor gelişimlerinden ziyade bilişsel gelişim özellikleri, dil gelişimleri ve sosyal gelişim ile kişilik özellikleri üzerinde daha fazla durulduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda üstün yetenekli çocukların yaşlılarına göre erken diş çıkardıkları, daha hızlı büyüdükleri (Bildiren, 2018: 70), yaşamlarının ilk yıllarından itibaren gelişim aşamalarına normal çocuklara oranla daha erken ulaştıkları (Gür, 2017:22), bebekliklerinden itibaren genel motor kasları çalıştırma konusunda üst düzey performans gösterdikleri (Bakır, 2015: 16), saptanmıştır. Bir başka açıdan bakıldığında, 1992 yılında ergenlerle yürütülen bir çalışma neticesinde fiziksel faktörlerin doğrudan sosyoekonomik düzeyle ilişkili olduğunu belirten araştırma (Akt.: Gür:2017: 23) bulguları değerlendirildiğinde ise üstün yetenekli çocukların genel olarak bu farklı gelişim özelliklerinin, ailelerinin refah düzeyi ile de ilgili olabileceği düşünülebilir.

2.1.2.2. Bilişsel gelişim özellikleri

Üstün yetenekli bireylerin, tüm gelişim özellikleri dikkate alındığında en belirgin ve en hızlı şekilde gelişim gösterdikleri alanın bilişsel/zihinsel gelişim alanı olduğu

görülmektedir. Erken bilişsel gelişim göstermeleri sayesinde çok erken yaşlardan itibaren mantıksal muhakemeler kurabilmekte ve yaratıcılıklarını kullanarak karmaşık problemlere rahatlıkla çözümler üretebilmektedirler (Bildiren, 2018).

Alan yazın incelendiğinde üstün yetenekli bireylerin çabuk ve hızlı öğrendikleri (Gür, 2017: 24), yaşitlarına göre daha erken okumayı öğrendikleri (Bildiren, 2018: 72; Webb vd., 2016: 34), ilgilerini çeken konularda dikkat ve konsantrasyon sürelerinin uzun olduğu (Bildiren, 2018: 59), mükemmel bir hafızaya (Cutts ve Moseley, 2004: 52-96; Webb vd., 2016: 36); kuvvetli bir algılama yeteneğine (Clark, 1988: 33); keskin bir gözlem becerisine (Bildiren, 2018: 72; Leana-Taşçılar, 2021: 72; Renzulli ve diğerleri, 2002); analitik düşünme becerisine (Silverman,1993); soyut, karmaşık ve mantıksal düşünme becerisine (Webb vd., 2016: 34); üst düzeyde problem çözme ve muhakeme yeteneğine (Clark, 1988: 253; Gür, 2017: 23; Leana-Taşçılar, 2021: 71); yüksek bir hayal gücüne (Rogers, 1986; Webb vd., 2016: 37); yüksek bir yaratıcılık seviyesine (Davis ve Rimm, 2004; Leana-Taşçılar, 2021: 246) ve geniş kelime dağarcığına (Bildiren, 2018: 63; Cutts ve Moseley, 2004; Webb vd., 2016: 34) sahip oldukları görülmektedir (Levent, 2020: 16-21).

Üstün yetenekli çocukların yaşitlarına göre daha kuvvetli özelliklere sahip olmaları, onları birkaç adım ileriye götürmekte ve böylece yaşitlarına kıyasla çok daha erken, daha derin ve daha geniş bilgi birikimine sahip olabilmelerini imkânlı kılmaktadır (Leana-Taşçılar, 2021: 64).

2.1.2.3. Psiko-sosyal gelişim özellikleri

Üstün yetenekli çocuklar, psikolojik ve sosyal açılardan incelendiğinde de diğer akranlarına göre farklı özelliklere sahip oldukları göze çarpmaktadır (Bayrı ve Özdemir, 2022: 2; Bildiren, 2018: 63; 2022; Gür, 2017: 25; Gürlen, 2021: 9; Piechowski, 2006; Roedell, 1984: 127; Whitmore, 1980). Bilimsel kaynakların bir kısmı olumlu özellikleri üzerinde dururken, diğer bir kısmının olumsuz özellikleri üzerinde yoğunlaştığı, diğer bazı kaynakların ise psiko-sosyal özellikleri üzerinde fazla durmadan sadece zenginleştirilmiş eğitim verilmesi açısından üstün yetenekli öğrencileri incelediği göze çarpmaktadır.

Olumlu olan psiko-sosyal özelliklerine bakıldığında, sorumluluk sahibi olmaları, okumak ve araştırmaktan zevk almaları, meraklı olmaları, sorgulayıcı olmaları

(Gürten, 2021: 10), liderlik yönlerinin güçlü olması, mizahi yeteneklerinin olması (Bildiren, 2018: 64), sosyal ilişkilerinde nazik, mütevazî ve saygılı olmaları, empati sahibi ve merhametli olmaları (Gür, 2017: 26), adalet duyguları gelişmiş bireyler olmaları gibi özelliklerinin öne çıktığı görülmektedir (Clark, 1988: 260; Levent, 2020: 26-28).

Araştırmalar sonucunda akranlarına kıyasla olumlu görünen özellikleri yanında farklılıkları nedeniyle ortaya çıkan ve olumsuzluklarla sonuçlanan özelliklere de sahip olan üstün yetenekli öğrencilerdeki en sık karşılaşılan durumlardan birisi mükemmeliyetçi oluşlarıdır (Gür, 2017: 179; Levent, 2020: 78; Sak, 2021: 53; Webb vd., 2016: 143). Bununla birlikte üstün yeteneklilerde mükemmeliyetçilik olgusunu inceleyen (Kanlı, 2021: 159) üstün yeteneklilerin aslında bu konuda damgalandıklarını belirterek mükemmeliyetçiliğin çok boyutlu bir olgu olduğunun dikkate alınması gerektiğini dile getirmiştir. Kendilerine ve diğer insanlara karşı eleştirel olmaları da neticeleri itibarıyla onları zora sokan bir başka özellikleridir. Duygusal açıdan hassas ve kırılgan olmaları (Bayrı ve Özdemir, 2022: 16; Gürten, 2021: 9; Sak, 2021: 48), yaşlarının üstünde olgunluk göstermeleri, kendinden büyüklerle zaman geçirmekten hoşlanmaları (Bildiren, 2018: 64), otoriteyi sorgulama eğilimleri ve risk almayı sevmeleri (Levent, 2020: 26-28) de üstün yetenekli öğrencilerde sıklıkla görülebilen diğer özelliklerdir.

Üstün yetenekli öğrencilerin akranlarına göre eş zamanlı olmayan gelişimleri, farklı düşünme becerileri, yüksek beklentileri, mükemmeliyetçilikleri, bireysel ve evrensel düzeyde haksızlıklara karşı duyarlılıkları, kendilerine ve diğerlerine karşı zaman zaman eleştirel olmalarına (Bildiren, 2018: 83) neden olmaktadır. Bu durum da beraberinde psikolojik açıdan kırılganlığa (Roedell, 1984: 127), strese, duygusal tepkiselliğe (Gürten, 2021: 9); sosyal açıdan ise okulun sıkıcı gelmesine, arkadaş edineme (Bildiren, 2018: 82) gibi durumlar nedeniyle sosyal öz-yeterlik sorunlarına neden olabilmektedir (Clark, 1988: 469; Pfeiffer ve Stocking, 2000: 85; Strip 2000: 167).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde üstün yetenekli çocukların akranlarına göre daha erken yaşta sosyal ve duygusal alanda farkındalık geliştirdikleri görülür (Bildiren, 2018: 74). Ancak bu yüksek farkındalık birçok konuda üstün yeteneklilere katkı

sağlamasının yanında bazı sıkıntılı ve dezavantajlı durumları da beraberinde getirir (Sak, 2021: 217). Farkındalığı ve duyarlılığı artan üstün yetenekli çocuğun içinde hissettiği adaletsizlik duygusunun (Gür, 2017: 26-27) sebep olduğu acı düzeyi de artış gösterebilmektedir. Baş etme becerisi yeterli olan üstün yetenekli çocuklar, bu süreçten başarıyla ayrılırken, diğerleri psiko-sosyal açıdan problem yaşayabilmektedir (Bayrı ve Özdemir, 2022: 16-17; Levent, 2020: 87-88). Bununla birlikte gelişmiş espri yetenekleri (Gür, 2021: 10), liderlik anlayışları, akranlarına göre daha olgun davranışları sayesinde arkadaşları arasında popüler olduklarını ve sosyal yeterlik açısından akranlarına göre daha yetkin olabileceklerini (Gür ve diğerleri, 2016: 41) belirten alan yazın da bulunmaktadır.

2.1.3. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaşadığı Problemler

2.1.3.1. Eş Zamanlı Olmayan Gelişim

Psikolojinin gelişimi çerçevesinde yapılan çalışmalar ve daha sonrasında yapılan araştırmalar neticesinde insanların bebeklikten itibaren psikolojik, sosyolojik ve biyolojik gelişimlerine göre olgunlaşma durumları değerlendirilmiş ve bazı kuramlar ile genellemelere gidilmiştir (Yılmaz, 2008: 22). Bazı küçük farklılıklarla birlikte olgunlaşmada bir silsile takibi ve ortalama benzer yaş aralıkları mevcuttur. Ancak üstün yetenekli çocuklar genellikle yetenekleri, gelişim düzeyleri ve davranışları konusunda hem kendi akranları arasında hem de diğer özel yetenekli çocuklar arasında bilişsel, duygusal ve motor gelişimlerinin hızı ve derecesi arasında farklılıklar gösterebilmektedir. Sıklıkla görülen gelişimdeki bu dengesizliğe eş zamanlı olmayan gelişim (asynchronous development) adı verilmiştir (Terassier, 1985: 265-275). Bu farklılık, zekâ düzeylerindeki farklılık arttıkça daha yoğun olarak görülebilmektedir. Üstün yetenekli çocuklar zihinsel gelişimleri açısından akranlarından önde olmalarına rağmen sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerinde bu durum görülmeyebilir. Örneğin yedi yaşındaki üstün yetenekli bir çocuk integral hesapları yapabilmesine rağmen oyun bahçesinde beş yaşında bir çocuk gibi davranabilir (Saranlı ve Metin, 2012). Üstün yetenekli çocuklar ile yapılan birçok araştırmada, bu çocukların yaşadıkları problemlerin merkezinde eş zamanlı olmayan gelişimlerinin bulunduğu görülmektedir (Levent 2020: 71). Roedell (1984: 130), yapmış olduğu çalışmasında üstün yetenekli öğrencilerin tümünde olmamakla birlikte çoğunlukla duygusal incinirlik yaşadıklarını

vurgulayarak bunun nedenini, onlardaki üstün yeteneklere değil; akranlarına göre eş zamanlı olmayan gelişimleri ile toplumun beklentileri arasındaki tutarsızlıklardan kaynaklandığını belirtmektedir. 535 üstün yetenekli çocuğun eş zamanlı olmayan gelişiminin ev ve okul bağlamında etkisinin incelendiği bir araştırmada, eş zamanlı olmayan gelişimin ergenlerde, kaygı, kendini eleştirme, aşırı duyarlılık, kolayca üzülmeye ve kolayca hüsrana uğrama olarak beş alanda probleme neden olduğu gözlemlenmiştir (Alsop, 2003: 118).

2.1.3.2. Benlik Saygısı

Üstün yetenekli çocuklar hakkında yapılan araştırmalarda benlik saygısı kavramının büyük bir yer kapladığı görülmektedir. Benlik, sosyal bilimlerde kullanılan manası ile bireyin kendisini algılamasına dayalı bir zihinsel süreçtir (Sevim ve Artan, 2021: 112). Benlik saygısı ise bireyin kendisi hakkında yaptığı değerlendirme, uygun ve uygun olmayan tutum ve davranışları ve kendini yeterli, başarılı, önemli ve değerli olarak görmesine dair inançları olarak tarif edilebilir (Bildiren, 2018: 86). Benlik saygısı yaşam deneyimleriyle ilişkilendirilerek öğrenilen bir algı olup hayat boyu devam eden bir süreçtir. Benlik saygısının gelişimini etkileyen temel etmenler arasında aile, okul, akademik başarı ve sosyo-ekonomik durum bulunmaktadır (Gür, 2017: 177).

Alan yazın incelendiğinde, üstün yetenekli çocukların normal çocuklara kıyasla daha olumlu benlik saygısına sahip oldukları sonucuna ulaşılan araştırmalar olduğu gibi üstün yetenekli çocukların normal çocuklara oranla daha olumsuz benlik kavramı geliştirdikleri sonucuna ulaşılan araştırmaların da olduğu görülmektedir (Bildiren, 2018: 86). Yapılan bazı araştırmalarda üstün yetenekli çocukların yaşı ilerledikçe benlik saygılarında düşme olması durumu da dikkate değer bir olgudur (Colengelo ve Davis, 2003: 183; Koçak, 2020: 20; Levent, 2020: 74). Bu durumun üstün yetenekli çocukların yüksek farkındalık ve aşırı duyarlılıklarından kaynaklandığı değerlendirilmektedir (Mendaglio ve Peterson, 2007; Porter, 2005: 72; Ünal, 2021: 48). Olumlu benlik saygısı, kendine hata yapabilme izni veren, yaptıklarının sorumluluğunu alan, kendinden hoşnut olan birey olmayı sağlarken (Gür, 2017: 177); düşük benlik saygısı ise onay ihtiyacı olan, düşük yaşam doyumuna sahip, kaygı, depresyon ve yalnızlık ile ilişkili olumsuzluklar (Bildiren, 2018: 86) yaşayan birey olma potansiyelini artırmaktadır.

Üstün yetenekli çocuklar, eş zamanlı olmayan gelişimlerinin de etkisiyle, tüm gelişim alanlarında aynı düzeyde gelişim göstermeyebilirler. Üstün yetenekli çocuğun akademik başarısı dikkate alınarak diğer tüm gelişim alanlarında da aynı düzeyde başarı beklemek, çocukta bu beklentiye karşılık verememek konusunda endişeye sevk ederek kaygı yaşamasına ve netice olarak benlik saygısının düşmesine ve özgüven kaybetmesine neden olabilir (Levent, 2020: 75).

2.1.3.3. Arkadaş İlişkileri

Üstün yetenekli çocukların dil kazanımları, normal gelişim gösteren akranlarının birçoğuna oranla daha erken başlamakta ve dilin gelişim aşamaları daha hızlı ilerlemektedir. Ortalama gelişim düzeyinin üzerinde oldukça zengin bir sözcük dağarcığı bulunan, soyut kelimeleri anlamlı ve yerinde kullanabilen (Bildiren, 2018: 63), akıcı ve ileri düzeydeki ifadeleri ile yetişkinleri şaşırtabilen üstün yetenekli çocukların bu erken dil gelişimleri de benzer problemleri yaşamalarına neden olabilmektedir (Clark, 1988: 168; Gür, 2017: 182). Bir yandan çok küçük yaştan itibaren çevresindeki kişilerle iletişime geçmelerinin neticesinde geliştirdikleri mizah anlayışları ve güzel sohbetleri nedeniyle eğlenceli bir arkadaş olabilirken (Bildiren, 2018: 64); diğer yandan da bu erken gelişimleri neticesinde akranları ile iyi anlaşamama, yüksek düzeyde duyarlılık, incinme, olay ve kişilere karşı aşırı tepkisellik nedeniyle iletişim sorunlarına yol açabilmekte ve bu durum da arkadaşlık kurma ve sürdürmede zorlanmalarına, sosyal anlamda yalnız kalmalarına neden olabilmektedir (Bickley, 2002; Özbay ve Palancı, 2011: 91; Porter, 2005: 78-82; Ünal, 2021: 45). Bazen de bu yalnızlıklarının kaynağı olarak üstün yetenekli olmaları ile ilgili etiketlenmenin olduğunu düşünen ergenlik çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin, bir gruba ait olma, kabul görme ve iletişim kurabilmek için tanılarını gizledikleri, akademik başarılarını düşürmeye çalıştıkları görülmektedir (Cross ve diğerleri, 1993: 38; Gross 1998: 167).

Okul öncesi dönem ve eğitime başlama süreci üstün yetenekli çocuklar için kritik bir dönemdir. Üstün yetenekli çocuklar genellikle akranlarını kendi düzeylerinde bulmadıklarında, bu durum onları hayal kırıklığına sürükleyebilmekte ve çabuk akran ilişkilerinde sıkılmalarına yol açabilir. Arkadaşlarının neden kendileri ile rekabet edemediklerini ve öğretmenlerin neden onların ihtiyaç duydukları düzeyde cevaplar

vermekte yetersiz olduklarını anlamakta zorluk yaşayabilirler (Gür, 2017: 26). Ayrıca üstün yetenekli çocukların sosyal duyarlılık ve farkındalıklarının yüksek olması da zaman zaman sosyal hayattan kopuşlarına zemin hazırlayabilir. Çünkü bu çocuklar kendileri ve diğer insanlar hakkında çok yüksek beklentiler oluştururlar. Bununla bağlantılı olarak da duygu ve düşüncelerini paylaşabilecekleri, onları anlayabilen arkadaş çevrelerinin olmaması yalnızlık ve ümitsizliğe yöneltebilir (Levent, 2020: 76; Silverman, 1993).

Üstün yetenekli çocuklar bazen de akranlarının önünde olmaları nedeniyle yani onlardan daha başarılı olmalarını sağlayan özelliklerinden dolayı arkadaş gruplarından ve sosyal ortamlardan dışlanmaları ya da kıskançlık nedeniyle yalnız bırakılmaları durumu söz konusu olabilir (Levent, 2020: 77). Bu tarz kıskançlıklar nedeniyle de üstün yetenekli çocukların akranlarıyla sosyal ilişkiler kurmaları veya akran ilişkilerini geliştirmeleri zorlaşabilir. Ayrıca ilgi ve yeteneklerindeki farklılıklar ile iletişim kurmadaki eksikleri de akranlarıyla sosyal ilişkilerde güvensizlik yaşamalarına ve yalnızlık gibi problemlerle karşılaşmalarına neden olabilir (Saranlı ve Metin 2012: 146).

2.1.3.4. Mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçilik, hayatın her alanında kusursuz ve mükemmel olmak için çabalamak anlamına gelmektedir (Flett ve Hewitt, 2002: 5). Mükemmeliyetçiliğin hem olumlu hem de olumsuz boyutları bulunmaktadır (Levent, 2020: 80). Yüksek standartlar ve kusursuzluk çabası yüksek motivasyon ve başarı gibi olumlu sonuçlar ile karşımıza çıkabileceği gibi kendine karşı aşırı eleştirel olma, yetersizlik hissi, özgüven kaybı ve hatta depresyon gibi olumsuz sonuçların da habercisi olabilir (Roedell, 1984: 128; Bieling vd., 2003: 164; Gür, 2017; Webb vd., 2016: 142).

Yapılan araştırmalar, mükemmeliyetçilik olgusunun çocukluk yıllarından itibaren kazanılan sosyal öğrenmeler ve model almalar sonucu oluştuğunu göstermektedir. Özellikle de çocuğun ilk yaşlarından itibaren anne babasıyla geçirdiği süreç bu öğrenmelerde önemli bir pay sahibidir (Kanlı, 2021: 154). Mükemmeliyetçiliğin doğuştan gelen bir huy (Webb vd., 2016: 143) olduğunu belirten kaynaklar olsa da çoğunlukla sosyal etki ve model alma sonucu öğrenilen bir olgu olduğu ve genetik geçişli olmadığı belirtilmektedir (Bildiren, 2018: 93). Otoriter ve mükemmeliyetçi

ebeveynlerin çocuklarının da mükemmeliyetçi olmaları beklenen bir sonuçtur. Aile, toplum, kültür, sosyal çevrenin etkisi, çocuğun kendisi (Kanlı, 2021: 155) ve gerçek olmayan modeller edinmenin mükemmeliyetçiliğe neden olan faktörler arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca yüksek standartlara sahip olmak da mükemmeliyetçi davranış kalıplarını pekiştiren (Gür, 2017: 179) diğer bir etkidir.

Kendisine yüksek standartlar belirleyen üstün yetenekli çocuklar, mükemmel işler ortaya koymayı kendilerine verilen değerle eşdeğer tutmaları (Kanlı, 2021: 154), en ufak bir başarısızlıkta ise kendilerine verilen değerın düştüğünü zannetmeleri nedeniyle çoğunlukla mükemmeliyetçi bir kişilik sergilemektedirler. Üstün yetenekli çocuklar mükemmel olabilmek için sürekli olarak yoğun bir çaba gösterir (Saranlı ve Metin, 2012: 148) ve aileleri ile öğretmenlerinden mükemmel olduklarına dair yorumlarını alabilmek için kendilerini baskı altında hissederler. Bu durum da zamanla onlara zarar vermeye başlayabilir (Chan, 2007: 78; Levent, 2020: 79).

Yapılan araştırmalarda mükemmeliyetçiliğin kişiyi başarıya götürebilmesinin yanında yersiz beklentilere, hayal kırıklığına, korkuya ve netice olarak risk almaktan kaçınmaya, özsaygının yitirilmesine (Bildiren, 2018: 96), özgüven eksikliğine (Levent, 2020: 81), strese ve depresyona neden olabileceği belirtilmektedir (Gür, 2017: 180; Hewitt vd., 2017: 131; Kline ve Short, 1991: 120).

2.1.3.5. Psikolojik Kırılganlık, Stres ve Depresyon

Kırılganlık; incinebilir olma, acıya duyarlı olma, bireyin ihtiyaçlarını karşılama, çıkarlarını koruma veya kendini zarardan koruma kapasitendeki azalma riski olarak tanımlanabilir (Mackenzie, 2017: 83). Kırılganlık, bireyin baş etme kapasitesinden; güç eksikliğinden veya sosyo-ekonomik ve çevresel koşullardan kaynaklanabilir. Bazen insanlar başkalarının saldırı ve manipülasyonlarına karşı savunmasız olabilir (Giesinger, 2019: 218). Üstün yetenekli öğrencilerin; kendilerini akranlarıyla kıyaslamaları, sınav, proje, yarışma vb. konulardaki başarısızlık algıları, karşılanamayan yüksek standart şemaları ve eğitim sistemine bağlı sıkıntılar nedeniyle yetersizlik algıları yaşadıkları ve bu algının da psikolojik kırılganlıklarını artıran bir sebep olarak sunulduğu görülmektedir (Bayrı ve Özdemir, 2022: 16). Erken yaşlarda soyut düşünme yetenekleri gelişen üstün yetenekli öğrencilerin akranlarından farklı düşünme tarzları, arkadaşları tarafından eleştiri ve alay konusu olabilmektedir. Bu gibi

durumlarda duygu ve düşüncelerini kendilerine saklama ve kırılganlık, hayal kırıklığı yaşama ihtimalleri yüksektir. Farklı düşünmek ve farklı hissetmenin normal ve kabul edilebilir bir şey olmadığı ve temelde kendilerinde bir sıkıntı olduğu düşüncesine kapılabilirler. İşte tam da bu süreçte üstün yetenekli çocukların, güçlü yanları olarak öğrendiği merak, hassasiyet ve yoğunluk gibi özelliklerinin problemin kaynağı olduğunu fark etmeleri durumunda bu kırılganlıkları iyice artabilir (Levent, 2020: 82-84).

Stres, bireyin fiziki ve sosyal çevreden gelen uyumsuz koşullar nedeniyle, bedensel ve psikolojik sınırlarının ötesinde harcadığı gayret olarak tanımlanmaktadır (Cüceloğlu, 1994: 321). Her çocuk için stres farklı şekillerde kendisini gösterir. Bazıları hiperaktif özellikler sergileyerek dikkatini yoğunlaştırmada zorluk yaşarken; bazıları da bunalmış, motivasyonunu kaybetmiş görünmekte veya okul fobisi geliştirebilmektedir. Çocuklar, çevrelerinden yeterince destek alamadıklarında stresin boyutu da büyüyerek depresyona dönüşebilmektedir. Üstün yetenekli çocuklar, yüksek beklentiler, yaşam sürecindeki tehlikelere karşı aşırı duyarlılık (Levent, 2020: 84), mükemmeliyetçilik ve arkadaşlık sorunları (Saranlı ve Metin, 2012: 152) nedenleriyle stres yaşayabilmektedir. Yaşanılan stres bazen öyle boyutlara gelmektedir ki böyle durumlarda kaygı verici problemler oluşturabilmektedir. Bu kaygılar, bunalım, endişe ve korkuya dönüşebilmektedir (Gür, 2017: 187).

Üstün yetenekli çocukların olağan dışı duyarlılık, yabancılaşma, fazla içe kapanık olma, mükemmeliyetçilik, arkadaş problemleri ve yalnızlık nedenlerinden dolayı depresyon ve intihara daha yakın olduklarını belirten araştırmalar bulunmaktadır. Her ne kadar bu araştırmaların tersini belirten sonuçlar elde eden araştırmalar da olsa, üstün yetenekli çocuklarda çocuk ve ergenlik depresyonuyla ilişkili görülen birçok özelliğin mevcut olması önemli risk grubunda olduklarını göstermektedir (Webb ve diğerleri, 2016: 170).

2.1.4. Özet ve Sonuç (Üstün Yetenek)

Artık içinde bulunduğumuz 21. yüzyılda; teknoloji okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, yapay zekâ, sanal gerçeklik, meta verse gibi konuların tartışıldığı teknoloji ve endüstri dünyasında, bilgiyi öğrenen değil bilgiyi ve teknolojiyi üreten nesillere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle de eğitimin genel amaçlarının başat aktörlerinden olan

nitelikli insan yetiştirme amacı, git gide daha önemli bir hale gelmiş bulunmaktadır. Üstün yetenekli öğrenciler, sahip oldukları genetik potansiyel ile ihtiyaç duyulan nitelikli insan kaynaklarını oluşturmaya uygun adayların en başında gelmektedir. Bu çocuklar birçok kültürde “gifted” olarak adlandırılır ve ilahi bir armağan, olağanüstü yeteneğe sahip birey olarak kabul edilir. Bu açıdan bakıldığında üstün yetenekli öğrencilerin ülkelerinin geleceğinde büyük bir pay sahibi olacakları ihtimali kaçınılmaz bir durumdur. Bu nedenle de üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri önemle ele alınmalı ve eğitimin her kademesinde gerekli olan eğitim politika ve uygulamaları ile göz ardı edilmeden desteklenmelidir. Bu uygulama ve politikaların oluşturularak uygulanabilmesi için de öncelikle eğitimin her kademesindeki eğitim elemanları tarafından üstün yetenekli çocuklar hakkında ayrıntılı bilgiye sahip olunmalı ve bu bilgiler doğrultusunda hareket edilmelidir.

Tanılanmış olanların topluma oranının % 2 civarında olduğu belirtilen üstün yetenekliler, farklı türden insanlar değildir. Sadece bazı özelliklerinin dağılımı, sıklığı, zamanlaması ve kompozisyonu açısından farklılık gösteren kişilerdir. Üstün yetenekli bireylerin en belirgin ve en hızlı şekilde gelişim gösterdikleri alanın zihinsel gelişim alanı olduğu görülmektedir. Erken yaşlardan itibaren mantıksal muhakemeler kurabilmekte ve yaratıcılıklarını kullanarak karmaşık problemlere rahatlıkla çözümler üretebilmektedirler. Yapılan araştırmalarda, genel olarak çabuk ve hızlı öğrendikleri, mükemmel bir hafızaya, kuvvetli bir algılama yeteneğine, keskin bir gözlem; soyut, karmaşık ve mantıksal düşünme becerisine sahip oldukları görülmektedir. Olumlu olan psiko-sosyal özelliklerine bakıldığında ise sorumluluk sahibi olmaları, okumak ve araştırmaktan zevk almaları, meraklı ve sorgulayıcı olmaları, liderlik yönlerinin güçlü olması, mizahi yeteneklerinin olması, sosyal ilişkilerinde nazik, mütevazı ve saygılı olmaları, empati sahibi ve merhametli olmaları gibi özellikleri dikkat çekmektedir.

Bununla birlikte üstün yetenekli çocukların, akranlarına göre eş zamanlı olmayan gelişimleri, yüksek beklentileri, mükemmeliyetçilikleri, eleştirel olmaları ve aşırı duyarlılıkları gibi özellikleri nedeniyle kaygı, depresyon, stres, kırılganlık, kolayca üzülmeye ve kolayca hüsrana uğrama gibi problemler yaşadıkları gözlemlenmektedir. Ayrıca bu problemlerle birlikte yabancılaşma, fazla içe kapanık olma, arkadaş problemleri ile karşılaşma ve yalnızlık yaşamaları sonucunda özgüven kaybı, öz-

yeterlik ve benlik algısında düşme söz konusu olabilmektedir. Bu da onların akademik açıdan potansiyellerinin altında bir başarı göstermesine sebebiyet verebilmektedir.

Üstün yetenekli çocuklar, kendi potansiyellerini geliştirecek farklı programlarla desteklenmeye ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle de onlara farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş eğitim sunulmaya çalışılmaktadır. Ancak yukarıda da belirtildiği üzere akademik başarılarının da düşmesine neden olabilecek olan ve diğer çocuklarla benzer hatta görece daha fazla yaşadıkları psikolojik ve sosyal problemlerinin giderilmesi için de bilimsel verilere dayalı çalışmalar yapılmasının, ülkemizin geleceği açısından önemli bir husus olduğu değerlendirilmektedir.

2.2. ÖZ-YETERLİK

Alan yazında çoğunlukla Albert Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı ile ilişkilendirilen öz-yeterlik; bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri başarılı olarak yapabilme kapasitesine dair kendi yargısı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986: 391; Bandura, 1997: 23). Yani bireyin gelecekte karşılaşılabileceği zor şartlarda ortaya çıkan güç durumlarla (sınav, yarışma, topluluk önünde konuşma, bir sınıfa ders anlatma vb.) baş etmede ne derecede başarılı olabileceğine dair kendisi hakkındaki inancı olarak da yorumlanabilir. Öz-yeterlik bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değil, becerilerini kullanarak yapabildiklerine dair yargılarının bir sonucu, kendini algılayışı ve kendine ilişkin inancıdır (Senemoğlu, 2004: 231).

Öz-yeterliği yüksek olan yani yetenek ve kapasitelerine güven duyan bireyler, karşılarına çıkan bir konu hakkında yeterli olabileceklerine inandıkları için kalıcı bir ilgi gösterir, konunun ilgili olduğu görevi tamamlayabilmek için kendilerine gerçekçi hedefler koyar ve sürekli bir çaba gösterirler. Başarısızlıkla karşılaştıklarında bile yeterliliklerinin bilinciyle çabalamaya devam eder ve engelleri aşmak için eksikliklerini telafi edecek yollar ararlar. Ancak öz-yeterlikleri düşük olan yani kapasiteleri ve yetenekleri hakkında şüphe duyan bireyler ise bu tür görevleri üstesinden gelinemeyecek ve tehdit edici olarak algırlar. Bu nedenle başarmak için nasıl bir süreç izlemesi gerektiğini düşünmek yerine sürekli olarak kişisel yetersizliklerine, karşılarına çıkan engellere ve olumsuzluklara odaklanırlar. Güçlüklerle karşılaştıklarında çok çabuk vazgeçerler ve netice olarak ortaya çıkan

başarısızlığı da yeteneklerindeki eksikliğe bağlarlar. Bu durum da stres ve depresyon riskini artırır (Bandura, 1981: 201; Pajares, 2002: 116).

2.2.1. Öz-yeterlik Algısının Kaynakları

Öz-yeterlik konusunu yıllar boyu ayrıntılı olarak araştıran Bandura, yaptığı çalışmalarda insanların yeterliklerine dair inançlarının farklı kaynaklardan beslendiğini belirtir. Bu kaynaklar; başarılı performanslar (performance accomplishments), dolaylı deneyimler (vicarious experience), aktif bilgiler (enactive informations), dolaylı bilgi (vicarious information), ikna edici bilgi (persuasive information), uyarılan bilgi (arousal information) (Bandura, 1981: 203-209), sözel ikna (verbal persuasion), fizyolojik ve duygusal durum (physiological and affective states), etkinlik bilgilerinin entegrasyonu (integration of efficacy information) (Bandura 1997: 80-113), duygusal uyarılma (emotional arousal) (Bandura 1977: 82) ve psikolojik durumdur (Değer, 2008: 476; Senemoğlu, 2004: 231). Burada ülkemizde de çeşitli kaynaklarda (Senemoğlu, 2004: 231) belirtilen ve Bandura'nın birçok çalışmasında üzerinde durduğu dört ana kaynaktan bahsedilecektir.

2.2.1.1. Başarılı Performanslar

Bireyin doğrudan kendi yaptığı başarılı veya başarısız etkinlikler sonucunda elde ettiği bilgiler olarak açıklanan başarılı performans deneyimleri (Değer, 2008: 476), öz-yeterlik kaynaklarından en çok etkili olanıdır (Bandura, 1997: 80). Çünkü geçmişte başarılı olmuş olan bu durumlar doğal olarak kazanılmış ustalık deneyimleridir ve bireyin yeterliliği hakkında sağlam bir inanç geliştirmesine katkı sağlar (Bandura, 1994: 71-80). Tekrar edilen başarısızlıklar ise özellikle de olayların gidişatının erken dönemlerinde ortaya çıkıyorsa yeterlik inancını azaltır (Bandura, 1977: 81). Ancak tekrarlanan başarılar sayesinde elde edilen güçlü bir yeterlik duygusundan sonra meydana gelen başarısızlıklar bireyin yeteneklerine ilişkin yargıları üzerinde fazla bir etki yaratmaz. Gerçekten de kararlı bir çabayla üstesinden gelinen başarısızlıklar, bireyin en zor engellerin bile üstesinden gelebileceği hakkındaki güçlü bir öz-yeterlik olgusunu deneyim yoluyla aşılabilir. Ayrıca çeşitli durumlardaki performans bilgilerinin bilişi nasıl etkilediğini bilmek, insanların başarılı deneyimlerinden en iyi şekilde yararlandıkları koşulları netleştirmesine sağlar (Bandura, 1997: 81).

2.2.1.2. Dolaylı Deneyimler

Öz-yeterlik inancının oluşmasında diğer bir kaynak ise dolaylı deneyimlerdir (yaşantılardır). Bu durum çevreyi gözlem ile oluşur. Birçok beklenti, dolaylı deneyimlerden türeyerek oluşur (Bandura, 1977: 81). Birey, kendi düzeyindeki bir başkasının ısrarlı bir çaba göstererek başarıya ulaşmasını gözlemlediğinde kendisinin de benzer şekilde bu zorluğun üstesinden gelebileceği hakkındaki inancı artar. Aynı şekilde bir başkasının ne kadar çaba gösterirse göstereceği başarısız olduğunu gözlemlemesi, bireyin kendi inancına dair yeterlik duygusunu azaltır. Birey, başta anne, baba ve aile bireyleri olmak üzere yakın çevresindeki modelleri gözlemlemek suretiyle taklit ederek davranışlarını oluşturur (Bingöl, 2015: 21). Öz-yeterlik düzeyindeki artma veya azalma, bireyin gözlemlediği başkasının kendisine benzerlik oranı ile doğru orantılıdır. Gözlemlenen ve model alınan kişinin yetenekleri bireyin kendi yeterliliği ile örtüşüyorsa öz-yeterliliği artar ve deneyimler daha güçlü hale gelir (Aral, 2020: 13). Gözlemlemiş olduğu model ile kendisi arasında farklılık gören birey, modelin başarısızlıkla sonuçlanan davranışından daha az etkilenir. Ayrıca bu modelleme yani gözlem deneyiminin kendi yetenekleri hakkında algı oluşturmaktan başka işlevi de bulunmaktadır. İnsanlar, yeteneklerini uygun şekilde amaca yönelik olarak kullanabilen usta modelleri izlemekten keyif alırlar. Düşünme yetenekleri ve davranışları ile usta modeller, kendisini gözleyene bilgi vererek çevrenin yoğun talepleri karşısında baş etme beceri ve stratejilerini kazanmasını sağlar (Bandura, 1997: 86-95; Vardarlı, 2005: 24).

2.2.1.3. Sözel İkna

Öz-yeterliliğin oluşumunda rol oynayan üçüncü kaynak ise sözel iknadır. Sözel ikna, başkaları tarafından bireyin belirli becerilere sahip olduğunun, sözlü iletişim yolu ile bireyin kendisine bildirmesi durumudur. İnsan davranışını etkileme girişimlerinde, sözlü ikna, kolaylığı ve hazır olması nedeniyle yaygın olarak kullanılmaktadır (Bandura, 1977: 82). Sözel ikna, bireyin başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin teşvikler, nasihatler ve öğütler değişik ölçülerde öz-yeterlik algısını etkiler (Senemoğlu, 2004: 231). Başarabileceklerine dair sözel olarak ikna edilmek, bireyleri motive ederek onların daha fazla çaba göstermelerine fayda sağlar. İnandırıcı bir teşvik ise beceri ve yeteneklerinin gelişmesine ve algılanan öz-yeterliliğin artmasına katkı

sağlar. Teşvik eden açısından baktığımızda ise sözel iknayı kullanan kişinin teşvik ettiği davranışın, öz-yeterliğini geliştirmeye çalıştığı birey için ulaşılabilir bir düzeyde olmasına dikkat etmesi gereklidir. Sözel ikna ile öz-yeterlik inancını güçlendirmek, onu düşürmekten daha zor bir durumdur. Gerçekçi olmayan ikna ve öğütler, bireyin hayal kırıklığı ile sonuçlanabilecek başarısızlıklar elde etmesi sonucunda etkisi kısa sürecektir. Benzer şekilde bireyin potansiyelini hor görmek, bireyin gerçekte var olan yeteneğinden yoksun olduğuna ikna etmeye çalışmak da onu başarılı olabileceği etkinliklerden dahi kaçınmasına sebep verebilecektir. Bu gibi durumlar bireyin kişisel yeterlik algısına zarar vererek başarısızlık riskinin artması ihtimalini güçlendirecektir (Bingöl, 2015: 22). Bu nedenle bireydeki yeterliği başarılı bir biçimde teşvik etmek için onun başarabileceği uygun seviyedeki konularda inancı artırılmalı ve elde edecekleri başarıyı diğerleriyle kıyaslamak yerine kendi içinde gösterdiği gelişme olarak ifade edilmelidir (Bandura, 1997: 101-105).

2.2.1.4. Duygusal Uyarılma

Öz-yeterlik bilgisinin bir başka kurucu kaynağı ise duygusal uyarılma durumudur. Stresli ve zorlayıcı durumlar insanlar üzerinde genellikle farklı yoğunluklarda duygusal tepkilere yol açar. Duygusal durum insanların kişisel yeterlik yargılarını etkiler. Olumlu duygusal durum öz-yeterlik algısını artırırken, ümitsizlik öz-yeterlik algısını azaltır (Bingöl, 2015: 24). İnsanlar, kapasitelerini ve strese karşı savunmasızlıklarını değerlendirirken kısmen fizyolojik uyarılma durumlarına güvenirlir. Yüksek uyarılma genellikle bireylerde gerginlik yaratarak performansı zayıflatır. Gerginlik ve içgüdüsel olarak sıkıntı yaratan bu olumsuz uyarılma tarafından kuşatılmadıklarında ise bireylerin başarıya ulaşma olasılıkları daha olasıdır. Çünkü korku tepkileri daha fazla korku yaratır (Bandura, 1977: 82).

Yüksek öz-yeterlik inancına sahip bireyler duygusal uyarımları davranışlarını kolaylaştırmak üzere kendilerine enerji veren harekete geçirici bir uyarı olarak algımlarken; yeterlikleri hakkında şüphe duyan bireyler ise bu uyarımları, onları güçsüzleştiren ve başarısızlığa götüren bir uyarıcı olarak algımlarlar (Bandura, 1997: 106). Bir işi başaramayacağını düşünen bireyin yargısı, kaygı düzeyini iyice yükselterek ortaya çıkan olumsuz durum nedeniyle gerçek dışı bir başarısızlık yaşama ihtimalini de artırmış olur (Vardarlı, 2005: 26).

2.2.2. Öz-yeterlik Algısının Etkileri ve Sonuçları

Öz-yeterlik algısı bireyin çocukluğundan itibaren oluşturmaya başladığı ve yaşantı deneyimleri sürecinde geliştirdiği bir olgudur (Bandura, 1997: 168). İnsanların belirli bir davranışı yapabilmeleri için belli bir olgunluğa ve bazı yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Davranışı oluşturan bu yeterlikler, farklı kaynaklardan beslenerek bireyin öz-yeterlik algısı olarak karşımıza çıkar. Bu öz-yeterlik algısı, insanların karşılaştıkları olaylardaki düşünce şeklini, duygusal tepkilerini ve sonuç olarak davranışlarını etkiler. Algılanan öz-yeterlik, yalnızca ileriye yönelik korkuları ve engellemeleri azaltmakla kalmaz, aynı zamanda nihai başarı beklentileri yoluyla, bir kez başlatıldıktan sonra başa çıkma çabalarını da etkiler (Gallagher, 2012: 316). Bu algı, bireyin yaşadığı sürecin olumlu ya da olumsuz olup olmadığını değerlendirmesinde büyük role sahiptir. Bu süreçte öz-yeterlik algısı bireyi harekete de geçirebilir, onu bloke de edebilir (Özcan, 2016: 22; Vardarlı, 2005: 30-32). Duygu ve düşünceler insan davranışları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip olan bireyler, başarma ile ilgili duygu ve düşüncelerinde gerekli yetkinliğe sahip oldukları algısı nedeniyle karşılarına çıkan zor durumları başarıyla sonlandırmak için büyük çaba sarf ederler ve sabırla mücadele ederler (Bandura, 1977: 80). Akademik öz-yeterlik inancı yüksek olan öğrenciler, önceki başarı ve yetenek düzeyleri ne olursa olsun, daha fazla sebat gösterir, başarmak için daha fazla bilişsel ve üst bilişsel strateji kullanırlar (Pajares, 2002: 117). Ancak olumsuz öz-yeterlik algısı olan bireyler ise karşılaştıkları zor durumlarda negatif düşüncelerle sürece yaklaşarak olumsuz duygu durumlarının da etkisiyle kaygı ve endişeye kapılır ve durum gerçekte olduğundan daha zor bir hale gelmiş olur (Akkapulu, 2005: 34; Bandura, 1977: 80-83; Küçükler, 2022: 20-21; Özcan, 2016: 20).

Çocuklar ilk sosyal etkileşimlerini içinde bulundukları ailede ve özellikle de anne ve baba ile birlikte deneyimlerler. Yani çocuğun ilk öz-yeterlik bilgi kaynağı da dolayısıyla ailesidir. Bu süreçte ailenin çocuğun öz-yeterlik algısına katkı sağlaması için gerekli yaşam deneyimlerini sunması önemlidir. Çocuğun yapabileceği düzeydeki işlerin onlara yaptırılması ve başarının pekiştirilmesi çocukta öz-yeterlik gelişimi için büyük katkı sağlar. Başarı deneyimleri kişisel yeterlik duygusunun inşasında önemli rol oynar. Ayrıca anne ve babalar birbirleriyle ilişkileriyle de birer sosyal davranış modeli olarak çocuğun karşısına çıkarlar (Bingöl, 2015: 25). Çocukların arkadaşları

ve grup liderleri de çocukların model aldıkları diğer kişilerdir. Öğretmenler, model alınan çocuğun davranışlarını pekiştirerek diğer öğrencilerin de bu istenen davranışları kazanmalarını sağlayabilirler (Senemoğlu, 2004: 234). Bu nedenle ebeveynlerin ve öğretmenlerin, hem modelleme hem de sözel ikna davranışları, öz-yeterlik algısındaki kaynaklar olarak önemli yer tutarlar (Pajares ve Schunk, 2001; Schunk ve Meece, 2006).

Bununla birlikte öz-yeterlik teorisinin gelecek için olumlu sonuçların tek belirleyicisi olduğu Poliyannacı bir dünya görüşünü de savunmadığını belirtmek gerekir. Pozitif düşünmenin sihirli sayılabilecek birçok faydası vardır. Ancak öz-yeterlik inançlarının, ne dünyadaki tüm kötülükler için deva ne de önemli yaşam sonuçlarını belirleyen tek psikolojik faktör olarak görülmemesi gerektiğine dikkat edilmelidir. Bunun yerine öz-yeterlik olgusunu, bireyin başarılı olma kapasitesini olumlu değerlendirmesini sağlayabilecek ve bunun da daha sonraki yaşam deneyimlerinde olumlu sonuçlar alma olasılığını artıracak ölçülü bir dünya görüşü olarak görmek önerilmektedir (Gallagher, 2012: 318).

2.2.3. Özet ve Sonuç (Öz-yeterlik)

Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri başarılı olarak yapabilme kapasitesine dair kendi yargısı olarak tanımlanan öz-yeterlik, kişinin kendi yeteneğine, gücüne ve becerilerine ilişkin duygularını kapsar. Dinamik bir yapıya sahip olan öz-yeterlik; deneyim, bilgi ve zaman göre değişim gösterir. Bireyin öz-yeterlik inancı, bazı görevlerde yüksekken, bazı görevlerde düşük olabilir. Bireyde öz-yeterlik etkisi iki şekilde görülür. Birey yapacağı davranışın, kendi becerisinin üstünde olduğuna inandığında davranışı gerçekleştirmek istemezken; kendi becerisine uygun olduğuna inandığında ise davranışı gerçekleştirmek ister. Olumlu öz-yeterlik inancı, öğrencilerin hedefleri ve motivasyon düzeylerine etki ederek onların daha büyük akademik başarılar elde etmelerine dönük inançlarının da gelişmesini sağlar. Öz-yeterlik inancı yüksek olanların, öğrenme yaşantılarında öz-yeterlik inançları düşük olanlara oranla daha istekli oldukları, daha çok çaba harcadıkları ve güçlükler karşısında daha etkin stratejiler geliştirdikleri görülmektedir.

Öz-yeterlik konusunu sosyal öğrenme kuramı içinde ayrıntılı olarak inceleyen Bandura, insanların yeterliklerine dair inançlarının; başarılı performanslar, dolaylı

deneyimler, aktif, uyarılan, ikna edici ve dolaylı bilgiler, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durum, duygusal uyarılma, psikolojik durum ve etkinlik bilgilerinin entegrasyonu gibi kaynaklardan beslendiğini belirtmektedir. Bu kaynaklar incelendiğinde bireyin başarısına etki eden öz-yeterlik inancının, kişisel başarılarının yanında yoğunlukla sosyal etkileşimleri vasıtasıyla edindiği dolaylı öğrenmeler yoluyla oluştuğunu görmekteyiz. Ayrıca öz-yeterlik inançları ve bazı psikolojik semptomlar arasında da güçlü bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır. Ergenlik döneminde ruh sağlığının korunması açısından duygusal öz-yeterlik inancının yüksek olması önemli bir faktördür. Ergen olumsuz duygular ile başa çıkma yeterliğine sahip olduğunda, olumsuz duyguların üstesinden daha kolay gelebilmektedir. Öz-yeterlik algısı bireyi harekete de geçirebilir, onu bloke de edebilir. Duygu ve düşünceler insan davranışları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Olumsuz öz-yeterlik algısı olan bireyler, karşılaştıkları zor durumlarda negatif düşüncelerle sürece yaklaşarak olumsuz duygu durumlarının da etkisiyle kaygı ve endişeye kapılır ve durum gerçekte olduğundan daha kötü bir hal alabilir.

Yapılan araştırmaların çoğunda üstün yetenekli öğrencilerin, üstün yetenekli olmayan akranlarına oranla öz-yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Öz-yeterlik inancı oluşum kaynaklarının en önemlilerinden olan başarılı performans algısına göre değerlendirdiğimizde bu sonucun çıkması çok doğaldır. Ancak buna rağmen anlamlı farklılığın bulunmadığını tespit eden araştırmalar da bulunmaktadır. Bu durum da üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçi eğilimleri nedeniyle kendilerini eleştirmeleri ve sınıf düzeyi arttıkça öz-yeterlik düzeylerinde de belirgin bir düşme yaşanması durumundan kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca üstün yetenekli çocukların tüm gelişim alanlarında aynı düzeyde gelişme gösteremeyeceği göz önünde tutulduğunda, yetenek alanı dışında da yakın çevresi tarafından aynı performansın beklenmesi de söz konusu çocuklarda kaygı nedeniyle öz-yeterlik inancı ve benlik saygısında azalmaya yol açabilir.

Bireylerin olumlu öz-yeterlik inançlarının, onların başarıları ve psikolojik iyi oluşlarına katkı sağladığı; üstün yetenekli öğrencilerin de genetik olarak sahip oldukları potansiyellerinin açığa çıkarılmasının ülkelerin geleceğine katkı sağlayacağı düşünüldüğünde, bu öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının yükseltilmesi için gerekli bilimsel çalışmaların yapılmasının önemli olduğu görülmektedir.

2.3. DUYGU ODAKLI TERAPİ

Duygu Odaklı Terapi (DOT), duyguların fark edilerek kabul edilmesine (Greenberg, 2004: 8), kabul edilen duyguların ifade edilmesine (Greenberg, 2017: 89), düzenlenmesine (Greenberg, 2010: 3), anlamlandırılmasına ve işlevsel olmayanların dönüştürülmesi esaslarına (Pos ve Greenberg, 2007: 28) dayanan deneyim temelli bir terapi olarak tanımlanabilir (Bayrı, 2020: 169). DOT, psikoterapide duyguların insan yaşantısı ve değişimlerdeki anlamları ve bu duyguların anlamlarının yakın ve dikkatli bir analizi üzerine kurulmuştur. Bu duygu odağı terapist ve danışanı, farkındalığa, kabule, ifadeye, kullanıma, düzenlemeye ve duyguların dönüşümüne ve bunun yanı sıra terapist ile birlikte duygusal deneyimin düzeltilmesine teşvik eder (Greenberg, 2017). DOT'un hedefleri, benlik algısını güçlendirmek, duyguların etkisini düzenlemek ve yeni anlamlar yaratmak olarak ifade edilebilir (Doğan ve Bayar, 2019: 667; Terzi ve Tekinalp, 2013: 81).

Duygu odaklı terapisinin kurucusu Greenberg (2017: 48)'in tarif ettiği dört çeşit duygu türü bulunmaktadır. Bu duygular işlevsel olan uyumlu birincil duygu ve uyumlu olmayan birincil, ikincil ve araçsal duygular olarak tarif edilmiştir (Bayrı, 2020: 173). Bu duygular ile ilgili aşağıda kısa bilgilendirme yapılmıştır:

2.3.1. Uyumlu Birincil Duygular

Bu duygular birden ortaya çıkan ve hızla kaybolan içgüdüsel yanıtları içeren duygulardır (Greenberg, 2018: 44). Birincil duygular, bireylere en temel hislerinin ne olduğunu gösterir. Örneğin tehlike durumunda gösterilen korku (kaçma, kaçınma veya tehlikeyi azaltmak gibi uygun tepki vermeye hazırlar) duygusu; birisinin çocuklarına zarar vermekle tehdit ettiği andaki ebeveyn tarafından gösterilen öfke (Greenberg 2017: 48) duygusu uyumlu birincil duygulardır (Bayrı, 2020: 173).

2.3.2. Uyumsuz Birincil Duygular

Uyumlu birincil duygular gibi bu duygular da en temel ve gerçek olan duyguları içerir ancak sağlıklı değildir. Geçmiş travmalardan, bitirilmemiş işlerden, erken çocukluk döneminde karşılanmayan ihtiyaçlardan kaynaklanır. Uyumsuz birincil duygular

yalnızlık, terk edilmişlik, utanç, değersizlik ve kaygı gibi duygulardır (Greenberg, 2018: 44).

2.3.3. İkincil Duygular

İkincil duygular birincil duygulara karşı gösterilen savunmalardır. Bu duygular, bireyin yaşaması gerekli olan esas temel duyguları perdelediği için sağlıklı ve sorun yaratan duygulardır. İkincil duygular genellikle bireylerin kontrol etmek istedikleri ve onları danışan olarak psikoterapiye getiren duygulardır (Bayrı, 2020: 174). Örneğin, korkusundan dolayı utanç hissedenen insandaki “utanç” duygusu ikincil duygudur. İnsanlar, öfkeleriyle ilgili olarak korku, suçluluk hissedebilir, üzüntülerinden dolayı utanabilir veya kaygılı olduklarından dolayı üzülebilirler (Greenberg, 2017: 50). Temel bir duygu olan birincil duygunun maskelenmesi amacıyla farklı bir duygu hissetmek karmaşık ve sorunlu bir süreçtir (Greenberg, 2018: 46).

2.3.4. Araçsal Duygular

Araçsal duygular, başkalarını yönlendirmek, sempati uyandırmak, onları istediği amaç doğrultusunda etkilemek amacıyla (Greenberg, 2018: 49) yapılan bir nevi manipülatif duygulardır (Bayrı, 2020: 174; Karataş ve Yavuzer, 2019: 662; Terzi ve Tekinalp, 2013: 77). Bu duygular istemli veya istemsiz öğrenilmiş duygulardır. Örneğin ağladığında kendisine iyi davranıldığını gören birey veya öfkelenildiğinde insanları korkutabileceğini düşünen birey bu duyguları farkında olmadan öğrenebilir (Karataş ve Yavuzer, 2019: 662). Araçsal duygular, becerikli olmayı gerektirmesi açısından duygusal zekâ içeren duygulardır. Gerçek ve temel duyguyu yansıtmaması nedeniyle bireylerin kendilerini ifade etmek için daha uygun yollar bulmasını gerektirir (Greenberg, 2018: 50).

2.3.5. Terapi Süreci

Duygu odaklı terapide müdahalenin temelini duygular oluşturur (Greenberg, 2004: 3). Terapi sürecinde terapötik ilişki önemli bir unsurdur. Empati içeren bu ilişki zaman içinde danışanın duygusal açıdan içselleştirmesi ile birlikte gerekli olan duygusal değişime zemin hazırlar (Bayrı, 2020: 176). Sağlam temeller üzerine oturtulan bu terapötik ilişki sayesinde duygusal işlemenin kolaylaşacağı en uygun ortam sağlanarak

duyguya ulaşılması, tolere edilmesi ve kabul edilmesi uygun hale gelmiş olur (Greenberg, 2014: 350; Greenberg ve Watson, 2019: 136).

Terapi sürecinde danışman yüz ifadesi, ses tonu, bedensel duruşu ve jestleri; sıcak, saygılı ve kabullenici yapısıyla güvenli bir ortam yaratır (Greenberg ve Watson, 2019: 137). Duygu odaklı terapide ilişkinin iyileştirici olduğu kabul edilir. Tabi ilişkinin bir diğer rolü de terapinin hedefleri ve görevlerin yerine getirilmesi doğrultusunda işbirliğinin sağlamış olduğu katkıdır (Bayrı, 2020: 175; Greenberg, 2014: 351).

Terapide tedavi, bağ kurma ve farkındalık, duyguları uyandırma ve keşfetme ve son olarak ise alternatiflerin oluşturulması şeklinde üç faza ayrılmıştır:

2.3.5.1. Bağ Kurma ve Farkındalık

Bağ kurma ve farkındalık fazı dört aşamadan oluşur:

- * Danışanın şimdiki kendilik algısı ve duygularını onaylamada empati kurma, duygularına eşlik etme,
- * Duygular ile çalışma mantığının kavratılması,
- * İç deneyime yönelik farkındalığın desteklenmesi,
- * İş birliği içinde ortak bir tedaviye odaklanma (Greenberg, 2010; Greenberg ve Watson, 2019) (Akt.: Bayrı, 2020: 180).

2.3.5.2. Duyguları Uyandırma ve Keşfetme

Duygular en ince ayrıntısına kadar keşfedilerek birincil duygular, uyumlu ve uyumsuz duygular, ikincil duygular tespit edilir ve duygusal şemalara ulaşılmaya çalışılır. Bu faz da dört aşamadan oluşur:

- * Duygusal deneyim için destek sağlama,
- * Sorunlu duyguları uyandırma ve harekete geçirme,
- * Duygulardaki engellenmeyi sonlandırma/ bozma ve
- * Birincil duygulara ya da temel işlevsel olmayan şemalara ulaşmaya yardımcı olma (Terzi ve Tekinalp, 2013: 85).

2.3.5.3. Dönüşüm ve Alternatif Oluşturma

Bu aşamada süreç birincil duyguya ulaşma ile başlar. Birincil duygularının ayrıntısına ulaşmayı başarmış olan danışan artık duygusal ve bilişsel olarak uyumsuz olan birincil duyguları yerine gerçek hayata uygun daha işlevsel olan yeni duygular oluşturmaya yönlendirilecektir (Karataş ve Yavuzer, 2019: 670). Terapistin rolü burada danışana yeni ve alternatif duygularını deneyimlemesinde, duygularını anlamlandırmasında, yansıtmasında işbirliği çerçevesinde duygu koçluğu yapmaktır (Bayrı, 2020: 182).

2.3.6. Terapi Teknikleri

2.3.6.1. Empati

Duygu Odaklı Terapi’de danışanın duygularını anlamak ve onu anladığı hissinin verilmesi çok önemli bir husustur. Terapist, danışanın duygularına empatik uyum sağlamadıkça, danışanın hedeflerine ulaştırabilecek olan duygularına ulaşmasına katkı sağlayacak birlikteliği oluşturamaz (Greenberg ve Watson, 2019: 146). Bu nedenle de önce güven oluşturmak önemlidir. Empati duygu odaklı terapide aynı zamanda bir terapi tekniği olarak kullanılmaktadır (Bayrı, 2020: 184). Danışanın birincil duygularına ve diğer duygularındaki ayrıntılara inebilmek için empatik doğrulamalar yapmak ve onu ve o duyguyu o anda yaşamak önemlidir. Anlaşıldığını aynalayarak doğrulandığını gören danışan da bu sayede duygularında daha derinlere inecektir. Böylece danışanların duygusal deneyimlerini yaşamaları için gerekli destek sağlanmış olur (Karataş ve Yavuzer, 2019: 675).

2.3.6.2. Odaklanma

Odaklanma, danışanların duygularını tanımlayamadıkları, deneyimlerine ulaşamadıklarında kullanılan ve terapistin, danışanın duygularını ifade ederken onun beden hareketlerine beden diline odaklanması anlamında kullanılan bir terapi tekniğidir (Bayrı, 2020:183). Özellikle danışanın kendini ifade etmekte zorlandığı yer ve zamanlarda danışandaki bedensel değişikliklere yönelerek (el ve ayak hareketleri, boğaz temizleme, yüzündeki gerginlik, kasılma vb.) danışanın bedensel hareketlerindeki farkındalığını artırmak ve böylece duygularının da daha farkında olması için uygulanan bir tekniktir (Terzi ve Tekinalp, 2013: 89).

2.3.6.3. Boş ve Çift Sandalye Teknikleri

Boş sandalye tekniği, danışanların ifade edemedikleri, yaşayamadıkları, yaşamlarındaki önemli kişilerle ilgili bitirilmemiş işleri (Karataş ve Yavuzer, 2019: 676) çözümleme sürecinde kullanılan bir gestalt tekniğidir (Bayrı, 2020: 184). Örneğin, annesi vefat etmiş olan bir danışanın hem yas hem de çocukluk döneminde yaşadığı annelik yoksunluğuna dair geçmeyen olumsuz duyguların çözüme kavuşturulması sürecinde bu teknik kullanılabilir (Çelik ve Aydoğdu, 2018: 63). Bu teknik sayesinde danışanlar, önemli bir başkasına ilişkin içsel görüşlerini etkinleştirir ve diğerlerine karşı duygusal tepkilerini keşfederek onları anlamlandırır (Greenberg, 2010: 7).

Çift sandalye tekniği ise danışanların davranışları ile ilgili çatışma yaşadıklarında, kendilerini suçladıklarında, kendilerini kusurlu bulduklarında kullanılır (Terzi ve Tekinalp, 2013: 88). Danışanların özellikle öz eleştiri, kendini aşağılama ve benzeri yönelimler sonucu ortaya çıkan utanç, umutsuzluk ve düşük benlik saygısı gibi durumlarda çift sandalye tekniği etkili bir müdahaledir. Bu teknikte, danışanların kendilerine ait iki farklı parçayı aktifleştirmeleri istenir. Bu parçalardan biri danışanın eleştiren ve yargılayan yanı, diğeri ise bu eleştiri ve aşağılanmalara maruz kalan yanıdır. Uygulanan bu teknikle danışanın öz saygısına verdiği zarara dair farkındalık kazanması sağlanır. Amaç eleştiriye karşı danışanın vereceği duygusal cevabı görmesini sağlamaktır (Greenberg ve Watson, 2019: 249).

2.3.6.4. Ev Ödevleri

Duygu Odaklı Terapi’de psikolojik danışmanlar, danışanlarına duygu farkındalığının artırılması, duygu düzenlemenin güçlendirilmesi ve olumsuz duygunun dönüştürülmesinin sağlanabilmesi amacıyla ev ödevleri verebilirler (Terzi ve Tekinalp, 2013: 91). Duyguları ile ilgili yeni farkındalıklar kazanan danışanlara ev ödevleri vermek son derece önemli bir husustur. Verilecek ev ödevleri, danışanın ihtiyacı ve özel durumuna göre psikolojik danışman tarafından geliştirilmesi şeklinde olabileceği gibi duygu farkındalığı, duygu düzenleme ve duyguyu bir başka duygu ile değiştirme konularında da olabilir. (Karataş ve Yavuzer, 2019: 677)

2.3.7. Kuramın Etkililiği ve Kurama Getirilen Eleştiriler

Duygu odaklı terapi, son yıllarda özellikle ilişki ve çift terapileri gibi birçok alanda kullanılmaya başlanarak hızla gelişen ve gelecekte daha da yaygınlaşması beklenen bir terapi yöntemidir. Ancak, bu yöntemin farklı kültürel uygulamalara uygunluğunu araştırmak için daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Duygu odaklı terapinin evlilik ve çift terapileri (Johnson ve Grenberg, 1987: 552; Johnson ve Williams-Keeler, 1998: 25; Young vd., 2022: 5) depresyon ve anksiyete (Sharar, 2013: 536; Shear vd., 2001: 1993; Wittenborn vd., 2018: 13), yeme bozuklukları (Glisenti vd., 2018: 10; Wnuk vd., 2015: 253) gibi farklı semptomlara yönelik etkinliğini ortaya koyan çeşitli araştırmalar mevcuttur. Duygu odaklı terapinin, geniş bir yelpazedeki semptomlara uygun hale getirilmesi için özelleştirilmiş araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Bayrı, 2020: 187).

Duygu odaklı terapiye yönelik olarak 3 temel eleştiri bulunmaktadır. İlk eleştiri, çok yoğun ve bastırılmış olduğu zamanlarda, duygu ile çalışmanın, duyguları aktifleştirmenin tehlikeli olabileceğidir. İkinci eleştiri ise rasyonel bakışlı bireylerin ve özellikle de erkeklerin duygusal olmayı zayıflık olarak görecekları ve terapist ile bir ittifak oluşturmayacaklarıdır. Benzer biçimde bazıları da duygu odaklı terapinin Doğu Asya kültürleri gibi hiyerarşik organize edilmiş bazı kültürler için uygun olmadığı için duygu odaklı yöntemlere ve eşitlikçi ilişkilere yanıt vermeyecekleri yönündedir. Üçüncü eleştiri de empatik irdelemeler ve varsayımların kimileri tarafından çok yönlendirici, zorla içeri giren ya da danışanların deneyimlerini bozucu bir etki ile sonuçlanacak olarak görülmesidir (Greenberg, 2017: 180).

2.3.8. Özet ve Sonuç (Duygu Odaklı Terapi)

Üçüncü kuşak terapiler arasında yer alan duygu odaklı terapi, özellikle evlilik ve çift terapileri ile önemini arttıran ve temelini birey merkezli terapi ile gestalt terapinin bazı bileşenlerini kullanarak yapılandırmış olan yaşantısal bir kuramdır. Duygu odaklı terapide kişilik ve psikopatoloji yerine duygular ve duyguların insanlar üzerindeki etkisine odaklanılır. Duygu odaklı terapi yaklaşımına göre insan yaşamı, duygusal deneyimler ile organize edilir. Duygunun kendisi, insan hayatının düzenleyicisi ve yaratıcısı olarak görülür. Terapist, bireyin davranışlarının düzenlenmesi ve problemlerin çözümünde, hem diğerlerinin duygusal durumlarının hem de bireyin

kendi duygularının farkına varmasını ve onları kullanmasını teşvik ederek danışanın duygusal zekâsının geliştirilmesi üzerine çalışır. İnsanların değişim ve yaratıcılık potansiyelleri olduğuna inanılır. Dolayısıyla insan doğasına olumlu bakar. Terapide amaç, uyumsuz olan duyguya ulaşmak, onu uyumlu olan bir duyguya dönüştürmek ve bu yolla kendilik organizasyonunda değişikliğin sağlanmasıdır.

Duygu odaklı terapi perspektifinden değişim; empatik olarak sağlamlaştırılmış bir ilişki bağlamında duyguların farkındalığı, ifade edilmesi, düzenlenmesi, derinlemesine düşünülmesi, dönüştürülmesi ve düzeltici deneyimler yoluyla gerçekleşir. Terapide özellikle Gestalt terapinin tekniklerinden sıkça faydalanılır. Duygu odaklı terapi seanslarında empati, odaklanma, boş sandalye ve iki sandalye teknikleri ile ev ödevi teknikleri sıklıkla kullanılır.

Duygu odaklı terapinin etkinliği ile ilgili birçok araştırma mevcuttur. Özellikle aile ve çift terapisinde önemli bir yere sahip olan kuram, son yıllarda yeme bozuklukları ve depresyon tedavilerinde de sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Duygu odaklı terapi aynı zamanda iyileştirmek için insan ilişkilerinin gücünü hatırlatmaktadır ve terapistler böylelikle danışana gerçek bir ilişki sunmaktadır. Her ne kadar duyguları aktifleştirmenin tehlikeli olabileceği, bazı kültürlerin duygusal olmayı zayıflık olarak görecekları ve empatik irdelemeler ve varsayımların kimileri tarafından çok yönlendirici, zorla içeri giren ya da danışanların deneyimlerini bozucu bir etkiye sahip olabileceği gibi eleştiriler getirilse de duygu odaklı terapi, yararlı bir terapi yaklaşımı olarak tanımlanmayı başarmıştır. Terapinin kurucusu olarak anılan Leslie S. Greenberg, bu yakalanan başarının geliştirilmesi gerektiğini ve bunun da yeni nesillerin bayrağı devralması ve onunla koşmasına bağlı olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda genetik bir yeteneğe sahip olan ancak kendini gerçekleştirmede duygusal alanda hassasiyetleri açısından problemler yaşama riskini de taşımakta olan üstün yetenekli çocukların bu terapi yaklaşımı ile öz yeterliklerin artırılmasına katkısının araştırılmasının önemli olduğu değerlendirilmektedir.

2.4. YURT İÇİNDE VE YURT DIŞINDA YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR

2.4.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Özbay ve Palancı (2011: 89), üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin varsayıldığından öteye sahip olabilecekleri duygusal ve sosyal problemleri vurgulayabilmek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin düşünüldüğünden daha çok duygusal ve sosyal uyum problemleri yaşadıkları; problemlikten kurtulmanın yolu olarak ise entelektüel anlamda normaliteye uyma ve böylece başa çıkma yolunu seçtikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çapan (2010: 140), araştırmasında öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algılarını incelemiştir. Araştırma 2008-2009 öğretim yılında dokuz farklı programda eğitim gören 211 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda 128 metafor ve 13 kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler, 1) Yüksek performans gösteren, 2) Yetersiz koşullarda gelişmeye çalışan, 3) Uygun eğitime gereksinim duyan, 4) Gizemli ve geleceği anlamak için çaba gösteren, 5) Değerli, 6) Kontrol edilmeye ve yönlendirilmeye açık, 7) İleriyi görebilen ve geleceğe yön veren, 8) Araştıran ve olaylara farklı bakabilen, 9) Yaşıtlarından farklı görünen, 10) Geniş kapasiteli, 11) Üretken, 12) Yaratıcı ve 13) Çok yönlü başlıkları altında toplanmıştır.

Ogurlu, Öpengin ve Hızlı (2015: 67) ise yapmış oldukları çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin okul ve öğretmen kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma bilim ve sanat merkezine devam eden 103 üstün yetenekli öğrencilerden alınan nitel veriler çerçevesinde gerçekleşmiştir. Araştırma sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin verdiği cevaplar hem okul hem de öğretmen kavramında beş kategoride toplandığı görülmüştür. Okul kavramı için öğrencilerin %28,9'u "huzur veren koruyucu bir ortam" kategorisinde toplanırken, %23,7'si "baskıcı, şekillendirici bir ortam" kategorisinde toplanan metaforlar ifade etmişlerdir. Öğretmene ilişkin metaforlarda ise "seven, koruyan destekleyen" kategorisi %35,7 iken; "baskı yapan emreden kişi" kategorisi %23,5 olarak tespit edilmiştir.

Bıçakçı (2020: 136-141), özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış ergenlerin kişilik özellikleri ve kültürel yönelimlerinin karşılaştırılması konusunu incelemiştir.

Çalışmaya Türkiye'nin yedi bölgesindeki 14 farklı şehirde yaşayan 13-19 yaş aralığında toplam 688 (343 tanılanmış, 343 tanılanmamış) ergen katılmıştır. Araştırma sonucunda özel yetenekli olarak tanımlanan ergenlerin tanımlanan olmayan akranlarına kıyasla, beş faktör arasından dışa dönüklük ortalamalarının yüksek, nevrozlu ortalamalarının ise anlamlı olarak düşük olduğu görülmüştür. Anlamlı bir fark tespit edilmemekle birlikte, nevrozlu ortalamalarında tanılanmış ve tanılanmamış ergenlerde de kızlar lehine; idiosentrizm (ben odaklılık) alanında tanılanmış ergenlerde tanılanmamış akranlarına oranla yüksek ortalamalar tespit edilmiştir.

Altun (2015: 188-205), yapmış olduğu çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları, psikolojik danışma yaşantıları ve rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili yeterlik düzeylerini incelemiştir. Çalışma 343 üstün yetenekli öğrenci, 242 ebeveyn ve 201 rehber öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları bakımından, ergenlik öncesinde aşırı duyarlılık ve mükemmeliyetçilik; ergenlik döneminde ise dikkatsizlik ve çabuk sinirlenme konularında sıklık gösterdiği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal alanlarda çeşitli sorunlar yaşadıkları tespit edilmesine rağmen bu tür sorunlara sahip öğrencilerin ise rehberlik servislerinden yardım alma düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel kısmında ise rehber öğretmenlerin üstün yetenekliler konusunda yeterli bilgi ve beceri düzeyine sahip olmamaları nedeniyle rehberlik hizmetlerinin üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadan uzak olduğu sonucuna varılmıştır.

Özdiyar-Gedik, Demirkaya ve Gürlen (2022: 831), yaptıkları çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin eğitime ilişkin konu alanı uzmanlarının görüş ve önerilerini incelemişlerdir. Çalışma grubunu özel eğitim alanında uzman dört öğretim üyesi ile üç özel eğitim kurumunda uzman oluşturmaktadır. Alan uzmanlarından elde edilen görüşler neticesinde üstün yetenekli öğrencilerin tanımlanmasında kullanılan testlerin yetersiz olduğu; üstün yetenekli öğrencilerin özellikle gelişimsel özellikleri ile ilgili gereksinimlerinin bulunduğu ve bu gereksinimler karşılanmadığında akran ve öğretmenlerle çatışmalar görülebileceği ayrıca üstün yetenekli öğrencilere daha iyi eğitim sunulabilmesi maksadıyla öğretmen yeterliklerinin iyileştirilmesi, tematik

öğretim programları, okul dışı öğrenme fırsatları ve destek eğitim hizmetlerinin sunulması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bayrı ve Özdemir (2022: 16-18), yaptıkları karma yöntem araştırmasında özel yetenekli öğrencilerin duygusal tepkisellik, öz-yeterlik ve psikolojik kırılganlık düzeylerini incelemiştir. Yapılan çalışmaya Bilim ve Sanat Merkezinde görevli beş öğretmen ve özel yetenekli 200 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, özel yetenekli öğrencilerdeki psikolojik kırılganlığın, yetersizlik algısı (kendini akranlarıyla kıyaslama, başarısızlık algısı, yüksek standartlar ve eğitim sisteminin etkisi temalarında) ve duygusal tepkisellik (isteksizlik, kaygı ve mutsuzluk) kavramları etrafında şekillendiği görülmüştür. Araştırmanın nicel analizi sonucunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre kendilerini sosyal ve duygusal öz-yeterlik düzeylerinde daha yeterli algıladıkları; kız öğrencilerin ise erkeklere göre daha tepkisel ve daha kırılgan oldukları görülmüştür. Ayrıca öz-yeterliğin duygusal tepkiselliği yol açan etkisinde özel yetenekli öğrencilerdeki psikolojik kırılganlığın kısmi aracı değişken rolü bulunduğu gözlemlenmiştir.

Akdeniz ve Alpan (2022: 1901), özel yetenekli öğrencilerde duygusal zekâ düzeylerini incelenmiştir. Çalışma, Bilim ve Sanat Merkezine devam etmekte olan 110 kız, 98 erkek toplam 208 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, özel yetenekli öğrencilerin bireyler arası (empati, sosyal sorumluluk ve kişiler arası ilişki), uyum (gerçeklik, esneklik ve problem çözme) ve genel ruh durumu (iyimserlik ve mutluluk) alt boyut puanlarının yüksek düzeyde; birey içi (özsaygı, duygusal farkındalık, kendine güven, bağımsızlık, kendini gerçekleştirme) ve stres yönetimi (strese karşı tolerans, nabız kontrolü) alt boyutlarında ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin puanlarında cinsiyetlere göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Yıldırım (2022: 26-40), üstün zekâlı öğrencilerin fen bilimlerini öğrenmedeki beklenmedik düşük başarılarının nedenlerini incelemiştir. Nitel analiz yapılan araştırma sonucunda düşük başarının nedenlerinin öğrenciden, okuldan ve aileden kaynaklı nedenler olarak üç tema altında toplandığı görülmüştür. Öğrenciden kaynaklı nedenler benlik saygısı, motivasyon ve kişilik yapısı kategorilerinde; okul kaynaklı nedenler öğretmen davranışları (en fazla etki), okul kültürü, sınıfın fiziki özellikleri ve akran davranışları kategorilerinde; aile kaynaklı nedenler ise ebeveyn tutum ve

davranışları, sosyoekonomik durum ve aile yapısı kategorilerinde toplandığı gözlemlenmiştir.

Dengiz ve Yılmaz (2015: 177), üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklarda algılanan sosyal destek düzeyinin benlik saygısına etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya Bilim ve Sanat Merkezinde 3, 4 ve 5'inci sınıfa devam eden 32 kız, 41 erkek olmak üzere toplam 73 üstün yetenekli öğrenci katılmıştır. Araştırmada, aileden algılanan sosyal destek düzeyinin benlik saygısını etkilediği; öğretmen ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek düzeyinin ise benlik saygısını etkilemediği yönünde bir sonuç ortaya çıkmıştır. Ayrıca algılanan sosyal destek düzeyinin ailenin sosyo-ekonomik durumuna ve annenin eğitim durumuna bağlı olarak benlik saygısını etkilerken; babanın eğitim durumuna bağlı olarak benlik saygısını etkilemediği yönünde bir sonuç elde edilmiştir.

Yörük-Topuz ve Cihangir-Çankaya (2022: 271), özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlığının yordayıcıları olarak benlik saygısı, akran ilişkileri ve ebeveyn tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya üç ayrı Bilim ve Sanat Merkezine devam eden toplam 219 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda anne babadan alınan kabul/ilginin ve psikolojik özerklik desteğinin, benlik saygısı ve akran ilişkileri değişkenlerinin, özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığını, anne babanın kontrol/denetleme davranışlarının ise anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmüştür. Ayrıca araştırma, anne babadan alınan kabul/ilginin, üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlığının en güçlü yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur.

Erdem (2019: 125-133), üstün yeteneklilerin iyi oluşunda bilgelik, değerler ve benlik kavramının rolünü incelemiştir. Çalışmaya Bilim ve Sanat Merkezinde (4-12'nci sınıf) öğrenim gören on iki istatistiki bölgeyi temsil eden farklı illerden 372 kız, 464 erkek toplam 839 (üçü cinsiyet belirtmemiş) üstün yetenekli öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda üstün yeteneklilerin benlik kavramlarının iyi oluş düzeylerini doğrudan anlamlı ve olumlu bir şekilde yordadığı; üstün yetenekli öğrencilerin bilgelik ve değerlerinin de benlik düzeylerinin iyi oluş düzeylerini yordamasında kısmi aracılık etkisine sahip olduğu gözlenmiştir. Ayrıca yapılan araştırma neticesinde üstün

yetenekli öğrencilerde yaş arttıkça iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir düşüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Koca (2019: 77-85), üstün yetenekli ergenlerde öz yeterlik ve iyi oluşta duygu düzenlemenin aracı rolünü incelemiştir. Çalışmaya fen liselerine devam etmekte olan 14-17 yaş aralığındaki 501 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğrencilerin yaşları yükseldikçe öz yeterlik düzeylerinin anlamlı şekilde azaldığı; algılanan gelir durumu arttıkça öğrencilerin öz yeterliklerinin de anlamlı düzeyde arttığı gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin iyi oluş düzeyleri ile öz yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve öz yeterlik ile iyi oluş arasındaki ilişkide duygu düzenlemenin kabul edilebilir düzeyde uyumlu aracı rolü olduğu görülmüştür.

Köseoğlu (2020: 57-58), üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin özgüven düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırmaya ilkökul 3 ve 4'üncü sınıflarda eğitim gören 87 üstün yetenekli tanısı almış, 188 ise normal gelişim gösteren toplam 275 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda üstün yetenekli ilkökul öğrencilerinin normal öğrencilere göre anlamlı düzeyde özgüvenlerinin yüksek olduğu gözlenmiştir. Özgüven düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre üstün yetenekli olanlar ile olmayanlar arasında farklılık göstermediği görülmüştür.

Koçak (2020: 97), üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal gelişimlerine yönelik geliştirilen psiko-eğitim programının etkisini incelemiştir. Çalışmaya, Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 3 ve 4'üncü sınıfta eğitim gören iki deney grubundaki 16 üstün yetenekli öğrenci ile iki kontrol grubunda yer alan 16 olmak üzere toplam 32 üstün yetenekli öğrenci katılmıştır. Deney grubuna yönelik uygulanan 8 oturumluk psiko-eğitim programı sonrasında elde edilen araştırma sonucunda psiko-eğitim programının deney grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri algılarında ve arkadaşlık niteliklerinde artış sağladığı ancak yalnızlık düzeyinde herhangi bir farklılaşma sağlamadığı görülmüştür.

Yılmaz-Bingöl (2015: 116), çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programının öz-yeterlik inancına etkisini incelemiştir. Çalışmaya ortaokul 8'inci sınıfa giden 10 deney, 10 kontrol grubu olmak üzere 20 öğrenci katılmıştır. Yapılan çalışma

sonucunda, çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programına katılan öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin programa katılmayan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yükseldiği saptanmıştır.

Dadandı (2017: 129), yaptığı araştırmada genel yetenek, akademik benlik kavramı, akademik öz-yeterlik, benlik saygısı, öğrenci bağlılığı ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmaya beş farklı ortaokuldaki 6, 7 ve 8'inci sınıflarında öğrenim gören 166 kız, 180 erkek olmak üzere 346 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda genel yeteneğin akademik başarının en önemli belirleyicisi olduğu görülmüştür. Ayrıca anne-baba eğitim düzeyleri ile aile gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha başarılı olduğu saptanmıştır.

Koçak-Uyaroğlu (2017: 56), ergenlere yönelik güçlendirme programının madde bağımlılığından korunmada öz-yeterlik, benlik saygısı ve atılganlık düzeyine etkisini incelemiştir. Çalışmaya ilköğretim ikinci kademe yedinci sınıfa giden, ön test sırasında madde kullanmadığını ifade eden, 12-14 yaş arasında 65 öğrenci (33 deney grubunda, 32 kontrol grubunda) katılmıştır. 10 oturum olarak icra edilen güçlendirme programı sonucunda ergenlerin madde bağımlılığından korunmasında öz-yeterlik düzeylerinde deney grubu lehine olacak şekilde anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ve bu farklılığın izleme testinde de devam ettiği görülmüştür. Benzer farklılık benlik saygısı ile atılganlık düzeyinde de deney grubu lehine olacak şekilde gözlemlenmiştir. Ayrıca çalışmanın nitel bölümünden alınan verilerde, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun aldıkları eğitimin kişisel ve psiko-sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu yönünde görüş bildirdikleri gözlenmiştir.

Dönmezoğulları (2020: 109), kariyer yapılandırma kuramına dayalı psiko-eğitim programının üniversite öğrencilerinin kariyer kararı ve güçlü yönler öz-yeterlilik düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünde öğrenim gören 16 deney ve 16 kontrol olmak üzere toplam 32 lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda, psiko-eğitim programına katılan üniversite öğrencilerinin kariyer kararları ile güçlü yönler öz-yeterlik düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre olumlu ve anlamlı seviyede farklılaştığı gözlemlenmiştir.

Sayın-Çakar ve Altun (2021: 253), ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerini ebeveyn çatışması, öz-yeterlik ve demografik değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmaya

615 ortaokul ve lise öğrencisi katılmıştır. Çalışma neticesinde, ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin yordanmasında, yüksek öz-yeterlik inançlarının pozitif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan araştırmada ergenlerin güven verici ve destekleyici ebeveyn tutumlarının da olumlu katkı sağladığı; ebeveyn çatışmasının ise olumsuz yönde etki ettiği gözlemlenmiştir.

Aydın ve Kayman (2021: 267), akademik tartışma modelinin 8. Sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarına ve sözlü anlatım öz-yeterlik algılarına etkisini incelemiştir. Karma desen kullanılan araştırmaya 24 deney grubu, 25 kontrol grubu olmak üzere 49 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda akademik tartışma modeliyle ders işlenen deney grubundaki öğrencilerinde konuşma kaygıları kontrol grubuna göre anlamlı derecede azalırken, sözlü anlatım öz-yeterlik algılarında ise anlamlı derecede artış olduğu gözlenmiştir. Ayrıca araştırmanın nitel kısmında, deney grubundaki öğrencilerin aldıkları ders sonrasında özgüvenlerinin arttığı, konuşma kaygılarının düştüğü, daha güçlü iletişim kurabildikleri, etkili konuşabildikleri ve birbirlerine karşı daha saygılı oldukları ile ilgili geri bildirimler alındığı belirtilmiştir.

Küçüker (2022: 58-64), spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik başarılarının yordanmasında akademik motivasyon, öz yeterlik ve mükemmeliyetçiliğin etkisinin belirlenmesi konusunda bir araştırma yapmıştır. Çalışmaya spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören 339 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda motivasyon düzeyindeki düşüklüğün akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediği; öz-yeterliğin ise olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir.

Gençoğlu (2012: 161), duygu odaklı terapiye dayalı duygusal farkındalık eğitiminin genç yetişkinlerin iyimserlik düzeylerine etkisini incelemek maksadıyla bir deneysel çalışma yapmıştır. Yapılan çalışmaya 12 deney, 12 kontrol grubunda olmak üzere 20-30 yaş aralığında 24 genç yetişkin katılmıştır. Araştırma sonucunda duygusal farkındalık eğitiminin, genç yetişkinlerin iyimserlik düzeyi üzerinde pozitif ve anlamlı düzeyde bir etki yarattığı gözlemlenmiştir.

Canbulat (2017: 116), yapmış olduğu deneysel araştırmada boşanmış kadınlarla yürütülen duygu odaklı grupla psikolojik danışmanın etkililiğini incelemiştir. Yapılan deneysel çalışmaya 9 deney, 11 kontrol grubunda olmak üzere toplam 20 boşanmış kadın katılmış ve toplam 16 oturumluk bir çalışma yapılmıştır. Yapılan grupla

psikolojik danışmanın deney grubundaki boşanmış kadınların duygusal farkındalık düzeylerini artırmada etkili olduğu ancak psikolojik iyi oluş düzeylerini artırmada etkili olmadığı gözlenmiştir.

Coşkun (2019: 48), madde ve alkol kullanım bozukluğu olan yatan hastalarda duygu odaklı grup terapisinin duyguları ifade etme ve düzenleme becerisi ile aşırma düzeyi üzerindeki etkisini incelenmiştir. Araştırmaya yataklı birimde tedavi gören 31 deney, 31 kontrol grubunda olmak üzere 62 gönüllü hasta katılmış ve 12 oturumluk bir grup terapisi oturumu gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda grup terapisi uygulanan katılımcıların duygu düzenlemenin alt boyutları olan dikkat, açıklık, beden algısı, anlama, kabul, tolerans, öz destek, yüzleşme ve değişimleme boyutlarının tümünde anlamlı bir değişim olduğu gözlenmiştir. Ayrıca duyguları ifade etmenin olumlu, olumsuz ve yakınlık alt boyutlarında da aynı şekilde grup terapisi alan katılımcılarda anlamlı bir değişim olduğu görülmüştür.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Reis ve Renzulli (2004: 128), üstün yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine ilişkin güncel araştırmaları incelemiş ve elde edilen sonuçlarla üstün yetenekli öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olabilecek değerlendirmelerde bulunmuştur. Yapılan araştırma neticesinde, üstün yetenekli öğrencilerin en az diğer akranları kadar iyi uyum sağlamalarına rağmen sosyal ve duygusal gelişimleri açısından bazı risk kaynaklarını da taşıdıkları sonucuna varılmıştır. Bu sorunlardan bazılarının üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme ve düşünme hızlarına duyarlı olmayan eğitim ortamlarına uyumsuzluktan kaynaklandığı; diğer kısmının ise destekleyici olmayan ev, okul ve sosyal ortamlardan kaynaklandığı belirtilmiştir. Geleceğin en büyük zorluklarından birinin üstün zekâlı bu öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine, kendinden emin ve çözüm odaklı pozitif liderler olarak ortaya çıkarılabilmelerini sağlamak olduğu belirtilerek bunun sağlanabilmesi maksadıyla, öğrencilerin güçlü yönlerine ve ilgi alanlarına dayalı değerlendirmeler yapılarak eğitim programlarının buna göre belirlenmesinin uygun olacağı önerilmiştir.

Yu ve Jen (2019: 11), STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) alanındaki üstün yetenekli kız öğrencilerin cinsiyet rolleri ve kariyer öz-yeterliklerini araştırmıştır. İki aşamalı yapılan araştırmaya Tayvan'daki sekiz liseden 244'ü STEM

alanında, 229 sosyal/dil alanında toplam 473 üstün yetenekli kız öğrenci katılmıştır. Birinci aşamada uygulanan anket sonucunda üstün yetenekli kız öğrencilerin % 52,5 toplumsal cinsiyet rolleri bakımından nötr özelliklere sahip olduğu; STEM alanındaki kız öğrencilerin ise sosyal ve dil alanındaki kız öğrencilere göre kariyer öz-yeterliklerinin anlamlı düzeyde daha düşük olduğu gözlenmiştir. Daha sonra gönüllü 70 üstün yetenekli kız öğrenci, sürekli olarak yapılan ikinci çalışmaya katılmış ve üç yıllık çalışma sonucunda kendi hedef ve amaçlarına sahip olmalarına rağmen üniversiteye başladıklarında ne kadar iyi kariyer sahip olurlarsa o kadar az bilimsel öğrenme isteği ve o kadar az kariyer öz-yeterliliğine sahip oldukları gözlemlenmiştir. Yapılan çalışma ile üstün yetenekli kız öğrencilerin iyi tasarlanmış bir kariyer programına ihtiyaçları olduğunu göstermiştir.

Casino-Garcia ve diğerleri (2021: 13), üstün zekâlı öğrencilerde duygusal zekâ profilleri ve benlik saygısı/kavramını incelemiştir. Araştırmaya 8-18 yaş aralığında, 118 üstün yetenekli öğrenci ile 122 normal (üstün yetenekli tanısı almamış) toplam 240 öğrenci katılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda duygusal zekâ netliği ve benlik saygısı ile sosyal, aile ve fiziksel benlik algıları boyutlarının tümünde üstün yetenekli olan öğrencilerin, üstün yetenekli olmayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde düşük puanlar aldığı gözlenmiştir. Ayrıca yapılan çalışmada akademik ve duygusal benlik algıları boyutlarında ise iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Gonzalez-Cabrera ve diğerleri (2019: 9), üstün yetenekli öğrencilerdeki siber zorbalığı, yaygınlık ve psikolojik iyi oluş düzeylerine etkisi çerçevesinde bir İspanya örneği olarak incelemiştir. Yapılan çalışmaya 155 erkek, 100 kız olmak üzere toplam 255 üstün yetenekli öğrenci (ortalama yaş:11,88) katılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin % 25,1'i siber mağdur, % 3,9'u siber zorba, % 6,6'sı ise hem siber zorba hem de siber mağdur oldukları görülmüştür. Siber kurban ve hem siber kurban hem de siber zorba olan gruptaki öğrencilerin sağlıklı yaşam kalitesi, depresyon, yaşam doyumu ve stres boyutlarında diğer üstün yetenekli öğrencilere göre negatif yönde anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca sonuçlar incelendiğinde, üstün yetenekli öğrencilerin genel popülasyona oranla diğer çalışma sonuçlarına göre daha fazla siber zorbalığa maruz kaldıkları gözlemlenmiştir.

Mofield ve Peters (2019: 17), üstün yetenekli öğrencilerde başarısızlığı anlamak konulu araştırmasında zihniyet, mükemmeliyetçilik ve başarı tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya 6 ve 8. Sınıflara giden 169 başarılı, 15 başarısız üstün yetenekli öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda başarısızlık yaşayan üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçiliğin örgütlenme boyutunda; başarı tutumlarından kendini algılama, okula karşı tutum ve motivasyon boyutlarında başarılı olan üstün yetenekli öğrencilere göre anlamlı düzeyde düşük çıktığı gözlemlenmiştir. Sabit zihniyet değişkeninde ise başarısız görülen üstün yetenekli öğrencilerin puanları anlamlı düzeyde başarılı üstün yetenekli öğrencilere göre yüksek görülmüştür. Üstün yetenekli öğrencilerin akademik mükemmellik standartlarına ulaşmalarına yardımcı olmak için bilinçli olarak sağlıklı zihniyet inançları geliştirebileceği, kurumsal destekler sağlanabileceği ve öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ile donatılabileceği belirtilmiştir.

Beckmann ve Minnert (2018: 16-18), derinlemesine sistematik gözden geçirme yöntemiyle öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel olmayan özelliklerini incelemişlerdir. Araştırmacılar ya üstün zekâlılık ya da özel öğrenme güçlüğü açısından değerlendirilerek yapılan araştırmalar neticesinde göz ardı edilen aynı zamanda öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekli öğrencilerin 23 akademik yayın çerçevesinde bilişsel olmayan özelliklerini incelemiştir. Detaylı analiz sonucunda bu öğrencilerin yüksek düzeyde olumsuz duygular yaşadıkları, düşük benlik algısına, olumsuz kişilerarası ilişkilere, düşük motivasyona ve düşük baş etme becerilerine sahip oldukları gözlemlenmiştir. Araştırma bu öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasına rağmen bilişsel olmayan özellikleri ile ilgili danışmanlık desteklerinde yetersiz olduğu görülmüştür.

Britner ve Pajares (2006: 493), yaptıkları araştırmada ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının bilimsel başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırmaya 319 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda öz deneyimleme, dolaylı deneyimleme, fizyolojik ve sosyal etkiler ile öz-yeterlik arasında önemli düzeyde korelasyon olduğu gözlenmiştir. Ancak bu değişkenler arasında sadece öz deneyimlerin bilişsel öz-yeterliği anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha kuvvetli bilimsel öz-yeterliğe sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Mann (2013: 11), yaptığı deneysel bir çalışmada okul başarısızlığı riski altındaki ortaokul kızlarının kendine güvenlerini yeniden kazanmalarına yardımcı olmak ve okul başarısına ulaşmak konusunu incelemiştir. Karma yöntem ile yapılan çalışmaya çeşitli travmatik yaşam olaylarına maruz kalmış 12 ile 15 yaş arasındaki 35 kız öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda benlik saygısı, algılanan sosyal destek, önemli olmak ve olumlu kimlik gelişiminin özgüven üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu görülmüş ve bu durumun da okul başarısına olumsuz yönde etki ettiği gözlemlenmiştir. Deneysel çalışma ile özgüven kazandırma programı (oryantasyon programı, ailelerle koordine, kamp, kaya tırmanışı, halat, akarsu sporları gibi günlük aktiviteler, yapılan aktiviteleri paylaşma ve geribildirim) sonrası 35 kız öğrencinin tamamında okul başarılarının arttığı görülmüştür.

Alhadabi ve Karpinski (2020: 519), üniversite öğrencilerinde, metanet/cesaret (grit), öz-yeterlik, başarı yönelimli hedefler ve akademik performans ilişkilerini incelemiştir. Araştırmaya 258 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda, öz-yeterlik ve başarı yönelimli hedeflerin aracı etkisinde, metanetin (çabanın azmi ve ilginin tutarlılığı) akademik başarı ile olumlu ve pozitif yönde bir ilişki içinde olduğu gözlenmiştir. Uygulanan model öz-yeterliğin akademik başarıya giden yolda metanet/cesareti destekleyici ve koruyucu roller üstlendiğini göstermiştir.

Greenberg ve diğerleri (2008), çocuklarda bağışlamayı kolaylaştırma ve duygusal yaralanmalardan kurtulmalarına ilişkin duygu odaklı terapi ile psiko-eğitimin etkinlik farklılıklarını incelemiştir. Araştırmaya kişilerarası çözülmemiş problem yaşayan ve duygusal yaralanmalara maruz kalan 46 kişi katılmış ve her biri rastgele bireysel duygu odaklı terapi veya bir psiko-eğitim grubuna atanmıştır. Tedavi öncesi, sonrası ve üçüncü ayda yapılan değerlendirmeler sonucunda boş sandalye tekniğinin de kullanıldığı bireysel duygu odaklı terapi sürecine katılanların psiko-eğitime katılanlara göre anlamlı düzeyde pozitif yönde iyileşme sağladığı gözlemlenmiştir.

Yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalar tez konusu çerçevesinde incelendiğinde, üstün yetenekli öğrencilerin; düşünüldüğünden daha çok duygusal ve sosyal uyum problemleri yaşadıkları, ebeveynlerinden aldıkları kabul/ ilginin ve sosyal destek düzeyinin benlik saygılarını, öz-yeterliklerini, akran ilişkilerini ve psikolojik sağlık düzeylerini anlamlı düzeyde etkilediği ve bu algılamalar ile

psikolojik iyi oluşları ve akademik başarıları arasında anlamlı düzeyde bir korelasyon olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalarda ergenlik çağındaki öğrencilerin yaşları yükseldikçe öz-yeterlik düzeylerinin de anlamlı düzeyde azaldığı görülmektedir. Bir başka bulgu da üstün yetenekli öğrencilerin sahip oldukları yeteneklerine rağmen akademik başarılarında görülen düşüşün, seviyelerine uygun olmayan eğitim ortamlarına uyumsuzlukları ile destekleyici olmayan ev, okul ve sosyal ortamlardan kaynaklandığı yönündedir. Üstün yetenekli öğrencilerin genetik olarak sahip oldukları yeteneklerinin (akademik/ bilim/ sanat) yanında yine genetik olarak sahip oldukları aşırı duyarlılık, farkındalık ve kırılganlıkları dikkate alındığında, duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarının göz ardı edilmemesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca yapılan araştırmalarda rehber öğretmenler ile üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren diğer öğretmenlerin üstün yetenekliler hakkında yeterli bilgi ve beceri düzeyine sahip olmadıkları belirtilmektedir.

Öz-yeterlik alanında yapılan araştırmalara bakıldığında, öğrencilerin öz-yeterlik algıları ile motivasyon düzeylerindeki artışın akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Benlik saygısı ve algılanan sosyal desteğin olumlu kimlik gelişimine etki ettiği ve bu algılardaki yetersizliğin öz-yeterlik ve özgüven duygusu üzerindeki olumsuz yöndeki güçlü etkisi ile okul başarısına da olumsuz yönde etki ettiği görülmektedir.

Ayrıca yapılan yurt içi ve dışındaki araştırmalar ile ergenler arasında benlik algısı, özgüven, öz-yeterlik algısı, öz-düzenleme, psikolojik iyi oluş, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik gibi değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiş ve bazı değişkenler çeşitli kuram ve yaklaşımlar temelinde psiko-eğitim programları ile yükseltilmeye çalışılmıştır. Ancak duygu odaklı terapi yönelimli bir öz-yeterlik geliştirme programı henüz uygulanmamıştır. Duygu odaklı terapi yaklaşımı daha çok evlilik ve çift terapilerinde, yeme bozukluklarında ve son zamanlarda depresyon tedavilerinde başarı ile uygulanmaktadır. Kuramın kurucularından olan Greenberg çocuklarda bağışlamayı kolaylaştırma ve duygusal yaralanmalardan kurtulma üzerinde de başarılı bir araştırma yapmıştır. Ayrıca Greenberg duygu odaklı terapinin geniş bir yelpazedeki semptomlara uygun hale getirilmesi için özelleştirilmiş araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu da belirtmektedir. Öz-yeterlik algısının psikolojik iyi oluşa ve akademik başarıya etkisi; üstün yetenekli çocukların da duygusal ihtiyaçlarının önemi göz

önünde bulundurulduğunda duygu odaklı terapi yönelimli yapılan bu deneysel araştırmanın literatüre önemli bir katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.



3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma grubuna ait özellikler, veri toplama araçları, duygu odaklı terapi yönelimli psiko-eğitim programının içeriği, uygulama süreci ve verilerin analizine ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmanın amacı, duygu odaklı terapi yaklaşımına dayalı psiko-eğitim programının, özel (üstün) yetenekli öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerini geliştirmedeki etkililiğinin saptanmasıdır. Tez araştırması kapsamında nicel araştırma desenlerinden olan deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca bulgular bölümünde, deney grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin psiko-eğitim hakkındaki beklenti ve kazanımlarına ait görüşler de verilerek nitel araştırma tekniklerine uygun olarak yorumlanmıştır. Psiko-eğitime katılan öğrencilerin aldıkları eğitim hakkındaki görüşlerini alabilmek amacıyla psiko-eğitim oturumlarının başında eğitime dair beklentileri; eğitim sona erdiğinde de aldıkları psiko-eğitim sonucundaki kazanımlarını gönüllülük esasına göre yazmaları istenmiş ve alınan cevaplar (katılımcıların isimleri görülmeyecek şekilde) ekler bölümünde sunulmuştur. Araştırmada, uygulanan psiko-eğitimin üstün yetenekli öğrencilerin “öz-yeterlik düzeyleri” üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla öntest, sontest ve izleme testinden oluşan, deney ve kontrol gruplu 2x3'lük deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende, birinci faktör deneysel işlem gruplarını (deney ve kontrol grupları); ikinci faktör ise bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümleri (öntest, sontest ve izleme testi ölçümleri) ifade etmektedir. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni “Duygu Odaklı Terapi Yönelimli Öz-yeterlik Geliştirme Psiko-eğitim Programı”, bağımlı değişkeni ise “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Öz-yeterlik Düzeyleri” dir. Değişkenler arasında neden-sonuç ilişkilerini ortaya koymak amacıyla araştırmacı amacını gerçekleştirmek için bağımsız değişkenlerde değişiklikler yaparak bağımlı değişken üzerinde ölçümler yapar ve netice olarak bağımlı değişken üzerindeki değişimin, bağımsız değişkenlerdeki değişimin bir sonucu olduğunu ortaya koymaya çalışır (Can, 2019: 10). Araştırmada kullanılan desen Çizelge 3.1.'de gösterilmiştir.

Çizelge 3.1. Araştırma Deseni.

Grup	Ön test	İşlem (Bağımsız Değişken)	Son test	İzleme testi
Deney Grubu	Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği Uygulanması	Duygu Odaklı Terapi Yönelimli Psiko-eğitim Programı (11 oturum)	Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği Uygulanması	Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği Uygulanması
Kontrol Grubu	Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği Uygulanması	İşlem Yok	Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği Uygulanması	Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği Uygulanması

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu kısımda, yapılan deneysel araştırma öncesi çalışma grubunun oluşturulabilmesi amacıyla yapılan işlemler, izlenen yollar ve elde edilen veriler neticesinde deney ve kontrol grubunun belirlenmesi basamakları hakkında bilgi verilmiştir.

3.2.1. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Belirlenebilmesi Maksadıyla Yapılan Çalışmalar

Yapılan deneysel araştırmada deney ve kontrol gruplarının oluşturulabilmesi için üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesine ihtiyaç bulunduğundan öncelikle bu öğrencilerin eğitim gördüğü bilim ve sanat merkezleri ile yüksek sayıda üstün yetenekli öğrencinin olabileceği değerlendirilen liselerin idareleri ile koordine kurulmuştur. Bu maksatla etik onay izni alınmasını müteakip üstün yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı Karşıyaka Bilim ve Sanat Merkezi ile İzmir ili merkezine yakın ilçelerde bulunan ve LGS sınav başarısında İzmir ilinde ilk altı (2021 LGS Sonuçları) içinde bulunan İzmir Fen Lisesi, İzmir Atatürk Lisesi, Bornova Anadolu Lisesi, İzmir Kız Lisesi ve Cihat Kora Anadolu Lisesi Müdürlüklerinde idare ve rehber öğretmenler ile gerekli koordineler yapılmıştır. Koordine neticesinde, yapılacak olan

psiko-eğitim çalışmasının lise seviyesindeki öğrenciler düzeyinde olması, bilim ve sanat merkezlerine birçok seviyeden (ilkokul, ortaokul ve lise) ve çok farklı okullardan öğrenci gelmesi, veli ve öğrenciler ile koordine etme zorlukları nedeniyle araştırmanın örneklem grubunun yukarıda belirlenen İzmir merkezde bulunan beş lisede öğrenim gören öğrencilerden seçilmesi uygun görülmüştür.

Araştırmanın yapılabilmesi maksadıyla belirlenen beş lisede eğitim alan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan tüm öğrencilere kişisel ve demografik bilgiler ile Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'ni içeren bir anket uygulanmıştır. Ankete İzmir Fen Lisesi, İzmir Atatürk Lisesi, Bornova Anadolu Lisesi, İzmir Kız Lisesi ve Cihat Kora Anadolu Lisesinde öğrenim gören 1066 öğrenci katılım sağlamıştır. Anketin kişisel bilgiler bölümünde “4. Daha önceden almış olduğunuz özel (üstün) yetenekli tanınız var mı?”, “5. Eğer yanıtınız "Evet" ise hangi alanda özel yeteneğe sahip olarak tanılandınız?” ve “Yukarıda belirtilen eğitime katılmak isterdim.” soruları da sorulmuştur.

Anket uygulaması neticesinde belirlenmiş olan beş lisede gönüllü olarak ankete katılan 1066 öğrenci arasında toplam 123 (60 kız, 63 erkek) öğrencinin üstün yetenekli (genel ve özel yetenekli) öğrenci olduğu tespit edilmiştir.

3.2.2. Tespit Edilen Üstün Yetenekli Öğrencilerden Psiko-eğitime Katılmak İsteyenlerin Belirlenmesi

Yapılan anket sonrasında, üstün yetenekli olduğu belirlenen öğrencilerden psiko-eğitime katılmak isteyen öğrencileri belirleyebilmek maksadıyla iki adet bilgilendirme sunusu hazırlanmıştır. Bilgilendirme sunularından ilki özel (üstün) yetenekli öğrencilerin bilişsel ve sosyal özellikleri ve problem sahalarını belirtirken diğeri ise araştırmacının yetkinliğini ve konu alanında yapmış olduğu çalışmaları ortaya koymaktadır.

Hazırlanmış olan bilgilendirmenin anket sonucunda tespit edilen üstün yetenekli öğrencilere sunulabilmesi maksadıyla örneklem grubunu oluşturan İzmir Fen Lisesi, İzmir Atatürk Lisesi, Bornova Anadolu Lisesi, İzmir Kız Lisesi ve Cihat Kora Anadolu Lisesi Müdürlükleri ile tekrar irtibat kurulmuştur. Okul idareleri (Müdür ve Müdür Yrd.ları) ile yapılan görüşme neticesinde üstün yetenekli öğrencilere bilgilendirme yapılacak olan gün, saat ve salon hakkında planlama yapılmıştır. Ancak İzmir Fen

Lisesi Müdürlüğü bilgilendirme için izin vermemiştir. Yapılan yüz yüze bilgilendirme neticesinde bilgilendirmeye katılan öğrencilerden psiko-eğitime katılmaya istekli olup olmadıkları sorulmuştur. Bilgilendirmeye katılan 38 ğrenci olmuş ve bu öğrencilerden 29'u psiko-eğitime katılmaya istekli olmuştur.

Daha sonra öğrencilerin velilerine aynı bilgilendirme (stn yetenekli öğrenciler ve araştırmacı hakkında-iki sunu) uzaktan evrimii olarak yapılmış ve velilere yapılan bilgilendirme neticesinde görüşmeye katılan veliler arasından 26'sı çocuklarının da onayı ile eğitime katılmaya istekli olduklarını bildirmiştir. Bir ğrencinin bilim ve sanat merkezinde yürüttüğü proje nedeniyle, katılmaktan vazgeçmesi sonrası 25 (13 kız, 12 erkek) stn yetenekli öğrencinin katılacağı netleştirilmiştir.

3.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Deney ve kontrol grupları, araştırmanın güvenirliğini ve yansızlığın sağlamak maksadıyla danışman ve tez izleme komitesi üyelerinin de görüşleri alınarak kura yolu (tesadüfi) ile belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyet değşkeninin araştırmadaki gvenirliğ etkilememesi maksadıyla erkek ve kız öğrencilerin isimleri ayrı torbalara konulmuştur. Yapılan araştırmalarda kişisel özellikleri benzer geçmişe sahip kişilerden havuz oluşturulur ve belirlenen havuzdan işlem yapılacak gruplara yansız bir biçimde tesadüfi olarak denekler atanır (Can, 2019: 21). Yapılan kura çekimi sonucunda 13 ğrenci (7 kız, 6 erkek) deney grubu, 12 ğrenci (6 kız, 6 erkek) kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Kura sonrası bir öğrencinin de bilim ve sanat merkezindeki kursu ile eğitim verilecek gün ve saatin çakışması nedeniyle ayrılması sonrasında deney ve kontrol grupları on ikişer ğrenci olacak şekilde örnekleme grubu oluşturulmuştur. Deney grubundaki iki kız öğrencinin de oturumların ilerleyen safhalarında isteksiz olmaları ve psiko-eğitime katılmaktan vazgeçmeleri nedeniyle ayrılmaları neticesinde deney grubu 10 ğrenci; kontrol grubu ise 12 ğrenci olacak şekilde gruplar oluşturulmuş ve analizler yapılmıştır. Oluşturulan deney ve kontrol grubuna ait cinsiyet dağılımı izelge 3.2.'de, okul ve sınıf dağılımı ise izelge 3.3.'te gösterilmiştir.

Çizelge 3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Betimsel İstatistiği

Cinsiyet	Kız		Erkek		Toplam	
Grup	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Deney	4	40.00	6	60.00	10	100
Kontrol	6	50.00	6	50.00	12	100

Çizelge 3.2.'de görüldüğü gibi araştırmaya toplam 22 üstün yetenekli öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 10 (4 kız, 6 erkek)'u deney grubunu oluştururken; 12 (6 kız, 6 erkek)'si kontrol grubunu oluşturmaktadır.

Çizelge 3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınıf Düzeylerine Göre Betimsel İstatistiği

	Hzr.		9.Sınıf		10.Sınıf		11.Sınıf		12.Sınıf	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Deney	2	20,00	3	30,00	3	30.00	-	0.00	2	20.0
Kontrol	5	41.66	1	8.33	4	33.33	-	0.00	2	12.66
Toplam	7	31.81	4	18.18	7	31.81	-	0.00	4	18.18

Çizelge 3.3.'te görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin 2 (%20)'si okullarının hazırlık sınıfı, 3 (%30)'ü 9'uncu sınıf, 3 (%30)'ü 10'uncu sınıf ve 2 (%20)'si 12'nci sınıf öğrencilerinden oluşurken; kontrol grubundaki öğrencilerin ise 5 (% 41,66)'i hazırlık sınıfı, 1 (%8.33)'i 9'uncu sınıf, 4 (%33.33)'ü 10'uncu sınıf ve 2 (12.66)'si 12'nci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada, uygulanan psiko-eğitim programının etkinliğini ölçmek amacıyla deney ve kontrol gruplarında yer alan üstün yetenekli öğrencilere Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca ilk yapılan ankete katılan tüm öğrencilerden gerekli olan bilgileri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin demografik bilgilerini toplamak maksadıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Ek 9'da sunulmuş olan formda öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyleri, okul isimleri gibi gerekli olan bilgileri ile üstün yetenekli olan öğrencilerin ayırt edilebilmesi maksadıyla sorulmuş olan sorular bulunmaktadır.

3.3.2. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği

Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği, Muris (2001: 145-149) tarafından 12–19 yaşları arasındaki ergenlerin sosyal, akademik ve duygusal öz-yeterliklerini ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Telef (2012: 169-187) tarafından yapılmıştır. Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki korelasyonlar ölçeğin geneli için 0,95, alt faktörlerden akademik öz-yeterlik 0,93, sosyal öz-yeterlik 0,94 ve duygusal öz-yeterlik 0,91 ($p < 0,01$) olarak bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonunda toplam açıklanan varyansın %43,74 olduğu ve maddelerin üç faktör altında toplandığı saptanmıştır. Ölçeğin maddelerinin faktör ortak varyansına ilişkin öz değerlerine bakıldığında ise 0,30 ile 0,59 arasında oldukları görülmüştür. Ölçeğin ayırt edici geçerliği çalışmasında alt-üst % 27'lik grup karşılaştırması yapılmıştır. Elde edilen t testi değerlerinin 10,98 ile 21,17 arasında değiştiği ve tüm maddelerin $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin iç tutarlık katsayıları; ölçeğin geneli için 0,86, alt boyutlarından akademik öz-yeterlik için 0,84, sosyal öz-yeterlik için 0,64, duygusal öz-yeterlik için 0,78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test tekrarı güvenirlik katsayıları ise 0,75 ile 0,89 arasında değiştiği görülmüştür. Çocuklar İçin öz-yeterlik ölçeği beşli Likert tipi (1= hiç ve 5= çok iyi) bir ölçektir. Toplam öz-yeterlik, alt faktör puanları ile ilgili maddeler toplanarak hesaplanır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105, en düşük puan ise 21'dir. Ölçekten alınan yüksek puan çocuklar ile ilgili öz-yeterlik düzeyinin yüksek olduğuna ve ölçekten alınan düşük puan ise çocukların öz-yeterlik düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir. Bu araştırma için alınan verilerin analizi neticesinde iç tutarlık katsayıları, ölçeğin geneli için 0,894; alt boyutlarında ise akademik öz-yeterlik için 0,841, sosyal öz-yeterlik için 0,846, duygusal öz-yeterlik için 0,844 olarak bulunmuştur.

3.4. ARAŞTIRMADA DENEY GRUBUNA UYGULANAN İŞLEM

Bu bölümde deney grubuna uygulanan psiko-eğitim programının planı, uygulama yeri ve süresi, amacı ve içeriği ile ilgili ayrıntılı bilgiler sunulmuştur.

3.4.1. Üstün Yetenekli Öğrencilerde Duygu Odaklı Terapi Temelli Öz-Yeterlik Geliştirme Psiko-Eğitim Programı

Psiko-eğitim Grup Çalışma Yeri : İzmir Atatürk Lisesi Kütüphane Salonu
Toplam Süre ve Oturum Sayısı : 11 hafta / 11 oturum
Oturum Süresi : 90 dakika
Grup Katılımcı Sayısı : 12 (2 öğrenci oturumları tamamlamamıştır)
Psiko-eğitimin Genel Amacı : Duygu odaklı terapi yönelimli bu psiko-eğitim programının amacı katılımcı üstün yetenekli öğrencilerde öz-yeterlik arttırmaktır.

3.4.1.1. Kazanımlar:

1. Eğitime katılacak olan grup üyeleri, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla söyler.
2. Her insanın topluluk içinde biricik olduğunu ve bireysel özelliklerinin farklı olduğunu kavrar.
3. Duygu odaklı terapinin temelini oluşturan birincil, ikincil ve araçsal duygular hakkında bilgi sahibi olur.
4. Duygusal farkındalığını geliştirerek olumlu ve olumsuz duygularını tanımlar, kabul eder ve uyumsuz duyguların değişimi için bir farkındalık kazanır.
5. Duyguların bedensel etkilerini fark ederek yaşadığı duygularına yönelik farkındalık kazanır.
6. Kendi duygularına yönelik farkındalık kazanır, karşısındaki bireyin duygularını anlar ve empati kazanır.
7. Yaşadığı olaylarda birincil ve ikincil duygularının neler olduğunu fark eder.
8. Olumsuz duygu durumları ile nasıl başa çıktığını fark eder.
9. Psiko-eğitim süreci içinde pozitif duygularını arttırıp, negatif duygularını azaltmayı öğrenir.
10. Mikro ifadeler hakkında bilgi sahibi olur ve iletişim kurarken sözlü ve sözsüz davranışlarını uyum içinde kullanır.
11. Kendini karşısındaki kişinin yerine koyup onun duygularını açıklayabilir.
12. Çekingen, saldırgan veya atılgan davranışları hakkında farkındalık kazanır.

13. Olumlu olmayan duygu ve düşünme biçimiyle ilgili genellemeleri kavrar.
14. Kendisinin biricikliğine ve benliğine saygı duymaya başlayarak öz-yeterlik algısını yükseltebileceğini öğrenir.

3.4.1.2. Grubun İlkeleri ve Kuralları:

1. Psiko-eğitim programına katılan üyeler geç kalmamaya ve katılmaya özen göstermelidir.
2. Grup üyeleri, grup içerisinde güven sarsıcı ve gruba zarar verici tavır ve davranışlardan kaçınmalıdır.
3. Üyeler, tarafından paylaşılan özel yaşantılar hiçbir şekilde grup dışında paylaşılmamalı, gruba ait olarak kabul edilmelidir.
4. Grup üyeleri, birbirlerini dikkatlice dinlemeli, birbirlerine karşı destekleyici, insancıl ve hoşgörülü olmaya özen göstermelidirler.
5. Birbirleri ile iletişim kurarken saygı çerçevesine özen göstermeli ve birbirlerine karşı kırıncı olmayacak şekilde iletişim kurmalıdır. Varsa olumsuz geri dönütleri uygun şekilde iletmelidir.
6. Grup üyeleri, eğitim esnasında verildiği takdirde, ev ödevlerini titizlikle yapıp grupta paylaşmalıdır.

3.4.1.3. Oturumlar

Oturum 1

Amaç: Grubun ilke ve kurallarını belirlemek varsa üyelerin ekleyecekleri hususları grup kurallarına eklemek; üyeleri psiko-eğitim grup süreci hakkında bilgilendirmek; üyelerin birbirleriyle tanışmalarını sağlamak, gruba güven oluşturmak ve üyelerin kendi ve başkalarının duyguları hakkında bilgi sahibi olmaları konusunu grup içinde tartışmak.

Kullanılacak Materyal:

1. Geçici İsimlik için Tahta kalem ve üye sayısı kadar kâğıt ve toplu iğne.
2. İnternete bağlı bir dizüstü bilgisayar veya barko cihazı.
3. Psiko-eğitim planı ve grup ilkeleri.

Süreç: Psiko-eğitim çalışması ve oturumlarla ilgili genel bilgilendirme yapılarak, oturumların hedeflerinden bahsedilir. Üyeler grup kuralları hakkında bilgilendirilir ve grupta güven oluşturulmaya çalışılır.

Getirilen kağıtlar ve toplu iğneler üyelere dağıtılarak isimlerini verilen kağıda yazmaları istenir.

NOT: Bir sonraki haftaya kendilerine, istedikleri gibi yurtta/evde bir isimlik hazırlamaları istenir. Bir sonraki hafta yapmış oldukları isimlikler incelenerek her bir üyenin hazırladığı isimliğin özenilme durumuna göre duygu durumlarının tartışılması icra edilir.

Grup üyelerinden sırayla kendilerini tanımlayan bir sıfat (kendileri/yakın çevresi veya arkadaşları tarafından belirtilmiş olan) ile adlarını söylemeleri istenir, her bir üyenin kendisinden önceki grup üyelerinin de adlarını tekrar ederek söylemeleri beklenir. Bu şekilde grup içinde eğlenceli bir şekilde tanışma sağlanırken gruba da ısınma ve aidiyet duygusu yavaş yavaş oluşturulmaya başlanmış olunur.

Tanışma sonrasında adlarının anlamlarını bilip bilmedikleri sorulur ve adlarının konulma hikâyelerini ve varsa isimleri ile ilgili şimdiye kadar yaşadıkları garip veya farklı yaşantılarını grupla paylaşmaları istenir.

Tanışma ve isimler ile ilgili açıklamalar sona erdikten sonra grup lideri gruba:

“Arkadaşlar, psiko-eğitim çalışmamızdan beklentileriniz nelerdir? Grup çalışmamızdan sonra kendinizde ne gibi değişiklikler olmasını bekliyorsunuz?” şeklinde soruyu sorar. Gönüllü olanlardan itibaren soruya cevaplar alınır. Cevaplar alınırken üyelerin duygu durumları ve dinleyen diğer üyelerin hareketleri gözlemlenir. Cevap veren üyelerin beklentilerini oluşturan duygulara nasıl ulaştıkları hakkında (gerekirse) ek sorular yöneltilir.

Son olarak bilgisayardan *“Alfred & Shadow -A short story about emotion”* (Duygular hakkında küçük bir hikaye) adlı *yedi dakikalık* -<https://youtu.be/njqx1cFFzfI> – (Türkçe) <https://youtu.be/SJOjpprbfeE> (Orijinal) Duygu Odaklı Terapi kuramının kurucusu olan Leslie Greenberg’in danışmanlığında yapılan video izletilir. Daha sonra video ile ilgili düşünceleri alınarak kısaca (üyelerin paylaştığı yaşam deneyimlerinden) örneklendirilerek birincil, ikincil ve araçsal duygular izah edilir.

Sonlandırma ve Ev Ödevi: Son 10 dakika üyelerden ilk oturuma ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenir. İstekli üyelerin duygularını paylaşmalarının ardından lider tarafından duygu ve düşünceler de ifade edilerek oturum sonlandırılır.

Ev Ödevi: Bir sonraki hafta için kendilerine, istedikleri gibi yurttta/evde bir isimlik hazırlamaları ve kendilerine verilen bilgiler çerçevesinde hafta içinde yaşantılarında ikincil duygularını kullandıklarını düşündükleri sahneleri not almaları istenir.

Ek sorular:

“Şimdi ve Burada ne hissediyorsunuz?”

“Sizce insan yaşamında duygunun işlevi nedir?”

Oturum 2

Amaç: Katılımcıların, başkalarını (Mikro İfadeler uygulaması) özellikle “duygular” ve yüz ifadeleri ile tanımalarına yardımcı olmak ve yaşanan duygular ile başkalarına ifade edilenler arasındaki farklılık hakkında farkındalık yaratmak. Bu kapsamda duygu odaklı terapinin içeriğinde yer alan birincil, ikincil ve araçsal duygular hakkında grup üyelerini bilgilendirerek kendi duygusal değişiklikleri ile bağ kurmalarına yardımcı olmak.

NOT: Bu oturumun 3. Oturum (Ben Kimim? uygulaması) öncesi yapılmasındaki amaç duygular üzerindeki manipölasyonları önce başkalarının yaşantıları üzerinde gözlemlemek ve daha sonra kendisi ile özdeşleştirmektir. Bu sayede grup oturumlarının henüz başında iken kendisini suçlama yöneliminin önüne geçilmiş olunacağı düşünülmektedir.

Kullanılacak Materyal:

1. “Mikro İfadeler” videosunun izlenmesi için dizüstü bilgisayar.
2. Grup üyelerinin hazırladıkları isimlikler.
3. Grup üyelerinin ödev olarak yaptıkları ikincil duygular çalışmaları.

Süreç: Grup üyelerinden, isimleri söylenerek yoklama yapılırken “şimdi ve burada” ne hissettiklerini ifade etmeleri istenir.

İlk hafta yapılan oturum ile ilgili duygu ve düşünceleri sorulacaktır. İsimleri ile ilgili yaptıkları yorumların ne kadarını hatırladığı sorulur. Hatırladıkları kişi ve olaylar değerlendirilerek hangi olayların aklımızda kaldığı üzerinde durulur.

Bir önceki hafta verilmiş olan isimlik görevini yerine getirme durumu sorulur. Tek tek yapılan isimlikler incelenerek diğer her bir üyeye hazırlanan isimliğin özenilme durumuna göre duygu durumlarının (*kim daha çok/ daha az özenmiş, hazırlarken daha çok veya daha az özenen kişilerin duygu ve düşünceleri nelerdi vb.*) tartışılması istenir.

Son olarak başkalarını daha iyi tanımak, duygularını anlamlandırabilmek maksadıyla aşağıda ulaşım adresleri verilmiş olan “*Mikro İfadeler*” videoları izletilir. Video sunumunu müteakip grup üyeleri ile genel olarak hissedilen duygular ile sergilemiş olunan duygular konusunda birincil, araçsal ve ikincil duygular çerçevesinde tartışma yapılır. Bu uygulama esnasında önceki hafta verilmiş olan ikincil duygularını not alan üyelere grup ile paylaşması istenir ve grubun görüşleri alınarak etkileşim sağlanır.

1. <https://youtu.be/zfolkB0Qn4> (*Mikro İfadeler- Nerelerde ve Nasıl Kullanabiliriz?* 3.08 dakika)

2. <https://youtu.be/XP53C-iBntw> (*Mikro İfadeler- Prof.Dr. Paul Ekman (kurucusu) Bilimsel Açıklama Videosu-4.08 dakika*)

3. <https://youtu.be/SXCBF07d06Q> (*Farklı üç kişinin mikro ifadelerinin analizi 5.04 dakika*)

Mikro ifadeler ile insanların manipüle ettikleri ancak saklayamadıkları gerçek duygu ve düşünceleri üzerine dikkati çektikten sonra duygu odaklı terapinin temelini oluşturan duygu çeşitleri gruba kısaca izah edilir (Birincil, ikincil ve araçsal duygular).

Duygu Türleri:

Greenberg’in tarif etmiş olduğu dört çeşit duygu türü bulunmaktadır. Bu duygulardan ilki olan uyumlu birincil duygu genelde işlevsel olup, diğer üç duygu türü genel olarak işlevsel değildir.

Uyumlu Birincil Duygular: Birden ortaya çıkan ve hızla kaybolan bu duygular, herhangi bir olay veya durum karşısında verilen içgüdüsel yanıtları kapsar. Birincil duygular, insanlara gerçekte kim olduklarını ve en temel hislerinin ne olduğunu belirtirler. Örneğin tehlike durumunda gösterilen korku (*kaçma, kaçınma veya*

tehlikeyi azaltmak gibi uygun tepki vermeye hazırlar) duygusu; birisinin çocuklarına zarar vermekle tehdit ettiği andaki ebeveyn tarafından gösterilen öfke (*kendinden emin, iddialı ve gerekiyorsa agresif bir duruş almayı sağlar*) duygusu uyumlu birincil duygulardır.

Uyumsuz Birincil Duygular: Bu duygular da uyumlu birincil duygulardaki gibi birden ortaya çıkan, olaylar karşısında doğrudan verilen yanıtları kapsar ancak uyumsuz birincil duygular, baş etmede bireye yardımcı olmayan, sağlıksız ve hatta etkin işlevselliğe olumsuz yönde müdahale eden duygulardır. Bu duygular hayat içindeki deneyimler üzerine temellenmiş ve genellikle geçmiş öğrenmelere dayalı yanıtları içeren duygulardır. Yine uyumlu birincil duygudan farklı olarak, duyguyu ortaya çıkaran durum ortadan kalktıktan sonra bile uzun süre var olmaya devam edebilen duygulardır. Örnek olarak, utanç verici değersizlik, açıklanamaz pişmanlık ve öfke, kaygı verici tecrit, yüzleşilmemiş keder ve insanı aciz duruma getiren korku, kaygı, aşağılanma gibi duygular uyumsuz birincil duygulardır.

İkincil Duygular: İkincil duygular, birincil duyguya verilen yanıtlar veya bu duygulara gösterilen savunmalardır. Bu duygular da bireyin iç dünyasındaki gerçek duyguları perdeledikleri için sağlıksız ve problem yaratan duygulardır. Örneğin, güçlü olmaları gerektiği söylenerek büyütülmüş erkeklerin, korku olarak hissettikleri birincil duygularını itiraf etmekte güçlük yaşayarak sinirlenmeleri ve öfke duygusu göstermelerini ikincil duygular olarak değerlendirebiliriz. Birincil duygunun maskelenmesi amacıyla farklı bir duygu hissetmek karmaşık bir duygusal süreçtir.

Araçsal Duygular: Araçsal duygular, az veya çok kasıt ile bireylerin herhangi bir hedefe ulaşmak amacıyla karşılarındaki kişi/ kişileri yönlendirebilmek umuduyla açığa vurdukları duygulardır. Bu duygular daha çok öğrenilmiş duygular olup zamanla, baskın, çekingen, ağırbaşlı vb. gibi bireylerin kişiliklerinin bir parçası haline gelirler. Yakın ilişkiler bağlamında araçsal olarak kullanılan en yaygın iki duygu öfke ve üzüntüdür (Bu duygular temel duygulardan olup, duyguların kendisi değil kullanıldıkları yerlere göre uyumlu birincil, uyumsuz birincil, ikincil veya araç duygular olarak adlandırılırlar). Öfke, tipik olarak diğerini küçültmeye çalışarak bir durumun kontrolünü kazanmak veya korumak için kullanılan bir araçsal duygu olarak görülebilir. Üzüntü ise çiftlerde kullanımı yaygın olan ve genellikle rahatlık arayışı ve

eşinden güvence alabilmek amacıyla ağlamak, surat asmak, kurbanı oynamak şeklinde sergilenen bir araçsal duygu olarak ortaya çıkabilir. Araçsal duygular, duyguları kullanma açısından son derece becerikli olmayı gerektirmesi nedeniyle çoğunlukla duygusal zekâ içerir. Gerçek duyguyu yansıtmaması nedeniyle insanların kendilerini ifade etmek için daha uygun ve daha doğru yollar bulması gereklidir.

Sonlandırma ve Ev Ödevi:

Üyelerden etkinlik ve ikinci oturuma ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenir. İstekli üyelerin duygularını paylaşımlarının ardından lider tarafından duygu ve düşünceler de ifade edilerek oturum sonlandırılır.

Ev Ödevi:

Üyelere *Form-1 (Ben Kimim?)* dağıtılarak üçüncü haftaya kadar bu formları doldurmaları istenir.

Ayrıca Son oturumda psiko-eğitim çerçevesinde analiz edilmek üzere özgüven, öz-yeterlik, farklı olmak, farklılığa rağmen başarmak konularını içeriğinde barındıran aşağıda ismi verilen iki filmin uygun bir zamanda izlenmesi ve sonrasında bir A4 kağıdına dikkatlerini çeken, önemli gördükleri olayları ve filminden edindikleri kazanımları not almaları istenir.

1. “Forrest Gump” ABD-1994

2. “I feel pretty!” ABD-2018

Oturum 3

Amaç: Üstün yetenekli öğrencilerin, kendilerini (Ben Kimim? uygulaması) tanımlarına yardımcı olmak ve kendilerini beğenilen ve beğenilmeyen tüm özellikleri ile kabul etmelerini sağlamak. (*Benlik saygısı-mükemmelliyetçilik*)

Not: Kendini tanıyan, bilen kişi duygusal olarak daha dayanıklı olma potansiyeline sahiptir. (Leana-Taşçılar, 2021, sf.207).

Kullanılacak Materyal :

1. Form-1’deki “Ben Kimim?” etkinliği (grup üye sayısı kadar)

2. A5 formatında çıktı alınmış olan Yin Yang sembolü ve ilgili açıklama (grup üye sayısı kadar)

Süreç: Grup üyelerinden, isimleri söylenerek yoklama yapılırken “şimdi ve burada” ne hissettiklerini ifade etmeleri istenir.

İkinci hafta yapılan oturum ile ilgili duygu ve düşünceleri sorulur. Mikro ifadeler ile ilgili oturumdan sonra araştırma yapan veya gözlem yapan olup olmadığı sorulur. Varsa yaptığı gözlem ve neticeleri hakkında gruba bilgi verilmesi istenerek diğer grup üyelerinin de bu konuda görüşleri alınmak suretiyle grup içi etkileşim sağlanır.

Daha sonra yeni etkinliğe geçilir (*Etkinlik için önceki hafta üye sayısı kadar dağıtılan Form-1 Ben Kimim? etkinliğini dolduranlardan gönüllülük esasına göre üyelere paylaşımları istenir. Aşağıda yer alan ek sorular ile grup içinde görüşler paylaşılır*).

Soru 1. Hangi özelliklerini neden değiştirmek istiyorsun?

Soru 2. Bu özellik başkalarının sana yakıştırdığı bir özellik mi? Yoksa kendin mi değiştirmek istiyorsun?

Soru 3. Bu beğenmediğin özellik ile ilgili başkalarının düşünceleri ile ilgili anıların nelerdir? O anlarından bir tanesini ayrıntıları ile anlatabilir misin? Duyguların neler? Sana neleri hatırlatıyor?

Bu soruların yanıtlanmasında grup üyelerine Duygu Odaklı Terapi (DOT)’nin tekniklerinden birisi olan “*Sistemik Çağrışım Açılma*” tekniği kullanılarak rahatsızlık duyduğu özellik ile ilgili tetikleyicileri tespit yoluna gidilir ve daha sonra bir Çin Felsefesi olan Yin Yang çerçevesinde konu tartışılır:

Sonlandırma ve Ev Ödevi:

Üyelerden etkinlik ve üçüncü oturuma ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenir. İstekli üyelerin duygularını paylaşımlarının ardından lider tarafından duygu ve düşünceler de ifade edilerek oturum sonlandırılır.

Ev Ödevi: Üyelere *Form-2 (Duygu Günlüğü Formları)* dağıtılarak üçüncü haftaya kadar bu formları günün sonunda yatmadan önce yaşadıkları duyguları yansıtacak şekilde doldurmaları istenir. (Belirtilen duygulardan hangilerini gün içinde hissettin?)

Oturum 4

Amaç: Grup üyelerinin yaşarken farkında olmadıkları duygularının farkındalığını sağlamak, bu duyguların uyumlu/uyumsuz, birincil, ikincil ve araçsal duygulardan hangilerini yansıttığını tespit etmek ve duygusal dengeye (homeostaz) kavuşmalarını teşvik etmek. (*Benlik saygısı, mükemmeliyetçilik, yalnızlık, stres ve depresyon*)

Kullanılacak Materyal: Üyelerin yanlarında getirecekleri doldurulmuş *Form-2 Duygu Günlüğü* Formları.

Süreç: Grup üyelerinden, isimleri söylenerek yoklama yapılırken “şimdi ve burada” ne hissettiklerini tek tek ifade etmeleri istenecektir. Çok olumlu veya olumsuz duygu ifade eden üyelere “*Seni şu anda böyle hissettiren duyguyu biraz bize anlatabilir misin? Duygun konuşsaydı sana ne derdi?*” sorusu yöneltilebilir.

Üçüncü hafta yapılan oturum ile ilgili duygu ve düşünceleri sorulur. Ben Kimim? uygulamasındaki beğenmediği özelliğini değiştirmeye çalışan olup olmadığı sorulur.

Daha sonra yeni etkinliğe geçilir. Etkinlik için daha önce kendilerine verilmiş olan *Form-2 Duygu Günlüğü* Formlarını çıkarmaları istenir:

Üyelerden formlarını incelemeleri ve bu formu genel olarak incelediklerinde hangi duygunun dikkatlerini çektiğini, bu duyguyu meydana getiren olayı hatırlayıp hatırlamadıkları sorularak, istekli üyelerin grupta paylaşması istenir.

“*En sık yaşadığın olumlu duygular nelerdir?*”

“*En sık yaşadığın olumsuz duygular nelerdir?*”

“*En sık yaşadığın duygularını sınıfladırsan hangi sınıfa girer? (Birincil, ikincil, araçsal)*”

“*Bu duygularından ikincil olan yerine asıl temel duygun sence ne olabilir?*”

“*Son bir hafta boyunca yaşadığın duygularla genelde yaşadığın duygular arasında bir benzerlik var mı?*” soruları sorulur.

Uygulama sonrasında kalan 15 dakika içinde önceki haftaki Ben Kimim? ile bugünkü duygu günlüğü çalışmaları neticesinde nasıl farkındalıklar yaşadıklarını birbirleri ile paylaşmaları istenir.

Sonlandırma Ev Ödevi:

Üyelerden dördüncü oturuma ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenir. İstekli üyelerin duygularını paylaşımlarının ardından lider tarafından duygu ve düşünceler de ifade edilerek oturum sonlandırılır.

Ev Ödevi: Üyelere önceki hafta olduğu gibi *Form-2 (Duygu Günlüğü Formları)* dağıtılarak beşinci haftaya kadar bu formları tekrar doldurmaları istenir. Bu sefer olumsuz duygularının yanına birincil, ikincil, araçsal duygu olarak hangi duygu olduğunu yazar.

Ek sorular:

“Öz-yeterlik” ile “an”a odaklanmak arasında ne tür bir ilişki görüyorsunuz? Geçmişe takılı kalmak ve geleceğe odaklanmak ile öz-yeterlik arasında nasıl bir ilişki görüyorsunuz?”

“Öz-yeterlik ile korku (çalışma, işe başlama, karar verme vb.) arasında nasıl bir ilişki vardır sizce?”

Oturum 5

Amaç: Grup üyelerinin duygularının farkındalığını sağlamak, bu duyguların uyumlu/uyumsuz, birincil, ikincil ve araçsal duygulardan hangilerini yansıttığını tespit etmek. Yaşamları içinde karşılaştıkları olay ve durumlarda atılğan bir yapı sergilemelerini (çekingen ve saldırgan olmak yerine) teşvik edecek uygulamaları tartışarak öz-yeterlikleri hakkında farkındalık yaratmak. (*Benlik saygısı, hayal kırıklığı, yalnızlık, mağdur-zorba ilişkisi*)

Kullanılacak Materyal:

1. Üyelerin yanlarında getirecekleri doldurulmuş *Form-2 Duygu Günlüğü Formları*.
2. *Form-3 Saldırgan, Çekingen, Atılğan Davranış Uygulaması* (Her bir kart ayrı yazılır)
3. Üye sayısı kadar Kırmızı (saldırgan), Beyaz (çekingen) ve Yeşil (atılğan) kart (7,5-11 cm. ölçülerinde karton).

Süreç: Dördüncü hafta yapılan oturum ile ilgili duygu ve düşünceleri sorulur. Duygu günlüğünü dolduran üyelerden gönüllü olanlara günlüğünde önceki haftaya göre farklılık olup olmadığı sorulur. Varsa bunun neden kaynaklanmış olabileceği tartışılır. Daha sonra bu hafta yapmış olduğu duygu günlüğündeki tespit ettiği ikincil, araçsal duyguları grup ile paylaşması istenir.

1. Daha sonra üye sayısı kadar kırmızı, beyaz ve yeşil renkteki küçük kartlar dağıtılarak yeni etkinliğe geçilir.
2. Etkinliğe geçmeden önce grup üyelerine “saldırgan”, “çekingen” ve “atılğan” davranışlar örneklenerek tanımlanır.
3. Saldırgan, çekingen ve atılğan davranışların olası sonuçları üzerinde tahmin yürütmeleri istenecektir.
4. Atılğanlığın yararları ve öz-yeterlik ile ilişkisi üzerinde durulur.
5. Daha sonra üzerinde *Form 3*’deki olaylardan birer tane yazılmış beş kart istekli üyelere sıra ile çektilirliip kartlarda yazılı olaylara çekingen, saldırgan ve atılğan tepki örnekleri vermeleri istenir.

Verilen her cevaptan sonra diğler üyelerden bu cevabın hangi tür davranış içinde değlerlendirilebileceğini düşünmeleri ve tahminlerine göre verilen cevabı çekingen buluyorlarsa *beyaz kart*, saldırgan buluyorlarsa *kırmızı kart*, atılğan buluyorlarsa *yeşil kart* göstermeleri istenerek, etkinlik yapılır.

Daha sonra saldırgan, çekingen ve atılğan davranışların olası sonuçları üzerinde tahmin yürütmeleri istenir.

Atılğanlığın yararları ve öz-yeterlik ile ilişkisi üzerinde durulur.

Uygulama sonrasında kalan 15 dakika içinde önceki haftaki Ben Kimim? ile bugünkü duygu günlüğü çalışmaları neticesinde nasıl farkındalıklar yaşadıklarını birbirleri ile paylaşımları istenir.

Sonlandırma ve Ev Ödevi:

Üyelerden beşinci oturuma ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenir. İstekli üyelerin duygularını paylaşmalarının ardından lider tarafından duygu ve düşünceler de ifade edilerek oturum sonlandırılır.

Ev Ödevi: Üyelere önceki hafta olduğu gibi *Form-2* (Duygu Günlüğü Formları) dağıtılarak altıncı haftaya kadar bu formları tekrar doldurmaları ve olumsuz duygularının yanına birincil, ikincil ve araçsal duygu olarak hangi duygu olduğunu yazmaları istenir.

Ek sorular: *Şimdi ve burada ne hissediyorsunuz?*

Yaşantımız içinde herhangi bir olumsuz olay anında gerçek duygumuz yerine farklı bir duygu ile davranmamızın sebebini açıklayabilir misiniz” (*Cevaplayan üye olursa hangi olay anında böyle bir duyguyu yaşadığı sorulacaktır.*)

Oturum 6

Amaç: Grup üyelerinin kendi ve ilişki içinde oldukları başkalarının duygularını tanımlarını sağlamak ve empati kazandırmak. *“Başkalarının duygularını anlama, fark etme ve bu konuda eyleme geçmeyi içeren empati becerisi genelde üstün zekalı çocukların bilişsel olarak fark ettikleri ve ifade edebildikleri ama davranışsal olarak her zaman sergileyemedikleri bir beceridir”* (Leana-Taşçılar, 2021). (*Empati, sabırsızlık, arkadaşlık, yalnızlık, stres ve depresyon*)

Kullanılacak Materyal:

Üyelerin yanlarında getirecekleri doldurulmuş *Form-2 Duygu Günlüğü* Formları,

Süreç: Beşinci hafta yapılan oturum ile ilgili duygu ve düşünceleri sorulur. Duygu günlüğünde üç hafta arasındaki duyguları arasındaki fark olan ve olmayanlardan istekli olanlardan bu duyguları paylaşması istenir.

Daha sonra etkinliğe geçilir. Etkinlik, Doç. Dr. Marilena Z.Leana Taşçılar’ın *Çocuğum Üstün Zekalı mı?* Kitabının empati kısmındaki beş senaryodan üçü esas alınarak yapılmıştır. Her etkinlik için uygun sayıda (istekli öğrenciler dikkate alınarak) rol alacak üyeler belirlenir. Sınıf/ev ortamı canlandırılır ve roller oynanarak etkinlik icra edilir.

Senaryo 1.

Üye-1: Ders anlatmaya çalışan bir öğretmeni canlandıracak.

Üye-2: Sınıfta her şeyi bilen, öğretmenin sözünü sürekli bölen, öğretmenin hatalarını bulan ve diğer öğrencileri küçümseyen bir öğrenciyi canlandıracak.

Senaryo 2.

Üye-1: Sınıfta diğer çocuklara kıyasla yavaş ve tökezleyerek okuyan, okurken hatalar yapan bir öğrenciyi canlandıracak.

Üye-2: Okuyamayan çocukla dalga geçen başka bir öğrenciyi canlandıracak.

Senaryo 3.

Üye-1: Sürekli tablet ya da bilgisayarda vakit geçiren çocuğuna bunun zararlarını anlatan anne/baba/öğretmeni canlandıracak.

Üye-2: Sürekli tablette zaman geçiren ve vaktini boş Youtube videoları izleyerek vakit harcayan bir öğrenciyi canlandıracak.

Daha sonra canlandırma üzerine konuşulur. Özellikle “*Onun yerindeyken ne hissettin?*” sorusu yönlendirilir.

Sonlandırma ve Ev Ödevi:

Üyelerden etkinlik ve altıncı oturuma ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenir. İstekli üyelerin duygularını paylaşmalarının ardından lider tarafından duygu ve düşünceler de ifade edilerek oturum sonlandırılır.

Ev ödevi: Üyelere *Form-4* dağıtılarak 7. Oturum öncesi bu uygulamayı yapmaları istenir.

Ek sorular:

Toplum içinde sizi en çok rahatsız eden davranışlar nelerdir? (Öğrencilere bir süre düşünmeleri için zaman verilir. Daha sonra cevaplar geldikten sonra iki öğrencinin bu durumu canlandırması istenir ve canlandırma sonrası hangi duyguları yaşadıkları sorulur.)

Oturum 7

Amaç: Grup üyelerine uyumsuz duygularının altında yatan sebepleri ve bu duyguların tetikleyicilerinin neler olduğu hakkında farkındalık kazandırmak. (*Benlik saygısı, yalnızlık, stres ve depresyon*)

Kullanılacak Materyal: Üyelerin yanlarında getirecekleri *Form-4* Uyumsuz Duygu İçeriğini ve Tetikleyicilerini Tespit Etmek.

Süreç: Üyeler sırasıyla şimdi ve burada ne hissettiklerini grup ile paylaşır. Grup lideri olumsuz duygu içinde bulunan üye varsa bu durumunun hangi olaydan kaynaklandığını, bu ve benzeri duyguları sıklıkla hissedip hissetmediğini, bu duygunun geçmişte kendisine neyi hatırlattığını sorgulayarak ve diğer üyelerin de bu konuda paylaşımlarını alarak bir grup etkileşimi yaratır.

Sonra altıncı hafta yapılan empati etkinliği ile ilgili duygu ve düşünceleri sorulur. Yapılan üç senaryoyu da hatırlayan olup olmadığı ve hafta boyunca bu üç senaryoya benzer bir durum yaşayan olup olmadığı sorularak varsa grup ile paylaşması istenir.

Daha sonra yeni etkinliğe geçilir. Önceki hafta ev ödevi olarak verilmiş olan *Form-4* Uyumsuz Duygu İçeriğini ve Tetikleyicilerini Tespit Etmek ile ilgili çalışmadan grup üyeleri arasında gönüllü olan bir üyeden paylaşması istenir. Lider soruları sorar, üye cevaplar. Daha sonra çalışmayı yapan üyeye bu çalışmayı yaptıktan sonraki duygu durumu ve şu andaki duygu durumu sorulur. Diğer üyelerin de konu ile ilgili duygu ve düşünceleri alınarak bir grup etkileşimi ortamı yaratılır.

Son olarak özellikle üç haftadır dağıtılan ve psiko-eğitim başında tartışılan duygu günlüğünde sıklıkla uyumsuz duygularını ifade eden öğrencilerden istekli olan bir üye seçilir. Bu üyeye tekrar aynı sorular yönlendirilerek etkinlik icra edilir.

Sonlandırma ve Ev Ödevi:

Üyelerden etkinlik ve yedinci oturuma ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenir. İstekli üyelerin duygularını paylaşımlarının ardından lider tarafından duygu ve düşünceler de ifade edilerek oturum sonlandırılır.

Ek sorular:

Sizce niçin farklı insanlar aynı olaylara farklı duygular ile tepkiler verir?

Bastırılmış Kızgınlık ve öfke duygusunu birlikte değerlendirdiğinizde “Bastırılmış Kızgınlık” hakkında ne anladığınızı ifade eder misiniz?

Oturum 8

Amaç: Yapılacak olan “Zor Duygunun Üstesinden Gelmek” uygulaması ile grup üyelerinin çeşitli durumlar karşısında yaşadıkları sağlıksız duygunun daha sağlıklı olan başka bir duyguya dönüştürülmesini sağlamak. (*Benlik saygısı, yalnızlık, hayal kırıklığı, stres ve depresyon*)

Kullanılacak Materyal: Etkinlik için üye sayısı kadar A4 kâğıdı.

Süreç: Grup üyelerinden, isimleri söylenerek yoklama yapılırken “şimdi ve burada” ne hissettiklerini tek tek ifade etmeleri istenir.

Yedinci hafta yapılan oturum ile ilgili duygu ve düşünceleri sorulur. Duygu günlüğünü bu hafta da kendi isteği ile uygulayan olup olmadığı sorulur. Varsa diğer üyelerle paylaşması ve diğer üyelerin de bu duruma yorum yapmaları teşvik edilerek etkileşime girmeleri sağlanır.

Daha sonra haftanın müdahale etkinliğine geçilir:

Müdahale Etkinliği (Zor Duygunun Üstesinden Gelmek):

Öğrencilere bazen bir hissi (*özellikle bunaltıcı ve sağlıksız olanlar*) sadece hissetmek yerine bu hisle aralarına tarafsız bir mesafe koymanın faydalı olabileceği izah edilir ve müteakiben önceki uygulamalardan (Duygu Günlüğü, Uyumsuz Duyguların İçeriğini ve Tetikleyicilerini Tespit Etmek uygulaması) sağlıksız olduğunu belirlediği bir duyguyu seçmesi istenir.

Sonra aşağıda belirtildiği şekilde içerik yerine sürece dikkat edilerek sağlıksız ve bunaltıcı olan hisleri ile arasına mesafe koymasını sağlayacak uygulamaya geçilir (Uygulama esnasında fonda aşağıda linkte verilen “10 Saatlik Rahatlatıcı Müzik - Sakin Piyano ve Gitar, Uyku Müziği, Ders Çalışma Müziği” isimli müzik çalınır) :

<https://youtu.be/8WVXk0Gz66E>

1. Bu zor duyguya sebep olan bir durum veya kişisel bir etkileşim hayal edin.
(*Size kızgınlık, değersiz olma veya istenmeme gibi zor duyguları hissettiren arkadaş, anne veya babayla yapacağınız bir konuşma olabilir.*)
2. Duygu ortaya çıktıkça dikkatinizi hissetme sürecine kaydırın. Bu hisleri tarif edin.
(*Hislerinizin yapısını, yoğunluğunu, bedeninizdeki yerini ve hislerinizde meydana gelen değişimleri açıklayın. Nefes alın.*)
3. Bu hislerin beraberinde getirdiği düşüncelere odaklanın.
(*Düşünme mi, hatırlama mı yoksa eleştirme mi? İçinde bulunduğunuz zihinsel süreci tarif edin. Nefes alın.*)
4. Sevgi, neşe veya şefkat gibi daha yumuşak ve iyi hislere odaklanın.
(*Bu hisleri duyduğunuz bir durum veya kişisel etkileşim hayal edin. Şimdi bunu hissedin. Hissin sizi kaplamasına izin verin.*)
5. Yeni sağlıklı hislerinizin ağzından bu eski zor hisle konuşun.

(Daha iyi bir hisse dönüştüreceğiniz eski hissinize ne söyleyebilirsiniz? Şimdi söyleyin.)

Sonlandırma ve Ev Ödevi:

Üyelerden sekizinci oturuma ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaşımları istenir. İstekli üyelerin duygularını paylaşımları sırasında lider tarafından diğer üyelerin de duygusunu paylaşan üyenin düşünceleri hakkında yorum yapması teşvik edilerek grup etkileşimi sağlanır. Son olarak lider tarafından da duygu ve düşünceler ifade edilerek oturum sonlandırılır.

Oturum 9

Amaç: Duygu odaklı terapinin tekniklerinden biri olan “Boş Sandalye” tekniği ile grup üyelerinin anlamlı bir kişi ile bitirilmemiş işlerinin tamamlanması ve içsel deneyimledikleri çatışmaların çözülmesini sağlamak. *(Benlik saygısı, yalnızlık, hayal kırıklığı, stres ve depresyon)*

Kullanılacak Materyal: Boş Sandalye Tekniği uygulaması için 2 adet sandalye.

Süreç: Grup üyelerinden, isimleri söylenerek yoklama yapılırken “şimdi ve burada” ne hissettiklerini tek tek ifade etmeleri istenir.

Sekizinci hafta yapılan oturum ile ilgili duygu ve düşünceleri sorulur. Hafta içinde zor duyguların üstesinden gelme uygulamasını uygulayan olup olmadığı sorulur. Varsa diğer üyelerle paylaşması ve diğer üyelerin de bu duruma yorum yapmaları teşvik edilerek etkileşime girmeleri sağlanır.

Daha sonra Boş Sandalye uygulamasına geçilir. Etkinlik için öncelikle ortaya iki adet sandalye yerleştirilir ve grup üyelerine verilen talimatları yapması istenir. (Uygulama esnasında fonda aşağıda linkte verilen “10 Saatlik Rahatlatıcı Müzik - Sakin Pişano ve Gitar, Uyku Müziği, Ders Çalışma Müziği” isimli müzik çalınır): <https://youtu.be/8WVXk0Gz66E>

Müdahale Etkinliği (Boş Sandalye):

“Şimdi yavaşça gözlerinizi kapayın... Son zamanlarda duygusal dünyanızı etkileyen kişileri düşünün... Olumlu ya da olumsuz duygularınızı oluşturan kişiyi... Ona karşı

içinizde kalmış kendisine söyleyemediğiniz kişiyi buraya çağıralım... (Uygun bir süre müzik eşliğinde sessizce beklenir). Şimdi yavaşça gözlerimizi açalım.”

Grup üyelerine kısaca etkinlik açıklanarak gönüllülük esasına göre üyelerden biri sandalyeye davet edilir.

Üyenin yaşadığı duyguyu şimdi ve burada ilkesi doğrultusunda karşısındaki boş sandalyeye, duygusunu ifade etmek istediği kişi oradaymış gibi ifade etmesi istenir. Sonra rol değiştirilerek kendini karşısındakinin yerine koyması ve onun duygularını dile getirmesi istenir.

Grup liderinin, sandalyedeki üyeye sorabileceği sorular:

“Karşındakinin neyi fark etmesini isterdin?”,

“Fark edince nasıl hissetmesini isterdin?”,

“Fark ettiğini sana nasıl ifade edebilir?”

Etkinlik bitirildikten sonra önce etkinliği yapan üyeye daha sonra da diğer tüm grup üyelerine duyguları hakkında sorular sorulur ve aralarında etkileşime geçmeleri sağlanır.

Sonlandırma ve Ev Ödevi:

Lider tarafından son iki oturum kaldığı belirtilerek üyelerden duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenir ve ardından lider tarafından da duygu ve düşünceler belirtilerek oturum sonlandırılır.

Ev Ödevi: Grup üyelerinden 10. Oturum öncesi Form-5 (Sınırlarını Zorla) uygulamasını yaparak gelmeleri istenir.

Ek sorular:

Öz-yeterlik ile “benlik” ve “öz saygı” arasında ne tür bir ilişki görüyorsunuz? Sizce kendini sevmeyen ve kendine saygı duymayan birey öz-yeterlik/ özgüven sahibi olabilir mi?”

İçselleştirilmiş Utanç deyince ne anlıyorsunuz. Örnek verebilir misiniz?

Oturum 10

Amaç: Üstün yetenekli öğrencilerde adım adım ilerleme kaydedebileceği başarının temelinde olan cesareti gösterebilmesini sağlayacak ortamı sağlayabilmek. Mükemmeliyetçiliğinin ortaya koyduğu yüksek hedef nedeniyle oluşan kaygının önüne geçebilmek. (*Benlik saygısı, mükemmeliyetçilik, öz-yeterlik*)

Kullanılacak Materyal:

1. Grup üyelerinin doldurarak getirdikleri *Form-5* (Sınırlarını Zorla) uygulaması
2. Video gösterimi için Dizüstü Bilgisayar ve Barko cihazı.

Süreç: Grup üyelerinin yoklama esnasında duygu durumlarının paylaşılmasını müteakip ev ödevi olarak verilen uygulamalara geçmeden önce aşağıda belirtilen kısa bilgi verilerek linki belirtilen videolar izletilir.

Bilgi-1: Istakoz eti yumuşak ancak kabuğu çok sert bir deniz hayvanıdır. Istakoz içinde büyürken sert kabuk büyümmez. Istakoz bir müddet sonra daralan, küçük gelen kabuk içerisinde sıkışır, kıvıldaıamaz. Sıkışıkça ıstakoz gerilir, stres altında hisseder ve kabuğundan kurtulmak ister. Kendini güvende hissettiği, konfor alanında olduğı bir yere çekilir ve kabuğundan belki de acı çekerek kurtulur. Daha sonra kendini güvende hissettiği bir kaya dibinde yeni kabuğunu üretir, büyür ve gelişir. Bu döngü ıstakoz yaşadıkça devam eder.

Bilgi-2: Köpekbalıkları akvaryumda maksimum 20 cm büyüyebilirken, okyanusta 250 cm veya daha fazla büyüebilmektedir. Dolayısıyla içinde bulundukları ortam köpekbalıkları için çok önemli ve büyümelerini doğrudan etkilemektedir.

Öğrencilere giriş olarak yukarıdaki kısa açıklama anlatıldıktan sonra aşağıda linkleri verilen ıstakozun kabuk değişimi videoları izletilir ve daha sonra ev ödevi olarak yaptıkları *Form-5 Sınırlarını Zorla* içeriğinde icra ettikleri deneyimler çerçevesinde konu grup içinde tartışılır.

<https://youtu.be/s2p5Xg4cLYA> (Dr. Abraham Twerski- *Strese bakış açınızı değiştirin-Istakoz*)

<https://youtu.be/LXuPHTSU-GE> (3.12 dakika -Türkçe- *Istakoz kabuk değişim videosu*)

Mesaj: Stresli zamanlar aynı zamanda büyümenin ve gelişmenin tetikleyicisidirler. Eğer zorlukları uygun şekilde kullanabilirsek bu zorluklar aracılığıyla büyüebiliriz.

Form-5 uygulamasından kitap okuyarak kelime sayısını yükseltenler ile uzun atlamada atlama uzunluğunu artıranlara bu durumun nasıl gerçekleştiğini, kendilerini nasıl hissettiklerini ve uygulama sonucunu gördükten sonraki duygularını açıklamaları istenir.

Yaptıkları uygulama neticesinde değişiklik ve ilerleme kaydedemeyen varsa bu üyelere de niçin ilerleme kaydedemediklerini düşündüklerini, acaba bu uygulamayı birkaç hafta daha sürdürmüş olsalar başarı elde edip edemeyeceklerini grup ile paylaşımları istenir. Grubun diğer üyeleri de bu tartışmaya dahil edilerek grup etkileşimi sağlanır.

Sonlandırma ve Ev Ödevi:

Lider tarafından bir sonraki hafta son oturumlarını icra edecekleri belirtilerek üyelere duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenir ve ardından lider tarafından da duygu ve düşünceler belirtilerek oturum sonlandırılır.

Ev Ödevi: İkinci hafta izlemeleri ve izleme sonrasında not almaları istenen iki film tekrar hatırlatılarak. Son oturumdan önce izlemeyenlerin görevlerini tamamlamaları istenir.

Oturum 11 (Son oturum)

Amaç: Önceki oturumlarda duyguları hakkında farkındalık kazandırılan, sağlıklı/ uyumsuz duygularını dönüştürmelerine katkı sağlanan, ayrıca 10. Oturum başta olmak üzere her oturumda özgüven ve öz-yeterlik gelişimine yönelik etkileşimde bulunan üstün yetenekli öğrencilere görsel, bilişsel ve duyuşsal üç alana da hitap eden filmler vasıtasıyla güven yüklemek ve Sevgi Bombardımanı Etkinliği ile son oturumu üyeleri mutlu edecek şekilde sonlandırmak.

Kullanılacak Materyal:

1. İkinci oturumda verilen görev çerçevesinde izlenen iki film hakkında grup üyelerinin önemli gördükleri ve kazanım sağladıkları kısımları not aldıkları A4 kağıtları.

2. Sevgi Bombardımanı Etkinliği için bir adet sandalye.

Süreç: Grup üyelerinden, isimleri söylenerek yoklama yapılırken son oturum öncesi neler hissettikleri sorularak bir grup etkileşimi sağlanır.

Sonra ikinci oturumda ev ödevi olarak verilen film ile ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmak isteyen üyelere söz hakkı verilerek her birinin duygu ve düşünceleri dinlenir.

Grup etkileşimini sağlayabilmek maksadıyla duygusunu anlatan üyenin duygu yorumu hakkında diğer üyelerin ne düşündükleri sorulur.

Film hakkında sorulabilecek sorular:

I Feel Pretty:

1. Sizce genç bayanın eski haliyle öz-yeterlik duygusu arasında nasıl bir bağ vardı?
2. Kafasını vurması ile ne değişti?

Forrest Gump:

1. Sizce Gump'ın ayaklarındaki aletleri parçalayacak kadar güçlü ve hızlı koşmasını sağlayan güç ne oldu?
2. Sizce Gump'ı her konuda başarıya götüren neydi?

Ortak:

1. Sizce gerçek hayatta böyle bir durum oluyor mu?
2. Oluyorsa örnek verebilir misiniz?
3. Filmi izlerken kendinizi nasıl hissettiniz?
4. Siz de aynı duygular içinde oldunuz mu?
5. Sizi filmde en çok hangi sahne etkiledi?

Film ile ilgili etkileşimli grup çalışması sona erdikten sonra Gandhi'nin aşağıdaki sözü bir üyeye okutulur ve sözü yorumlaması istenir. Okuyarak yorum yapan üye yorum yaparken diğer grup üyeleri gözlemlenir ve beden diline göre (onaylayan veya reddettiğini beden dili ile gösteren) farklı davranan üyelere duygularını paylaşmak için söz hakkı verilir ve bu şekilde grup etkileşime davet edilir.

*Söylediklerinize dikkat edin; düşüncelere dönüşür,
Düşüncelerinize dikkat edin; duygularınıza dönüşür,
Duygularınıza dikkat edin; davranışlarınıza dönüşür,
Davranışlarınıza dikkat edin; alışkanlıklarınıza dönüşür,
Alışkanlıklarınıza dikkat edin; değerlerinize dönüşür,
Değerlerinize dikkat edin; karakterinize dönüşür,
Karakterinize dikkat edin; KADERİNİZE dönüşür. (M.Gandhi.)*

Sonlandırma: Ortaya bir adet sandalye konulur ve üyeler “*Sevgi Bombardımanı Etkinliği*” için sırayla sandalyeye davet edilir. Tüm üyelere sandalyeye oturan üyenin olumlu yanlarını, fakat, ama, lakin gibi sözcükler kullanmadan ifade etmeleri istenir. Tüm üyeler kendisi hakkında duygularını ifade ettikten sonra sandalyedeki üye konuşmadan sadece teşekkür eder (Acar, 2019).

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, yapılan çalışmaya dair elde edilen nicel bulgulara dair istatistiki veriler ile üstün yetenekli öğrencilerden deney grubunda bulunanlara ait psiko-eğitim öncesinde ve sonrasındaki duygu durumları, beklentileri ve kazanımlarına dair görüşleri yer almaktadır. Ayrıca bu bölümde elde edilen tez bulguları, bu konuda yapılan diğer araştırmalarla karşılaştırılarak bulguların diğer çalışmalardan farklı ve orijinal tarafları ile onlara benzer sonuçları ortaya konulmuştur. Son olarak bulguların ne anlama geldiği yorumlanmış ve amaç kısmında kurulmuş olan hipotezleri destekleyip desteklemediği açıklanmıştır. Bulgular sunulurken öncelikle problem kısmındaki hipotezlerin gerçekleşme durumuna dair nicel veri analizleri çerçevesinde hipotezlerin gerçekleşme durumları, daha sonra ise deney grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan üstün yetenekli öğrencilerin ön test, son test ve izleme testi uygulanması sonrasında öz-yeterlik ölçeğinin sosyal, duygusal ve akademik alt boyutlarında almış oldukları ortalama puanlar ile standart sapma değerleri Çizelge 4.1’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.1. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test, Son Test ile İzleme Testi Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ölçek Alt Boyutu	Test	N	Ortalama	Standart sapma
DENEY	Sosyal Öz-yeterlik	Ön test	10	26,80	3,794
		Son test	10	27,80	2,859
		İzleme	10	28,20	2,936
	Duygusal Öz-yeterlik	Ön test	10	20,50	5,948
		Son test	10	21,20	3,881
		İzleme	10	21,20	4,802
	Akademik Öz-yeterlik	Ön test	10	22,00	5,432
		Son test	10	20,70	6,325
		İzleme	10	22,20	5,432
KONTROL	Sosyal Öz-yeterlik	Ön test	12	24,91	4,481
		Son test	12	24,16	3,688
		İzleme	12	24,00	3,516
	Duygusal Öz-yeterlik	Ön test	12	23,58	4,521
		Son test	12	21,83	5,166
		İzleme	12	21,00	4,177
	Akademik Öz-yeterlik	Ön test	12	23,66	3,821
		Son test	12	23,08	4,055
		İzleme	12	22,41	4,601

4.1. HİPOTEZLERİN TEST EDİLMESİ

Hipotez 1: *Duygu odaklı terapi yönelimli psiko-eğitim programı uygulanan deney grubunda yer alan üstün yetenekli öğrencilerin son testten aldıkları öz-yeterlik (sosyal-duygusal ve akademik öz-yeterlik alt boyutlarında) puan ortalamaları, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aldıkları son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.*

Bu hipotez test edilmeden önce deney ve kontrol gruplarında yer alan üstün yetenekli öğrencilerin ön test sonuçlarında aldıkları puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirtmek gerekir. Yapılan araştırma öncesi deney ve kontrol gruplarının oluşturulma süreci, tezin yöntem bölümünün çalışma grubu başlığı altında ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Grupta yer alan üstün yetenekli öğrencilerin seçimi tesadüfi örneklem oluşturma metodu ile (kura çekilerek) yapılmıştır. Ayrıca grupların oluşturulması sonrasında gruplarda yer alan öğrencilerin ön testten almış oldukları puanlar arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, deney ve kontrol gruplarında yer alan üstün yetenekli öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin üç alt boyutlarından (duygusal, sosyal ve akademik öz-yeterlik) aldıkları puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir ($z=-1,291$; $-1,159$; $-0,662$; $p > 0,05$).

Hipotezin test edilmesi maksadıyla, araştırma deseni doğrultusunda öncelikle her iki gruba da (deney ve kontrol) Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra deney grubuna 11 hafta boyunca duygu odaklı terapi yönelimli öz-yeterlik geliştirme psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Bu süreçte kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Psiko-eğitimin sona ermesini müteakip 48 saat içinde her iki gruba da son test uygulanmıştır. Yapılan testler sonucunda elde edilen veriler ile iki grup arasındaki farkı tespit edebilmek amacıyla Mann Whitney-U testi kullanılmış ve sonuçlar Çizelge 4.1’de gösterilmiştir. Ortalamaları karşılaştırılacak olan iki gruptaki veri sayısının az olması, veri dağılımının anormal olması veya verilerin sıralama ölçeğinde olması gibi durumlar söz konusu olduğunda parametrik olmayan karşılaştırma testi Mann Whitney U testi ile iki grubun ortalamaları arasında farklılık ölçülebilir (Can, 2019: 128).

Çizelge 4.2. Öğrencilerin Son test Sonrasındaki Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Sosyal öz-yeterlik	Deney	10	14,75	147,50	27,500	-2,165	0,030
	Kontrol	12	8,79	105,50			
Duygusal öz-yeterlik	Deney	10	11,40	114,00	59,000	-0,066	0,947
	Kontrol	12	11,58	139,00			
Akademik öz-yeterlik	Deney	10	10,05	100,50	45,500	-0,961	0,337
	Kontrol	12	12,71	152,50			

Çizelge 4.2.'de görüldüğü üzere 10 deney grubu ve 12 kontrol grubundaki üstün yetenekli öğrenciden oluşan 22 kişilik grupta, psiko-eğitim uygulamasının farklılık yaratıp yaratmadığının tespiti için yapılan Mann Whitney U testinin sonucuna göre, sosyal öz-yeterlik alt boyutunda deney grubunda bulunan öğrencilerin ortalamaları (14,75) ile kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamaları arasında (8,79) deney grubundaki üstün yetenekli öğrenciler lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir ($z = -2,165$; $p < 0,05$).

Yapılan test sonucunda öz-yeterlik ölçeğinin duygusal öz-yeterlik alt boyutu ile akademik öz-yeterlik boyutlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (duygusal öz-yeterlik: $z = -0,066$; $p > 0,05$, akademik öz-yeterlik: $z = -0,961$; $p > 0,05$).

Sonuç olarak Hipotez 1'in incelenmesi neticesinde, son test puan ortalamalarına göre deney grubundaki öğrencilerin sosyal öz-yeterlik alt boyutundaki ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Yani elde edilen bulgular neticesinde, deney grubuna verilmiş olan duygu odaklı terapi yönelimli psiko-eğitim programının üstün yetenekli öğrencilerin sosyal öz-yeterlilik düzeylerinde etkili olduğu söylenebilir. Ancak aynı hipotez çerçevesinde son test puanları ortalamalarına göre deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin duygusal ve akademik öz-yeterlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

Giriş kısmında ayrıntısıyla bahsedildiği üzere duygu odaklı terapi yönelimli öz-yeterlik geliştirme hakkında henüz yapılan bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak literatür incelendiğinde başka yöntemlerle öz-yeterlik geliştirme programları uygulanmış olup yapılan bu araştırmalardan bazılarının (sosyal öz-yeterlik alt boyutunda deney grubu lehine gerçekleşen anlamlı farklılık açısından) bu bulguyu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Yılmaz-Bingöl (2015: 116), çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programının ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik inancına etkisini incelemiş ve yapılan çalışma sonucunda eğitim programına katılan öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin programa katılmayan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu saptanmıştır. Dönmezoğulları (2020: 109), kariyer yapılandırma kuramına dayalı psiko-eğitim programının üniversite öğrencilerinin kariyer kararı ve güçlü yönler öz-yeterlilik düzeylerine etkisini incelemiş ve araştırma sonucunda psiko-eğitim programına katılan üniversite öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre olumlu ve anlamlı seviyede farklılaştığı gözlemlenmiştir. Aydın ve Kayman (2021: 267) tarafından akademik tartışma modelinin 8. Sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarına ve sözlü anlatım öz-yeterlik algılarına etkisinin incelendiği bir başka araştırmada ise uygulanan programın deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilere göre sözlü anlatım öz-yeterlik algılarında anlamlı derecede artış sağladığı gözlenmiştir. Duygu odaklı terapi yönelimli yapılan araştırmalara bakıldığında ise Gençoğlu (2012: 161) tarafından duygu odaklı terapiye dayalı duygusal farkındalık eğitiminin genç yetişkinlerin iyimserlik düzeylerine etkisini incelediği deneysel çalışma sonucunda duygusal farkındalık eğitiminin, genç yetişkinlerin iyimserlik düzeyi üzerinde pozitif ve anlamlı düzeyde bir etki yarattığı gözlemlenmiştir. Bandura'nın kuramsal olarak ortaya koyduğu öz-yeterlik algısını oluşturan kaynaklardan birisi duygusal durumdur (uyarımdır). Duygusal durum insanların kişisel yeterlik yargılarını etkiler. Olumlu duygusal durum öz-yeterlik algısını artırırken, ümitsizlik öz-yeterlik algısını azaltır (Bingöl, 2015: 24). İyimserlik olgusunu bu yönüyle ele aldığımızda öz-yeterlik algısına katkı sağlayan bir değişken olduğu değerlendirilebilir.

Yapılan araştırmalarda, öz-yeterlik eğitiminin farklı öğrenme ortamlarında, özellikle işyeri eğitimleri ve mesleki eğitimler gibi uygulamalı eğitimlerde etkili olduğu (Sitzmann ve Ely, 2011: 424), spor performansları ve sporla ilgili duygusal durumları

üzerinde sporcuların öz-yeterliklerinin önemli bir etkiye sahip olduğu (Feltz vd., 2008: 15), akademik başarıya giden yolda öz-yeterlik algısının metanet ve cesareti destekleyici ve koruyucu roller üstlendiği (Alhadabi ve Karpinski, 2020: 519) görülmektedir. Buradan bakarak öz-yeterlik algısının özellikle hayat içinde karşılığını doğrudan bulduğu yaşam davranışlarında doğrudan bir etkiye sahip olabileceği değerlendirilebilir. Yapılan bu tez çalışmasında deney grubundaki öğrencilerin sosyal öz-yeterlik boyutunda kontrol grubuna göre pozitif yönde ortaya çıkmış olan bu anlamlı farklılığın etkisi de bu şekilde yorumlanabilir. Akademik ve duygusal değişimin belirli bir zaman alacağı düşünülebilir. Bu çalışmada uygulanan psiko-eğitim programı 11 oturumluk olduğu ve izleme testi ile birlikte beş aylık bir süreci kapsadığı düşünüldüğünde akademik öz-yeterlik algısı alt boyutunda anlamlı bir değişim olmaması durumu normal karşılanabilir. Çünkü bu algının, öz-yeterlik kaynaklarını (doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna, duygusal deneyim) da dikkate aldığımızda kendisi veya çevresi tarafından karşılığını görmesine bağlı uzun bir süreç almasının muhtemel olduğu düşünülebilir. Ayrıca duygu odaklı terapinin, duyguların fark edilerek kabul edilmesine, kabul edilen duyguların ifade edilmesine, düzenlenmesine, anlamlandırılmasına ve işlevsel olmayanların dönüştürülmesi esaslarına dayanan deneyim temelli bir terapi (Greenberg, 2004: 8; Greenberg, 2017: 89) olduğunu dikkate aldığımızda, duygusal değişimin de uzun zaman alacağı değerlendirilebilir. Nitekim boşanmış kadınlarla yürütülen duygu odaklı grupla psikolojik danışmanın etkililiğinin incelendiği bir araştırma sonucunda, grup çalışması sonrasında psikolojik iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir artış bulunamaması durumu, boylamsal bir çalışma yapılmaması ile ilişkilendirilmiş ve yapılan çalışmaların daha uzun süreli takip çalışması gerektirdiği belirtilmiştir (Canbulat, 2017: 109)

Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı ile ilişkilendirilen öz-yeterlik; bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri başarılı olarak yapabilme kapasitesine dair kendi yargısı olarak tanımlanır (Bandura, 1986: 391). Yani bireyin gelecekte karşılaşabileceği sınav, yarışma, topluluk önünde konuşma vb. gibi zor şartlarda ortaya çıkan güç durumlarla baş etmede ne derecede başarılı olabileceğine dair kendisi hakkındaki inancıdır. Bu inanç ne kadar yüksek olursa birey ilgili olduğu görevi tamamlayabilmek için kendine o kadar gerçekçi hedefler koyar ve sürekli bir çaba

gösterir. Başarısızlıkla karşılaştıklarında bile yeterliliklerinin bilinciyle çabalamaya devam eder ve engelleri aşmak için eksikliklerini telafi edecek yollar ararlar (Bandura, 1981: 201). Yapılan bu çalışma ile elde edilmiş olan sonucun (üstün yeteneklilerde sosyal öz-yeterlik alt boyundaki gelişme) bu anlamda faydalı olacağı değerlendirilebilir.

Hipotez 2: Duygu odaklı terapi yönelimli psiko-eğitim programı uygulanan deney grubunda yer alan üstün yetenekli öğrencilerin son testten aldıkları öz-yeterlik (sosyal-duygusal ve akademik öz-yeterlik alt boyutlarında) puan ortalamaları, ön testten aldıkları puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Hipotezin test edilmesi kapsamında, ön test uygulanmasını müteakip deney grubuna 11 hafta boyunca duygu odaklı terapi yönelimli öz-yeterlik geliştirme psiko-eğitimi verilmiştir. Psiko-eğitimin sona ermesini müteakip uygulanan son test sonucunda deney grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin ön testten aldıkları puan ortalamaları ile son testten aldıkları puan ortalamaları arasında farklılığı tespit edebilmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmış ve sonuçlar Çizelge 4.3'te gösterilmiştir.

Çizelge 4.3. Deney Grubunun Ön Test ile Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farkı Gösteren Wilcoxon Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Sosyal Öz-yeterlik	Negatif Sıralar	3	6,00	18,00	-0,976	0,329
	Pozitif Sıralar	7	5,29	37,00		
	Fark olmayan	0				
Duygusal Öz-yeterlik	Negatif Sıralar	3	5,50	16,50	-0,714	0,475
	Pozitif Sıralar	6	4,75	28,50		
	Fark olmayan	1				
Akademik Öz-yeterlik	Negatif Sıralar	6	5,75	34,50	-1,430	0,153
	Pozitif Sıralar	3	3,50	10,50		
	Fark olmayan	1				

Çizelge 4.3 incelendiğinde, üstün yetenekli öğrencilerde öz-yeterlik geliştirmek amacıyla yapılan duygu odaklı psiko-eğitim programına katılan 10 öğrencinin, psiko-eğitim öncesindeki sosyal, duygusal ve akademik öz-yeterlik düzeyleri ile psiko-eğitim sonrasındaki düzeyleri arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Wilcoxon testinin sonucuna göre üstün yetenekli öğrencilerin psiko-eğitim öncesi ve sonrasında öz-yeterlik alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir (sosyal öz-yeterlik: $z = -0,976$; $p > 0,05$, duygusal öz-yeterlik: $z = -0,714$; $p > 0,05$, akademik öz-yeterlik: $z = -1,430$; $p > 0,05$). Yani bir başka deyişle aynı gruba yapılan tekrar ölçümler neticesinde, deney grubuna verilen psiko-eğitim programının üstün yetenekli öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik öz-yeterlik alt boyutlarının gelişiminde yeterli düzeyde bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın birinci hipotezi çerçevesinde, uygulanan psiko-eğitim programı sonrasında deney ve kontrol gruplarının puanları arasında sosyal öz-yeterlik boyutunda anlamlı bir fark mevcut iken ikinci hipotezi çerçevesinde deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Yapılan son test sonrasında, her ne kadar deney grubundaki öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri belirtilen alt boyutlarda yükselmiş olmasına rağmen yapılan veri analizinde bu yükselme yeterli boyutta gerçekleşmediği görülmüştür. Burada ölçüm yapılan zaman, ortam ve olaylar açısından çeşitli değişkenlerden kaynaklı bir azalma söz konusu olmuş olabilir. Duygu odaklı terapi yönelimli psiko-eğitim programının öz-yeterlik geliştirme açısından yeterli bir etkiye sahip olmadığı (eğitici sınırlılığı göz ardı edildiğinde) düşünülebilir. Duygu odaklı terapiye getirilen üç temel eleştiri incelendiğinde; bunlardan ilkinin çok yoğun ve bastırılmış olduğu zamanlarda, duygu ile çalışmanın, duyguları aktifleştirmenin tehlikeli olabileceği konusudur. İkinci eleştiri ise rasyonel bakışlı bireylerin ve özellikle de Asya kültürleri gibi hiyerarşik organize edilmiş bazı kültürler için duygu odaklı terapinin uygun olmadığı yönündedir. Kurama getirilen bir diğer eleştiri ise empatik irdelemelerin bazı danışanlar için yönlendirici, zorla içeri giren bir etki ile sonuçlanabileceği (Greenberg, 2017: 180) durumudur. Üstün yetenekli öğrencilerin yüksek farkındalığa ve duyarlılığa sahip olmaları (Gür, 2017: 26) ve duygusal açıdan hassas ve kırılgan olmaları (Bayrı ve Özdemir, 2022: 16; Gürlen, 2021: 9) dikkate alındığında duygu

odaklı terapi yönelimli psiko-eğitim programının uzun süreçte sağlayacağı iyileştirici etkisinin yanında duygulara yönelmenin kısa vadeli getirebileceği olumsuz veya nötr etkinin de olabileceği düşünülebilir. Eğitime katılan öğrenciler arasında oturumlarda fazla etkileşim içine girmeyen iki öğrencinin psiko-eğitim programından ayrılma sebepleri düşünüldüğünde, nedenlerden birisinin de bu durumdan kaynaklanmış olabileceği değerlendirilebilir. Ayrıca üstün yetenekli öğrencilerin literatür kısmında da bahsedildiği üzere ailelerinin ve kendilerinin mükemmeliyetçi yapıları düşünüldüğünde, psiko-eğitim sonrası beklenti artması nedeniyle ortaya çıkabilecek baskı ve kaygının da bu durumu oluşturabilme ihtimali değerlendirilebilir. Bir başka husus da duygusal değişimin zaman alabileceği durumudur ki Hipotez 1'in tartışma bölümünde belirtilmiştir. Bu anlamda duygusal yetkinlik kazandırma ve duygu düzenleme becerileri alanında yapılan çalışmalarda da psiko-eğitim programlarının etkili olmadığına (Gem, 2018: 92; İnceman, 2017: 101; Sarıçalı, 2020: 89; Taş, 2018:54 ve Topal, 2021: 100) veya etkili olsa da istenen düzeyde etki sağlanamadığına (Sezgin, 2023: 71) dair araştırma bulgularına rastlamak mümkündür. Bununla birlikte öz-yeterlik algılarının durumsal olarak farklılık gösterebilme ihtimalini de dikkate almak gerekebilir. Ouweneel vd. (2013: 225) tarafından yapılan bir çalışmada, öz-yeterlik algısının zaman içinde değişebildiği ve bu değişimin çalışma angajmanı ve performans düzeylerini etkileyebildiği tespit edilmiştir. Yapılan tez çalışması çerçevesinde değerlendirirsek, ön test yapıldığı zamanın (Şubat ayı) sömestr tatiline denk gelmiş olması, öğrencilerin tatil sürecini aileleri ile birlikte geçirmesi durumunun sosyal ve duygusal öz-yeterlik boyutlarında daha yüksek bir algılama oluşturabileceği düşünülebilir. Aynı şekilde son testin yapıldığı süreçte (Mayıs ayı) ise okulda yaşadıkları ders, ödev, sınav vb. akademik zorluklar ile akran ilişkileri içinde oldukları zaman dilimi itibarıyla olumsuzluk yaşama ihtimalinin daha yüksek olması nedenleriyle de öz-yeterlik düzeylerinde düşüş olabileceği düşünülebilir.

Hipotez 3: Duygu odaklı terapi yönelimli psiko-eğitim programı uygulanan deney grubunda yer alan üstün yetenekli öğrencilerin izleme testinden aldıkları öz-yeterlik (sosyal-duygusal ve akademik öz-yeterlik alt boyutlarında) puan ortalamaları, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin izleme testinden aldıkları puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Hipotezin test edilmesi maksadıyla, araştırma deseni doğrultusunda deney grubuna duygu odaklı terapi yönelimli öz-yeterlik geliştirme psiko-eğitimi verilmesini müteakip iki ay süre ile iki gruba da herhangi bir işlem yapılmadan beklenilmiştir. Bu süreçten sonra her iki gruba da izleme testi uygulanmıştır. Yapılan testler sonucunda elde edilen veriler ile iki grup arasındaki farkı tespit edebilmek amacıyla Mann Whitney-U testi kullanılmış ve sonuçlar Çizelge 4.4’te gösterilmiştir.

Çizelge 4.4. Öğrencilerin İzleme Testi Sonrasındaki Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Sosyal öz-yeterlik	Deney	10	15,40	154,00	21,000	-2,592	0,01
	Kontrol	12	8,25	99,00			
Duygusal öz-yeterlik	Deney	10	11,95	119,50	55,500	-0,298	0,765
	Kontrol	12	11,13	133,50			
Akademik öz-yeterlik	Deney	10	11,35	113,50	58,500	-0,099	0,921
	Kontrol	12	11,63	139,50			

Çizelge 4.4’te görüldüğü üzere 10 deney grubu ve 12 kontrol grubundaki üstün yetenekli öğrenciden oluşan 22 kişilik grupta, psiko-eğitim uygulamasının izleme testi sonrasında farklılık yaratıp yaratmadığının tespiti için yapılan Mann Whitney U testinin sonucuna göre, sosyal öz-yeterlik alt boyutunda deney grubunda bulunan öğrencilerin ortalamaları (15,40) ile kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamaları arasında (8,25) deney grubundaki üstün yetenekli öğrenciler lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir ($z = -2,592$; $p < 0,05$).

Yapılan izleme testi sonucunda öz-yeterlik ölçeğinin duygusal öz-yeterlik alt boyutu ile akademik öz-yeterlik boyutlarında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (duygusal öz-yeterlik: $z = -0,298$; $p > 0,05$, akademik öz-yeterlik: $z = -0,099$; $p > 0,05$).

Sonuç olarak Hipotez 3’ün incelenmesi neticesinde, izleme testi puan ortalamalarına göre deney grubundaki öğrencilerin sosyal öz-yeterlik alt boyutundaki ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ve son

testteki anlamlı düzeydeki farklılığın iki ay sonra yapılan izleme testinde de korunduğu görülmüştür. Yani elde edilen bulgular neticesinde, deney grubuna verilmiş olan duygu odaklı terapi yönelimli psiko-eğitim programının üstün yetenekli öğrencilerin sosyal öz-yeterlilik düzeylerinin artırılmasında etkili olduğu ve bu etkinin de kalıcı düzeyde olduğu söylenebilir.

Ayrıca araştırma sürecinde uygulanan ön test, son test ve izleme testleri sonuçları incelendiğinde, üstün yetenekli öğrencilerin öz-yeterlilik puanlarının (bkz. Çizelge 4.1) özellikle duygusal ve sosyal öz-yeterlilik boyutlarında kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarında doğrusal bir düşüş gözlenirken (*duygusal öz-yeterlilik ön test:23.58, son test:21.83, izleme testi:21.00; sosyal öz-yeterlilik ön test: 24.91, son test: 24.16, izleme testi:24.00*), deney grubundaki öğrencilerin puanlarında (*duygusal öz-yeterlilik ön test:20.50, son test:21.20, izleme testi:21.20; sosyal öz-yeterlilik ön test: 26.80, son test: 27.80, izleme testi:28.20*) ise artış gözlenmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, sınırlı ölçüde aynı özelliklere sahip iki grubun (cinsiyet, üstün yetenek, okul, ortam, dersler vb.) birinde artış gözlemlenirken diğerinde ise düşüş gözlenmesi durumu, deney grubuna verilen psiko-eğitimin etkili olduğu tezini kuvvetlendirmektedir.

Yapılan psiko-eğitimin etkisini ölçmek amacıyla icra edilen deneysel araştırmada, deney ve kontrol grubunda yer alan üstün yetenekli öğrencilerin Hipotez 3 çerçevesinde izleme testi sonuçlarının analizi sonucunda elde edilen (sosyal öz-yeterlilik alt boyutunda) $p = 0,01$ değerinin Hipotez 1 çerçevesinde son test sonrasında elde edilen $p = 0,03$ değerinden etkililik açısından daha anlamlı bir farka sahip olduğu görülmektedir. Sonuç olarak deney grubunda yer alan üstün yetenekli öğrencilere uygulanan psiko-eğitimin, aradan zaman geçmesine rağmen etkisini sürdürdüğü hatta olumlu yönde etkisini daha da artırdığı söylenebilir. Yani Hipotez 3'te izleme testi sonrası elde edilen bulgular, Hipotez 1'de son test sonrası elde edilen bulguları desteklemektedir. Hipotez 1'in tartışma kısmında, bulguların diğer çalışmalar ile benzerlik ve farklılıkları ayrıntısı ile izah edilmiş olması nedeniyle burada (Hipotez 3) özet olarak verilmiştir.

Yapılan çalışma sonucunda sosyal öz-yeterlilik alt boyutunda, deney grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin lehine elde edilmiş olan anlamlı farklılık bulgusunun diğer bazı araştırma bulguları tarafından da desteklendiği görülmektedir (Aydın ve Kayman,

2021: 267; Dönmezoğulları, 2020: 109; Yılmaz-Bingöl, 2015: 116). Bununla birlikte araştırma sonucunda akademik ve duygusal öz-yeterlik alt boyutlarında deney ve kontrol grubunda yer alan üstün yetenekli öğrencilerin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı da gözlenmiştir. Öz-yeterlik algısının ortam, zaman ve şartlara göre (ev, okul, tatil, ders, sınav vb.) değişkenlik arz etmesi (Ouweneel vd. 2013: 225); duygusal değişimin belirli bir zaman alacağının düşünülmesi (Greenberg, 2004: 8; Greenberg, 2017: 89); bu çalışmada uygulanan psiko-eğitim programının 11 oturum (izleme testi ile birlikte 5 ay civarı) gibi sınırlı bir süreyi kapsamaması gibi nedenlerle duygusal ve akademik öz-yeterlik algısı alt boyutunda anlamlı bir değişim olmaması durumunun normal karşılanabileceği değerlendirilmektedir.

Hipotez 4: Duygu odaklı terapi yönelimli psiko-eğitim programı uygulanan deney grubunda yer alan üstün yetenekli öğrencilerin izleme testinden aldıkları öz-yeterlik (sosyal-duygusal ve akademik öz-yeterlik alt boyutlarında) puan ortalamaları ile son testten aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Hipotezin test edilmesi çerçevesinde, psiko-eğitimin sona ermesini müteakip uygulanan son test ile aradan iki ay geçtikten sonra uygulanan izleme testi arasındaki farklılığı tespit edebilmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmış ve sonuçlar Çizelge 4.5'te gösterilmiştir.

Çizelge 4.5. Deney Grubunun Son Test ile İzleme Testi Puan Ortalamaları Arasındaki Farkı Gösteren Wilcoxon Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Son Test-İzleme Testi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Sosyal Öz-yeterlik	Negatif Sıralar	2	6,50	13,00	-0,707	0,480
	Pozitif Sıralar	6	3,83	23,00		
	Fark olmayan	2				
Duygusal Öz-yeterlik	Negatif Sıralar	6	3,92	23,50	-0,119	0,905
	Pozitif Sıralar	3	7,17	21,50		
	Fark olmayan	1				
Akademik Öz-yeterlik	Negatif Sıralar	2	4,00	8,00	-1,739	0,082
	Pozitif Sıralar	7	5,29	37,00		
	Fark olmayan	1				

Çizelge 4.5 incelendiğinde, psiko-eğitim programına katılan üstün yetenekli öğrencilerin son test ile izleme testi arasındaki süreçte, sosyal, duygusal ve akademik öz-yeterlik düzeyleri arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Wilcoxon testinin sonucuna göre son test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir (sosyal öz-yeterlik: $z = -0,707$; $p > 0,05$, duygusal öz-yeterlik: $z = -0,119$; $p > 0,05$, akademik öz-yeterlik: $z = -1,739$; $p > 0,05$).

Sonuç olarak Hipotez 4'ün incelenmesi neticesinde, psiko-eğitim programı uygulanan deney grubunda yer alan üstün yetenekli öğrencilerin izleme testinden aldıkları öz-yeterlik (sosyal-duygusal ve akademik öz-yeterlik alt boyutlarında) puan ortalamaları ile son testten aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiş yani hipotez doğrulanmıştır. Ancak istatistiksel verilere bakıldığında her ne kadar 4'üncü hipotezin doğruluğunun geçerli olduğu sınanmış olsa da psiko-eğitim verilen grubun son test ile ön test arasında anlamlı bir fark beklenirken, bu farkın gözlenmemiş olması durumu bu hipotezin doğruluğunun test edilmesinde psiko-eğitimin etkililiği konusunda anlamlı bir sonuca varılamayacağı noktasına götürmektedir.

4.2. DENEY GRUBUNDAKİ ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN PSİKO-EĞİTİM HAKKINDAKİ BEKLENTİ VE KAZANIMLARINA AİT GÖRÜŞLER

Yapılan araştırma sürecinde, duygu odaklı terapi yönelimli üstün yetenekli öğrencilerde öz-yeterlik geliştirme programının başında ve sonunda öğrencilere birer form dağıtılarak psiko-eğitimden beklentileri ve kazanımları doğrultusunda görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda alınan veriler kimlik belirtilmeden Ek 7.10'da gösterilmiştir. Ek 7.10'da orijinal formları yer alan üstün yetenekli öğrencilerin görüşleri ve analizleri aşağıda belirtilmiştir:

7.a1'de bir öğrenci, eğitim öncesinde beklentilerini *“Duygularımı daha rahat bir şekilde anlayabilmek ve özgüvenimin artması”* olarak ifade ederken eğitim sona erdiğinde kazanımları olarak 7.a2'de *“Artık başka insanlara karşı sevgimi ve nefretimi daha iyi anlıyorum ve özgüvenim daha arttı.”* olarak ifade etmiştir. Bu açıklamalara bakıldığında öğrencinin eğitim öncesinde duygularını anlamlandırmada sorun ve özgüven konusunda sıkıntı yaşadığı ancak eğitimden sonra bu konularda yeterli kazanımları elde ettiği görülmektedir. Burada öğrencinin özgüven düşüklüğü yaşadığını belirten durum ile üstün yetenekli öğrencilerin, yetenekli olduğu gelişim alanı dışında da aynı performansın beklenmesinin; kaygıya, benlik saygısında azalmaya ve özgüven kaybına neden olabileceği (Levent, 2020: 75) hakkındaki araştırma bulguları paralellik göstermektedir. Ayrıca bir başka çalışmada da mükemmeliyetçi tutum sergilemeleri nedeniyle üstün yetenekli öğrencilerin özgüven ve öz saygı düzeyinde düşüş yaşandığının (Bildiren, 2019: 96) tespit edilmiş olması da bu bulguyu desteklemektedir. En kritik değişimlerin, en çarpıcı bocalamaların olduğu kabul edilen ergenlik döneminde, ergenin sağlıklı bir kimlik oluşturabilmesi için gerekli olan duyguların başında özgüven gelmektedir (Bilgin, 2016: 50). Bu bilgiler doğrultusunda üstün yetenekli öğrencilere yapılan bu psiko-eğitim çalışmasının amacı doğrultusunda bir işlev gerçekleştirdiği düşünülebilir.

7.b1'de diğer bir öğrenci, eğitim öncesinde beklentilerini *“Duygusal bakımdan daha dengeli olmayı bekliyorum. Karşımdaki kişinin davranışlarından yola çıkarak onu daha iyi analiz etmeyi bekliyorum.”* olarak ifade ederken eğitim sona erdiğinde kazanımları olarak 7.b2'de *“Yaşadığım olaylara karşı daha çok farkındalık kazandım.”*

Kendimle biraz daha barıştım. Bazı şeyleri akışına bırakmaya başladım. Motivasyon ve çabalama konusunda kendimi eksik hissediyordum ama şu an hedeflerimden motivasyon sağlayıp bunlar için çabalayabiliyorum. Farkındalık kazanmak beni biraz daha depresifleştirse de bunun güzel bir çıkışı olacağını düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Öğrencinin açıklamaları incelendiğinde, kendi algısı açısından bakıldığında, psiko-eğitim sonunda öz saygısında gelişme olduğu, olaylara karşı farkındalık düzeyinin arttığı ve motivasyon ve öz-yeterlik konusunda ilerleme kaydettiği söylenebilir. Bununla birlikte öğrenci, farkındalık düzeyindeki artışın özellikle duygusal açıdan kendisini rahatsız ettiğini ancak bunun da ilerleyen zamanlarda yoluna gireceğini belirtmiştir. Bu açıklamadan, verilen psiko-eğitimin bireylerin olumsuz duygularındaki farkındalık düzeyindeki artışın kısa süreli olumsuz etki yaratabileceği ve bu olumsuz birincil, ikincil ve araçsal duyguların yerine yeni olumlu duyguların yerleştirilmesinin belli bir zaman alabileceği değerlendirilmektedir. Duygu odaklı terapi kuramının kurucusu olarak görülen Leslie S. Greenberg de terapiye getirilen üç eleştiriden bir tanesinin, çok yoğun ve bastırılmış olduğu zamanlarda, duygu ile çalışmanın, duyguları aktifleştirmenin tehlikeli olabileceği (Greenberg, 2017: 180) konusu olduğunu belirtmiştir.

7.c1’de öğrenci, *“İnsanların artık benim için endişelenmemelerini istiyorum. Bu kadar hassas olmak istemiyorum.”* olarak beklentilerini ifade etmiş, psiko-eğitim sonunda ise 7.c2’de kazanımlarını *“Daha rahatım. Çok güzel insanlar tanıdım. İnsanların kendini üzme sebep olmaya değmediklerini anladım. Çok şey feda ettim ama kurtuldum.”* şeklinde belirtmiştir. Burada öğrencinin araştırmanın literatür kısmında da belirtildiği gibi yüksek bir farkındalık ve duygusal hassasiyete sahip olabileceği, bu nedenle de psikolojik kırılganlığının yüksek olabileceği düşünülebilir. Bu nedenle de öz saygı ve öz-yeterlik algılarında yetersizlik olabileceği değerlendirilmektedir. Öğrenci oturumlardan sonra çok güzel insanlar tanıdığını belirtmiştir, bu durum da öğrencinin sosyalleşmesinde psiko-eğitimin etkisinin olduğu düşünülebilir. Ancak öğrencinin ifadesindeki *‘... insanların kendini üzme sebep olmaya değmedikleri....’* ifadesi incelendiğinde olumsuz duygularının yerine olumlu duygular yerleştirme eğitimine devam edilmesinde fayda olacağı değerlendirilebilir.

7.d1’de bir başka öğrenci, psiko-eğitim hakkındaki beklentilerini *“Sosyal ilişkiler için elzem olan umursamazlığı kazanmak, daha stabil duygulara sahip olmak ve gelecek*

hakkında daha mantıklı kararlar verebilmek, geçmişle hesaplaşmaya çalışmamak.” olarak ifade etmiş, 7.d2’de ise eğitimden elde ettiği kazanımları *“12 kişinin katıldığı bir eğitimde kişinin durumunu psikolog yeteri kadar irdeleyemeyeceğinden ve irdeleyemediğinden fazla etkisi olmadı.”* şeklinde belirtmiştir. Öğrencinin beklentileri incelendiğinde, duygusal anlamda geçmişe takılı bilişsel düşüncelerle sıklıkla meşgul olabileceği yani bilişsel geniş getirme yaşama ihtimalinin olabileceği bu nedenle de duygusal tepkisellik düzeyinin yüksek olma ihtimalinin olabileceği düşünülebilir. Ayrıca öğrenci olumsuz bir olgu olan “sosyal ilişkilerde umursamazlık” durumunu olumlu ve istenilen bir davranış anlamında kullanmaktadır. Eğitimin sonucunda da grup iletişimi ve psiko-eğitimden yeteri kadar faydalanmadığı *‘12 kişinin katıldığı bir eğitimde kişinin durumunu psikolog yeteri kadar irdeleyemeyeceğinden ve irdeleyemediğinden...’* ifadesinden anlaşılmaktadır. Bu durum, eğitimin içeriğinin bireye uygun gelmemesi, bireyin beklentileri ile psiko-eğitimin amaçlarının eş değer olmaması veya araştırmacı/uygulamacının yani psiko-eğitim veren uzmanın yeteri kadar etkili olamamasından kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Bununla birlikte literatür incelendiğinde, yapılan araştırmalarda duygusal değişimin oluşturulmasının güç olduğu ve zaman alacağı ile ilgili bulgulara rastlandığı görülmektedir (İnceman, 2017: 101; Sarıçalı, 2020: 89; Sezgin, 2023: 70).

7.e1’de diğer bir öğrenci psiko-eğitim hakkındaki beklentisini *“Çalışmanın, negatif düşüncelerimi azaltacağını ve günlük yaşantımda daha stressiz, huzurlu ve her şeyi kafaya takmayan bir birey olmamı sağlayacağına inanıyorum.”* olarak belirtmiştir. Psiko-eğitim sonrasında elde ettiği kazanımları ise 7.e2’de *“Hayatımda yine de kötü, negatif ve stresli şeyler yaşasam da yaşadığım olaylara artık 3. Gözden bakabiliyor ve daha rahat düşünebiliyorum. Duygularımı eskisine göre çok daha fazla hissediyorum ve bunu gerçekten çok istiyordum. Duygularımı hissedememek ve bunu rahatça anlatamamak beni üzüyordu. Ama şu an en azından bunu yendiğimi düşünüyorum ve bunu bana katıp güzel zaman geçirmemi sağladığınız ve bu fırsatı bana tanıdığınız için teşekkür ederim.”* şeklinde belirtmiştir. Bu öğrencinin de beklenti ifadesi incelendiğinde diğer birçok öğrencinin de belirttiği gibi günlük yaşantısında birçok olaydan duygusal olarak olumsuz yönde etkilendiği görülmektedir. Bu durum da üstün yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal alanda yüksek farkındalık düzeyine sahip olmaları (Bildiren, 2018: 74; Gür, 2017: 26), duygusal açıdan ise hassas ve kırılgan

olmaları (Bayrı ve Özdemir, 2022: 16; Gürlen, 2021: 9; Sak, 2021: 48) hakkındaki literatür bulguları ile paralellik göstermektedir. Öğrencinin psiko-eğitimden elde ettiği kazanımlar incelendiğinde ise duyguları hakkında istediği farkındalık düzeyine geldiği ve aldığı eğitimin özellikle sosyal ve duygusal öz-yeterlik düzeylerinde etkili olduğu hakkında bir sonuca varmak mümkün olabilir.

7.f1’de bir başka öğrenci psiko-eğitim hakkındaki beklentilerini *“Duygularımı daha iyi ifade etmek, karşı tarafın duygularını açıklayıcı şekilde anlamak, empati duygumu güçlendirmek.”* olarak belirtmiş, eğitim sonrasında elde ettiği kazanım olarak ise 7.f2’de *“Empati duygum gelişti, yeni arkadaşlar edindim. Duygularımı daha iyi ifade edebiliyorum.”* şeklinde belirtmiştir. Bu öğrencinin duygularını iyi ifade edememesi ve başkalarının duygularını da anlayamaması, empati duygusunu güçlendirmek istemesi dikkate alındığında özellikle sosyal öz-yeterliğinin istediği düzeyde olmadığı düşünülebilir. Öğrencinin ifadeleri esas alındığında sosyal ilişkilerde sıkıntı yaşama ihtimalinin yüksek olduğu düşünülebilir. Söz konusu öğrenci, eğitim sonrasında elde ettiği kazanım ifadesinde ise empati duygusunun geliştiği ve yeni arkadaşlar edindiğini belirtmiştir. Bu nedenle eğitimin bu öğrenci açısından da verimli geçtiği ve öğrencinin özellikle sosyal öz-yeterlik konusunda görüşleri çerçevesinde ilerleme kaydettiği değerlendirilebilir. Bu bulgu da araştırmanın nicel analizi sonucunda elde edilmiş olan sosyal öz-yeterlik alt boyutundaki deney grubu lehine ortaya çıkan anlamlı farklılığı destekler niteliktedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, öncelikle duygu odaklı terapi yönelimli psiko-eğitim programının üstün yetenekli öğrencilerin öz-yeterlikleri üzerindeki etkisine ilişkin elde edilen bulgular neticesinde varılan sonuçlar verilmiş ve elde edilen sonuçlar çerçevesinde yeni çalışma yapacaklara öneriler kısmında önerilerde bulunulmuştur.

5.1. SONUÇ

Bu araştırmada, duygu odaklı terapi yaklaşımına dayalı psiko-eğitim programının, üstün yetenekli öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerini geliştirmedeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 11 oturumluk bir psiko-eğitim planlanmış ve bulguları elde edebilmek amacıyla öntest, sontest ve izleme testinden oluşan, deney ve kontrol grublu 2x3'lük deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 10 (4 kız, 6 erkek); kontrol grubunu ise 12 (6 kız, 6 erkek) üstün yetenekli öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın hipotezleri doğrultusunda elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

1. Bu araştırmada, duygu odaklı terapi yönelimli psiko-eğitim programının, deney ve kontrol grubunda yer alan üstün yetenekli öğrencilerin son testten aldıkları puan ortalamalarına göre sosyal öz-yeterliklerinin yükseltilmesinde etkili olduğu ancak akademik ve duygusal öz-yeterliklerinin yükseltilmesinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. Araştırmada, deney grubunda yer alan üstün yetenekli öğrencilere verilmiş olan psiko-eğitim programının ön ve son testten almış oldukları puan ortalamalarına göre sosyal, duygusal ve akademik öz-yeterlik alt boyutlarının hiç birinde anlamlı düzeyde bir etki sağlayamadığı sonucuna ulaşılmıştır.
3. Araştırmada, izleme testinden aldıkları puan ortalamalarına göre duygu odaklı terapi yönelimli psiko-eğitim programının üstün yetenekli öğrencilerin sosyal

öz-yeterliklerinin yükseltilmesindeki etkisinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. ÖNERİLER

1. Araştırma sonucunda duygu odaklı terapi yönelimli psiko-eğitim uygulamasının üstün yetenekli öğrencilerin öz-yeterlik alt boyutlarının tümünde (akademik, duygusal ve sosyal) yeterli etkiye sahip olmadığı gözlenmiştir. Ancak psiko-eğitim programı sonunda oturumlara katılan öğrencilere kazanımları sorulduğunda, yapılan psiko-eğitimin, duygularını anlamlandırmada, özgüven ve duygusal farkındalık kazanmada, empati kazanma konusunda, arkadaş ilişkilerinde faydalı olduğu belirtilmiştir. Duygu odaklı terapi uygulamalarının duyguları daha iyi tanıma, empati, olumsuz duygunun yerine olumlu duygunun yerleştirilmesi gibi uzun süreçte tutum olarak davranışa yerleşmesi düşünüldüğünde, duygusal değişimi esas alacak olan çalışmalar için boylamsal araştırmalar yapılmasının faydalı olabileceği değerlendirilmektedir.
2. Bu araştırma, 15-19 yaş aralığında olan lise çağındaki üstün yetenekli öğrenciler ile yapılmıştır. Bu yaş aralığı ergenlik dönemine rastgelen ve psiko-sosyal gelişim kuramına göre kimlik gelişimi ve rol karmaşası yaşama sürecine denk gelen bir dönemdir. Deney grubuna uygulanmış olan duygu odaklı terapi yönelimli psiko-eğitim programı, duygu farkındalığı sürecinde içinde bastırmış olduğu duygularını da açığa çıkarabilmesi nedeniyle kısa vadede kabullenme sürecinde belirsizlik yaratmış olabilir. Greenberg de çok yoğun ve bastırılmış zamanlarda, duygu ile çalışmanın, duyguları aktifleştirmenin tehlikeli olabileceğinden bahsetmiştir. Bu nedenle duygu odaklı psiko-eğitim programlarının ergenlik çağına girmeden yani ilköğretim döneminde veya ergenlik dönemi sonrasında (lisans eğitiminin son iki yılında) üstün yetenekli öğrencilere uygulanması önerilmektedir.
3. Yapılan bu çalışmada duygu odaklı terapi yönelimli psiko-eğitim programının üstün yetenekli öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerine etkisi incelenmiş ve programın sadece sosyal öz-yeterlik alt boyutunda etkili olduğu gözlenmiştir.

Ancak üstün yetenekli öğrencilerin ülkelerin geleceğinde önemli bir etkiye sahip olabilme şansına sahip oldukları düşünüldüğünde potansiyellerine ulaşmaları açısından farklı terapi yönelimli psiko-eğitimler ile öz-yeterliklerinin geliştirilmeye çalışılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

4. Üstün yetenekli çocuklar, kendi potansiyellerini geliştirecek farklı programlarla desteklenmeye ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle de genellikle onlara farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş eğitim sunulmaya çalışılmaktadır. Ancak bu araştırmada psiko-eğitim öncesinde üstün yetenekli öğrencilerden alınan beklentiler incelendiğinde diğer çocuklarla benzer hatta görece daha fazla psikolojik ve sosyal problem yaşadıkları düşünüldüğünde, üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik ve sosyal gelişimlerine yönelik bilimsel çalışmaların artırılması önerilmektedir.
5. Psiko-eğitim sürecinde özellikle ikinci oturumdan itibaren (grup içi güvenin oluşmasından sonra) 10 kişilik deney grubunun sayı olarak fazla olduğu, her üyenin yeteri kadar oturum içindeki sürece dâhil olabilmesi için yeterli sürenin kalmadığı gözlenmiştir. Bu nedenle duygu odaklı terapi yönelimli yapılacak olan deneysel araştırmalarda çalışma grubunun daha az öğrenci (5-6 öğrenci) olacak şekilde oluşturulması önerilmektedir.
6. Yapılan araştırmada deney grubuna uygulanan psiko-eğitim programına katılanlardan iki öğrenci (oturumlardaki etkileşim sürecine çoğunlukla katılım göstermeyen/ katılım göstermekten çekinen) oturumların ilerleyen sürecinde programa katılmaktan vazgeçmiştir. Her ne kadar grup terapisinde heterojen grupların daha faydalı olacağı alan yazında belirtilmiş olmasına rağmen, araştırmanın bir psiko-eğitim çalışması olması ve duygu odaklı terapinin farklılıkları nedeniyle, kişilik yapısı olarak duygularını açmaya istekli olan /duygularını açmaya zorlanan grupların (oturum öncesi yapılacak özel görüşmeler neticesinde) kendi içlerinde homojen gruplar oluşturulmasının daha faydalı olabileceği düşünülmektedir.
7. Yapılan araştırmada ön test uygulanma süreci sömestr tatili zamanına son test uygulanma zamanı ise Mayıs ayındaki sınav zamanlarına denk gelmiştir.

Algısal farklılığın önüne geçebilmek maksadıyla psiko-eğitim programlarının, uygulanacak ölçeğin zamanı dikkate alınarak planlanması önerilmektedir.

8. Çalışma üstün yetenekli öğrenciler ile yürütülmüştür. Duygu odaklı terapi yönelimli bu psiko-eğitimin diğer öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerine etkisinin de incelenmesinin alan yazına katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir.



6. KAYNAKLAR

- Akarsu, F. (2001). *Üstün Yetenekli Çocuklar: Aileleri ve Sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Akdeniz, H. ve Alpan, G. (2022). Özel yetenekli öğrencilerde duygusal zekânın incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 1901-1916.
- Akkapulu, E. (2005). *Ergenlerin Sosyal Yetkinlik Beklentilerini Yordayan Bazı Değişkenler*. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Akyüz, Y. (2004). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2004*, (9.Baskı).Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Alhadabi, A., ve Karpinski, A.C. (2020) Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in University students, *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 519-535,
- Alsop, G. (2003) Asynchrony: Intuitively valid and theoretically reliable, *Roeper Review*, 25(3), 118-127,
DOI: 10.1080/02783190309554213
- Altun, F. (2015). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik İhtiyaçları, Psikolojik Danışma Yaşantıları ve Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Yeterlik Düzeyleri*. Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramları ve akademik öz-yeterlik inançları: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 319 – 334.
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2020). Rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile ilgili görüşleri. *Mavi Atlas*, 8(1), 81-106.
- Aras Kemer F. N. , Tuzgöl Dost M. (2020). “Masal Terapi” kitabının duygu odaklı terapinin temel kavramları açısından incelenmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*. 12: 411-425.
- Aydın, E. ve Kayman, F. (2021). Akademik tartışma modelinin 8. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarına ve sözlü anlatım öz yeterlik algılarına etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 54, 267-294
- Bakır, B. (2015). *Üstün Zekâlı Olan ve Üstün Zekâlı Olmayan Öğrencilerin Benlik Algısı ve Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Stilleri Üzerine Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*, New Jersey: PRENTICE HALL, Englewood Cliffs.

- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: a developmental analysis of self-efficacy. (Vol.9). *Social Cognitive Development Frontiers and Possible Futures*. (Ed. John H.Flavell and Lee Ross). London: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 464–469.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prencice Holl.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*, Vol.4, 71-81. New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman (Ed.) (1998). *Encyclopedia of Mental Health*. San Diego: Academic Press).
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy-The Exercise of Control*, New York: W.H. Freeman and Company.
- Bayrı, H. (2020). Duygu Odaklı Terapi. (Editörler: T. S. Çolak ve M. Koç). *Psikolojik Danışmada Kuramsal Anlayış: Bilgi, Tutum, Davranışsal Beceri*. Ankara: Pegem Akademi, 167-192.
- Bayrı, H. ve Özdemir, H.P. (2022). Özel yetenekli öğrencilerin duygusal tepkisellik, öz-yeterlik ve psikolojik kırılganlık düzeylerinin incelenmesi: Bir karma yöntem çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(81), 1-20.
- Beckmann E. ve Minnaert A. (2018) Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: An in-depth systematic review. *Frontiers in Psychology*, 9(504). DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00504
- Berdina, O.N., Rychkova, L.V., ve Madaeva, I.M. (2018). Characteristics of sleep structure in schoolchildren with high intellectual abilities. *Zhurnal Nevrologii Psikhiatrii Im. S.S. Korsakova*, 118(7), 78.
- Bıçakçı, M. (2020). *Özel Yetenekli Olarak Tanılanmış ve Tanılanmamış Ergenlerin Kişilik Özellikleri ve Kültürel Yönelimlerinin Karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bickley, N. Z. (2002). *The Social and Emotional Adjustment of Gifted Children Who Experience Asynchronous Development and Unique Educational Needs*. Doctoral Dissertatiton, University of Connecticut.
- Bieling, P.J., Israeli, A., Smith, J. ve Antony, M.M. (2003). Making the grade: The behavioural consequences of perfectionism in tah classroom. *Personality and Individual Differences*, 35(1), 163-178.
- Bildiren, A. (2018). *Üstün Yetenekli Çocuklar*, (4.Baskı).Ankara: Pegem Akademi.
- Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, Aralık 2019 -2747.
- Bingöl, T.Y. (2015). *Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliği Programının Öz-Yeterlik İnancına Etkisi*. Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Bozkurt, Ö.S. (2007). *Okul Öncesi Dönemde Öğretmenleri Tarafından Yaşıtlarına Göre Üstün ve Özel Yetenekli Olarak Aday Gösterilen Çocukların Gelişim Özelliklerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Britner, S.L. ve Pajares F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499.
- Can, A. (2019). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*, (7.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canbulat, N. (2017). *Boşanmış Kadınlarla Yürütülen Duygu Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Etkililiğinin İncelenmesi*. Doktora tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, İzmir.
- Casino-Garcia, M., Llopis-Bueno, M.J. ve Llinares-Insa, L.I. (2021). Emotional intelligence profiles and self-esteem/self-concept: An analysis of relationships in gifted students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1006), 1-23.
- Chan, D.W. (2007). Positive and negative perfectionism among chinese gifted students in hong kong: their relationships to general self-efficacy and subjective well-being. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(1), 77-102.
- Clark, B. (1988). *Growing Up Gifted: Developing the Potential of Children at Home and at School*. (3th. Edition). Melbourne: Merrill Publishing Company.
- Coşkun, H. (2019). *Madde ve alkol kullanım bozukluğu olan yatan hastalarda duygu odaklı grup terapisinin duyguları ifade etme ve düzenleme becerisi ile aşırma düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Coleman, J. M. & Fults, B. A. (1982). Self- concept and the gifted classroom: the role of social comparisons, *Gifted Child Quarterly*, 26(3), 116-120.
- Colangelo, N. & Davids, G. A. (2003). *Handbook of gifted education*. Boston: Pearson Education.
- Connolly-Zubot, A., Timulak, L., Hession, N. & Coleman, N. (2020). Emotion-focused therapy for anxiety and depression in women with breast cancer. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, (50), 113-122
- Corey, M.S. & Corey, G. (2006). *Groups: Process and Practice*. Belmont, CA: Thomson Brooks/ Cole.
- Cross, T. L., Coleman, L. J., and Stewart, R. A. (1993). The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review*, 16(1), 37-40.
- Cutts N.E. & Moseley, N. (2004). *Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi*. (Çev.:İsmail Ersevîm). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İnsan ve Davranışı*. (5. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çapan, B.E. (2010). -Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 140-154.

- Çelik, H. ve Aydoğdu, B.N. (2018). Duygu odaklı terapi: Psikoterapide yeni bir yaklaşım. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 50-68.
- Çitil, M. ve Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 185-231.
- Dadandı, İ. (2017). *Genel Yetenek, Akademik Benlik Kavramı, Akademik Öz-Yeterlik, Benlik Saygısı, Öğrenci Bağlılığı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler*. Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Dağlıoğlu, M. (2015). Erken çocuklukta üstün yetenek. (Editör: F.ŞAHİN). *Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, 73-94.
- Davaslıgil, Ü. ve Zeana, M. (2004). Üstün zekâlı çocukların eğitimi projesi. *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı-1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi*, İstanbul: Erkam Matbaası, 85-101.
- Davis, G.A. ve Rimm, S.B. (2004). *Education of the Gifted and Talented*. (5th ed.). Allyn and Bacon, MA, USA.
- Değer, M. (2008). Sosyal öğrenme kuramı. (Editör: İbrahim Yıldırım). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 469-484.
- Dengiz, N.A. ve Yılmaz D. (2015). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklarda algılanan sosyal destek düzeyinin benlik saygısına etkisinin incelenmesi, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 177-190.
- Doğan, T., Bayar, Ö. (2019). Duygu odaklı terapi (2.Baskı). (Editör: Z. Karataş ve Y. Yavuzer). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları*. Ankara: Pegem Akademi, 653-685.
- Dönmezoğulları, C. (2020). *Kariyer yapılandırma kuramına dayalı psiko-eğitim programının üniversite öğrencilerinin kariyer kararı ve güçlü yönler öz-yeterlilik düzeylerine etkisi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, Ş. ve Baloğlu M. (2018). Üstün Yetenekli Ergenlerin Stres Kaynakları ve Stres Karşısındaki Tepkilerinin Ergen Popülasyonu ile Karşılaştırılması, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 598-609.
- Feltz, D. L., Short, S. E. ve Sullivan, P. J. (2008). Self-efficacy in sport: Research and strategies for working with athletes, teams, and coaches. *Human Kinetics*. 3-36.
- Flett, G.L. ve Hewitt, P.L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. *Perfectionism: Theory, research, and treatment*. DOI:10.1037/10458-001
- Fonseca, C. (2011). Emotional coaching: A lesson in intensity. *Parenting for High Potential*, 24.
- Gavas Aslan, A. (2019). Duygu Odaklı Terapinin Diğer Kuramlarla Karşılaştırılmalı Analizi. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 3, 110-116.

- Gallagher, M.W. (2012). Self efficacy. (Ed. V.S. Ramachandran), 314-320. *Encyclopedia of Human Behavior (Second Edition), Volume 1, A-D*. San Diego: Academic Press.
- Gem, Z. (2018). *Duygu Farkındalığı ve Duygu Mitlerine Yönelik Ölçüm Araçlarının ve Duygu Düzenlemeye Yönelik Bütünsel Bir Müdahale Programının Geliştirilmesi: Bir Ön Değerlendirme*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gençoğlu, C. (2012). *Duygu Odaklı Terapiye Dayalı Duygusal Farkındalık Eğitiminin Genç Yetişkinlerin İyimserlik Düzeylerine Etkisi*. Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Giesinger, J. (2019). Vulnerability and autonomy -children and adults, *Ethics and Social Welfare*,13 (3), 216-229.
- Glisenti, K., Strodl, E. ve King, R. (2018). Emotion-focused therapy for binge-eating disorder: A review of six cases. *Clinical Psychology & Psychotherapy*,1-14. doi:10.1002/cpp.2319
- Gonzalez-Cabrera, J., Touron, J., Machimbarrena, J.M., Gutierrez-Ortega, M., Alvarez-Bardon, A. ve Garaigordobil, M. (2019). Cyberbullying in gifted students: Prevalence and psychological well-being in a Spanish sample, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(2173), 1-15.
- Gök A. (2021). Duygu Odaklı Terapi Yaklaşımı Çerçevesinde COVID-19 Salgını ve Depresyon. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*,13(4), 831-839.
- Greenberg, L.S. (2004). Emotion-focused therapy. *Clinical Psychology and Psychotherapy*,11, 3–16.
- Greenberg, L.S. (2010). Emotion-focused therapy: An overview (Guest Author). *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*,4(33), 1-12.
- Greenberg, L.S. (2017). *Duygu Odaklı Terapi*. (Çev. S. Kızıltaş). (İkinci baskı). İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü Yayınları.
- Greenberg, L.S. (2018). *Duygu Odaklı Terapi Danışanlara Duygu Koçluğu Yapmak* (1. Basımdan çeviri). (Çev. S. B. Çelik). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Greenberg, L.S., Warwar, S.H. ve Malcolm, W.M. (2008). Differential effects of emotion-focused therapy and psychoeducation in facilitating forgiveness and letting go of emotional injuries. *Journal of Counseling Psychology*,55(2), 185–196.
- Greenberg, L.S. ve Watson, J.C. (2019). *Depresyonun Duygu Odaklı Terapisi*, (Birinci baskı). (Çev. M. F. Ateş ve N. Lapsekili). İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü Yayınları.
- Greene, M.J. (2003) Gifted adrift? Career counseling of the gifted and talented, *Roeper Review*,2(52), 66-72,
- Greenman, P.S. ve Johnson, S.M. (2013). Process research on emotionally focused therapy for couples: Linking theory to practice. *Family Process*, 52(1), 46–61.

- Gresham, F.M. ve Elliot, S.N. (1988). Self-efficacy differences among mildly handicapped, gifted, and nonhandicapped students. *The Journal of Special Education*, 22(2), 231-241.
- Gross, M.U.M. (1993). *Exceptionally Gifted Children*. London: Routledge.
- Gross, M.U.M. (1998). The “me” behind the mask: Intellectually gifted students and the search for identity, *Roeper Review*, 20(3), 167-174.
- Gür, Ç. (2006). *Sanat Eğitim Programının Üst Sosyo-Ekonomik Düzeyden Gelen Altı Yaş Üstün Yetenekli Çocukların Çizim Becerilerine Etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gür, Ç. (2017). *Eğitimsel ve Sosyal -Duygusal Bakış Açılılarıyla Üstün Yetenekli Çocuklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gür, Ç., Koçak, N., Saltık, N., Akkoç, D., Duman, D., Kayabağdaş, Ç., Demir, E. ve Kara, Z. (2016). Üstün yetenekli ve tipik gelişim gösteren ilköğretim 1. Kademe çocuklarının sosyal davranışlarının incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(2), 33-49.
- Gürten, E. (2021). *Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitim Uygulamaları*. (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, İ. (2018). *Türk Eğitim Tarihi*. (7.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., ve Mikail, S. F. (2017). *Perfectionism: A Relational Approach to Conceptualization, Assessment, and Treatment*. New York: Guilford Press.
- Hoşgörür, V. ve Taştan, N. (2018). Eğitimin İşlevleri. (Editör: Özcan Demirel ve Zeki Kaya). *Eğitime Giriş*. (14.Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- İnceman, F. (2017). *Duyguları Fark Etme Eğitiminin Ergenlerin Duyguları Fark Etme Becerilerine Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Johnson, S.M. ve Greenberg, L.S. (1987). Emotionally focused marital therapy: An overview. *Psychotherapy*, 24(3S), 552–560.
- Johnson, S.M. ve Williams-Keeler L. (1998). Creating healing relationships for couples dealing with trauma: The use of emotionally focused marital therapy. *Journal of Marital and Family Therapy*, 24(1), 25–40.
- Johnson, S.M., Hunsley, J., Greenberg, L.S. ve Schindler, D. (1999). Emotionally focused couples therapy: Status and challenges. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 6(1), 67–79.
- Jolly, J.L. (2005). Pioneering definitions and theoretical positions in the field of gifted education. *Gifted Child Today*, 28(3), 38-44.
- Kaçmaz, N. ve Demirtaş, V.Y. (2020). Özel yetenekli çocuklarda öz-düzenlemeli öğrenme, öz-yeterlik ve mükemmeliyetçilik. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 389-404.
- Kanlı, E. (2021). Özel yetenekli kişilerde mükemmeliyetçilik olgusu. (Editör: U.SAK). *Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal, Duygusal ve Akademik Gelişimi*. Ankara: Pegem Akademi, 147-167.

- Kara, N. (2020). *Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Kişiler Arası İletişim Becerilerini Destekleyici Program Modeli Etkisi*. Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kaya, N.G., Mertol, H., Turhan, G., Araz D. ve Uçar, H. (2022). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Farklılaştırma ve Zenginleştirme Uygulamalarına İlişkin Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 102-114.
- Koca, Ş. (2019). *Üstün Yetenekli Ergenlerde Öz Yeterlik ve İyi Oluş: Duygu Düzenlemenin Aracı Rolü*. Yüksek lisans tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Koçak, S.S. (2020). *Üstün Yetenekli Çocukların Sosyal Duygusal Gelişimlerine Yönelik Geliştirilen Psiko-Eğitim Programının Etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçak-Uyaroğlu, A. (2017). *Ergenlere Yönelik Güçlendirme Programının Madde Bağımlılığından Korunmada Öz-yeterlik, Benlik Saygısı ve Atılganlık Düzeyine Etkisi*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Korkmaz, E. (2021). Duygu odaklı terapide yeme bozukluklarına kapsamlı bir bakış. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 4(8), 14-27.
- Korkmaz, O. (2017). *Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerde Öz-Yeterlik, Denetim Odağı ve Akademik Ertelemenin Akademik Başarı Üzerindeki Yordayıcılığının İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Köseoğlu, C. (2020). *Üstün Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Öz güven Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Küçük, K. (2022). *Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordanmasında Akademik Motivasyon, Öz Yeterlik ve Mükemmeliyetçiliğin Etkisinin Belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Kline, B. E. ve Short, E.B. (1991). Change in emotional resilience: gifted adolescent females. *Roeper Review*, 13, 118-121.
- Leana, M. Z. (2005). *Üstün Zekâlı ve Normal Çocuklarda Yönetmel Fonksiyonlar: Londra Kulesi Testi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2021). *Çocuğum Üstün Zekâlı mı? Pratik Uygulamalarla Üstün Yetenekli Çocukların Deniz Feneri Olun*. İstanbul:Destek Yayınları.
- Levent, A.F. (2020). *Üstün Yetenekli Çocukları Anlamak- Üstün Yetenekli Çocuklar Sarmalında Aile, Eğitim Sistemi ve Toplum*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Levent, F.A. ve Baş-Doğan, Ş. (2022). Üstün yetenekli öğrencilerin karakter gelişimleri ve karakter eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(4), 911-930.

- Loeb, R. C. ve Jay, G. (1987). Self concept in the gifted children: Differential impact in boys and girls, *Gifted Child Quarterly*, 31,(1), 9-14.
- Mackenzie, C. (2017). Vulnerability, needs, and moral obligation in vulnerability, *Autonomy and Applied Ethics*, C. Straehle (Ed.), (ss.83–100). New York/London: Routledge.
- Mann (2013) Helping middle school girls at risk for school failure recover their confidence and achieve school success: an experimental study, *Research in Middle Level Education, Online*, 36(9), 1-14,
- Mendaglio, S. & Peterson, J.S. (2007). *Models of counseling gifted children, adolescents and young adults*. USA: Prufrock.
- Mofield, E. ve Peters, M.P. (2019) Understanding underachievement: Mind-set, perfectionism and achievement attitudes among gifted students, *Journal for the Education of the Gifted*, 1-28.
- Mohammadi, M., Sanagoo, A., Kavosi, A. ve Kavosi A. (2018). Association of parenting style with self-efficacy and resilience of gifted and ordinary male high school students in sari, *Journal Clinical and Basic Research (JCBR)*,2(3), 25-32.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*,23, 145–149.
- Nelms, J.A. ve Castel, L. (2016). A systematic review and meta-analysis of randomized and non-randomized trials of clinical emotional freedom techniques (EFT) for the treatment of depression. *The Journal of Science and Healing*, DOI:10.1016/j.explore.2016.08.001
- Ogurlu, Ü., Öpengin, E. ve Hızlı, E. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin okul ve öğretime ilişkin metaforik algıları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 46(1), 67-83.
- Ouweneel, E., Schaufeli, W. B., ve Le Blanc, P. M. (2013). Believe, and you will achieve: Changes over time in self-efficacy, engagement, and performance. *Applied Psychology, Health and Well-Being*,5(2), 225-247.
- Özbay, Y. ve Palancı, M. (2011). Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin psikososyal özellikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 89-108.
- Özdiyar-Gedik, Ö., Demirkaya, A. S., & Gürlen, E. (2022). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitime ilişkin konu alanı uzmanlarının görüş ve önerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(4), 831-852.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*.41(2), 116-125.
- Pajares, F. ve Schunk, D.H. (2001). *Self-Beliefs and School Success: Self- Efficacy, Self- Concept and School Achivement, Perception*. Londra: Ablex Publishing.
- Pfeiffer, S.I. ve Stocking, V.B. (2000) Vulnerabilities of academically gifted students, *Special Services in the Schools*,16(1)2, 83-93.

- Piechowski, M.M. (2006). "Mellow out", *They Say. If I Only Could: Intensities and Sensitivities of The Young and Bright*. Madison, WI: Yunasa Books.
- Porter, L. (2005). *Gifted Young Children A Guide for Teachers and Parents*. Australia: Allen & Unwin,
- Pos, A.E. & Greenberg, L.S. (2007). Emotion-focused therapy: The transforming power of affect. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 37, 25–31.
- Pulat, F. , Gündüz, H. ve Kılıç, E. (2020). Gdlenme kuramı ve duygu odaklı terapinin entegrasyonu. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 17-34. <https://dergipark.org.tr/en/pub/bpd/issue/51787/673093>
- Reis, S.M. ve Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotianal development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119-130.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: a development model of creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press. DOI:10.1017/CBO9780511610455.015
- Renzulli, J. S., Smith, L.H., White, A.J., Callahan, C.M., Hartman, R.K. & Westberg, K.L. (2002). *Scales for Rating the Behavioral Characteristic of Speriör Students*. Mansfield Center, CT.: Creative Learningi Press.
- Robinson, A.L., Dolhanty, J. ve Greenberg, L. (2015). Emotion-focused family therapy for eating disorders in children and adolescents. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 22(1), 75–82.
- Roedell W.C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children, *Roeper Review*, 6(3), 127-130.
- Rogers, M.T. (1986). *A Comporative Study of Developmental Traits of Gifted and Average Children*. Doctoral dissertation. University of Denver, Denver, CO.
- Sak, U. (2010). *stn zekâlılar: zellikleri tanılanmaları eēitimleri*. Ankara: Maya Akademi.
- Saranlı, A.G. ve Metin N. (2012). Social-emotional problems observed in gifted children, *Ankara Üniversitesi Eēitim Fakültesi Dergisi*, 45(1), 139-164,
- Sarıçalı, Z.E. (2020). *Duygu Düzenleme Programının n Ergenlerin Duygu Düzenleme Stratejileri zerindeki Etkisi*. Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eēitim Bilimleri Enstitüsü, Eskiēehir.
- Sarıtaē, E., ēahin, . ve Çatalbaē, G. (2019). Velilerin gözüyle BLSEM. *Eēitimde Nitel Araētırmalar Dergisi–Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 114-133.
- Sayın-Çakar Y.ve Altun (2021). Ergenlerin znel iyi oluē düzeylerinin ebeveyn çatıēması, öz-yeterlik ve demografik deēiēkenler aēısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eēitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 253-270.
- Schunk, D.H. (1991). Self-Efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–231.

- Schunk, D.H. ve Meece, J.L. (2006). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. In F. Pajares, T. Urdan. United States: IAP.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. (Dokuzuncu Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sevim, K. ve Artan, T. (2021). Yüksek ve düşük benlik saygısını etkileyen faktörler. *Toplumsal Politika Dergisi*,2(2), 109-121.
- Shahar, B. (2013). Emotion-focused therapy for the treatment of social anxiety: An overview of the model and a case description. *Clinical Psychology & Psychotherapy*,2, 536-547. DOI:10.1002/cpp.1853
- Shahar, B. (2020). New developments in emotion-focused therapy for social anxiety disorder. *Journal of Clinical Medicine*,9, 2-15. doi:10.3390/jcm9092918
- Shear, M.K., Houck, P., Greeno, C. ve Masters, S. (2001). Emotion-focused psychotherapy for patients with panic disorder. *American Journal of Psychiatry*, 158(12), 1993–1998.
- Silverman, L.K. (1993). A Developmental Model for Counseling the Gifted. (Editor: L.K. Silverman). *Counseling the Gifted and Talented*. Denver:Love Publishing Company, pp.51-78.
- Silverman, L.K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, 17, 110-116.
- Silverman, L. K. ve Kearney, K. (1989). Parents of the extra-ordinarily gifted. *Advanced Development Journal*,1(1), 41–56.
- Sitzmann, T. ve Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: What we know and where we need to go. *Psychological Bulletin*, 137(3), 421-442.
- Strip, C.A. ve Hirsh, G. (2000). *Helping Gifted Children Soar: A Practical Guide for Parents and Teachers*. Scottsdale: Great Potential Press.
- Şenol, A., Gürbüz, F. ve Tuzgöl Dost, M. (2023). Duygu odaklı çift terapisi: Teori ve uygulamaya yönelik bir derleme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*,15, 156-160.
- Tannenbaum, A.J. (2000). A history of giftedness in school and society. *International Handbook of Giftedness and Talent*,2, 23-53.
- Taş, G. (2018). *Suçta Sürüklenmiş Ergenlere Verilen Psikoeğitimin, Sosyal-Duygusal Öğrenme ve Duygu Yönetimi Becerilerine Etkisi*. Yüksek lisans tezi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük*, (11. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Telef B.B. ve Karaca R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 499-518.
- Telef, B.B. ve Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*,(32), 169-187.

- Terassier, J. C. (1985). Dyssynchrony-uneven development. (Ed.: J. Freeman), *The Psychology of Gifted Children: Perspectives on Development and Education* (pp. 265-275). New York: Wiley and Sons.
- Topal, H. (2021). *İlkokul Çocuklarına ve Annelerine Uygulanan Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programlarının Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisi*. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Ünal, N.E. (2021). Özel yetenekli çocuk ve ergenlerde yalnızlık. (Editör: U.SAK). *Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal, Duygusal ve Akademik Gelişimi*. Ankara: Pegem Akademi, 40-70.
- Vardarlı, G. (2005). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Genel Öz-Yeterlik Düzeylerinin Yordanması*. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Webb, J.T., Gore, J.L., Edward, R.A. ve DeVries,, A.R. (2016). *Üstün Yetenekli Çocuklar-Uzmanlar ve Aileler için El Kitabı*. B.Uyaraoğlu ve B.B.Aktı (Çeviri). (1.Baskı). Ankara: Arı Yayıncılık.
- Webb, J.T., Meckstroth, E.A. ve Tolan, S.S. (2003). *Guiding the Gifted Child*. Scottsdale, Arizona: Gifted Psychology Press.
- Whitmore, J.R. (1980). *Giftedness, Conflict and Underachievement*. Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon
- Wiebe, S.A. ve Johnson, S.M. (2016). A review of the research in emotionally focused therapy for couples. *Family Process*,(X), 1-18. doi:10.1111/famp.12229
- Wittenborn, A.K., Liu, T., Ridenour, T.A, Lachmar, E.M., Mitchell, E.A. ve Seedall, R.B. (2018). Randomized controlled trial of emotionally focused couple therapy compared to treatment as usual for depression: outcomes and mechanisms of change. *Journal of Marital and Family Therapy*. DOI: 10.1111/jmft.12350
- Wnuk, S.M., Greenberg, L. ve Dolhanty, J. (2015). Emotion-focused group therapy for women with symptoms of bulimia nervosa, eating disorders. *The Journal of Treatment & Prevention*,23(3), 253-261.
- Yıldırım, Z.D. (2022). *Üstün Zekâlı Öğrencilerin Fen Bilimlerini Öğrenmedeki Beklenmedik Düşük Başarılarının Nedenlerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Yıldırım, K. S. ve Saraçoğlu, S. (2019). Üstün ve Orta Ölçekli Ortaokul Öğrencilerinin Öz Yeterlik ve Fen Öz Yeterliklerine Toplumsal Cinsiyet Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3): 1291-1302.
- Yıldırım, O. (2021). Duygu odaklı terapinin gestalt terapi ve varoluşçu terapi ile karşılaştırılmalı analizi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*,11(1), 253-262 .
- Yıldız, N. G. (2020). COVID-19 sürecinde ilişkilerinde sorun yaşayan çiftlere yönelik duygu odaklı aile danışmanlığı. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,19 (39) , 1360-1383.

- Yılmaz, M.T. (2008). Bireyin gelişmesi. (Editör: İ.YILDIRIM). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 17-42.
- Yılmaz, S. (2018). *Beklenmedik Başarısızlık Gösteren Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okul Başarı Tutumları ile Akademik Öz-Yeterlik İnançları, Algıladıkları Aile Otorite Stilleri ve Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz-Bingöl, T. (2015). *Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliği Programının Öz-yeterlik İnancına Etkisi*. Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Young, J., Tadros, E. ve Gregorash, A. (2022). Cultural considerations for using emotionally focused therapy with african american couples, *International Journal of Systemic Therapy*, 1-20. DOI: 10.1080/2692398X.2022.2159299
- Yörük-Topuz, İ., & Cihangir-Çankaya, Z. (2022). Özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlığının yordayıcıları: Benlik saygısı, akran ilişkileri ve ebeveyn tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(2), 271-294.
- Yu, H.P. ve Jen, E. (2019). The gender role and career self-efficacy of gifted girls in STEM areas, *High Ability Studies*. (Published online). DOI: 10.1080/13598139.2019.1705767

7. EKLER

7.1. EK-1: FORM-1 (BEN KİMİM?)

(Kaynak: Doç.Dr. Marilena Z.Leana-Taşçılar, Çocuğum Üstün Zekalı mı? Sf.208)

Kendinle ilgili sevdiğin 5 özelliğini sırala

1.

2.

3.

4.

5.

Kendinle ilgili sevmediğin 5 özelliğini sırala

1.

2.

3.

4.

5.

Kendinde sevmediğin ve değiştirmek istediğin özelliklerin neler?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7.2. EK 2: FORM-2 DUYGU GÜNLÜĞÜ FORMU

Duygular	1.Gün	2.Gün	3.Gün	4.Gün	5.Gün	6.Gün	7.Gün
Mutlu							
İlgili							
Heyecanlı							
Evhamlı							
Şefkatli							
Aşk							
Sevilen							
Merhametli							
Minnettarlık							
Gururlu							
Güvenli							
İncinmiş							
Üzüntülü							
Pişman							
Sinirli							
Öfkeli							
Küskün							
İğrenme							
Küçümsenmiş							
Utangaç							
Suçlu							
İmrenen							
Kıskanç							
Kaygılı							
Korkak							
Diğer...							
.....							

7.3. EK 3: FORM-3 SALDIRGAN, ÇEKİNGEN, ATILGAN DAVRANIŞ UYGULAMASI

Kart-1

Yemekhanede kuyrukta bekliyorsunuz. Önünüzdeki kişi yeni gelen bir arkadaşını yanına çağırıyor. Kuyruk çok uzun ve siz çok açsınız.

Kart-2

Kalabalık bir restorandasınız. Siparişinizin gelmesini bekliyorsunuz. Sizden sonra gelen birkaç masaya servis yapıldığını gördünüz. Zaman geçiyor, basit bir yemek sipariş etmenize rağmen hala size servis yapılmıyor. Sabırsızlanmaya ve kızmaya başladınız.

Kart-3

Cumartesi günü arkadaşlarınızla buluşmaya karar verdiniz. Bu kararınızı anneniz de biliyor. Fakat Cuma günü eve geldiğiniz zaman anneniz Cumartesi günü için bir davete gitmeniz gerektiğini söylüyor.

Kart-4

Bir sınavdan düşük bir not aldınız, fakat çok daha iyi bir notu hak ettiğinizden eminsiniz.

Kart-5

Bir grup arkadaşınıza şaka yaparken, bir arkadaşınız sözünüzü kesiyor, şakanın tam ortasında kalıyorsunuz.

(Kaynak: Şirin Yatkın,2012. Doktora Tezi, Grupla Psik.Dan.Prog.nın Tutuklu ve Hükümlü Gençlerin Sosyal Becerilerine ve Özsaygı Düzeylerine İlişkin Algılarına Etkisi. Sf.163-164)

7.4. EK 4: FORM-4 UYUMSUZ DUYGULARIN İÇERİĞİNİ VE TETİKLEYİCİLERİNİ TESPİT ETMEK

Öfke, üzüntü, incinme, utanç, kırgınlık ve acı duygularından birisinden en son hissettiğin duyguyu aşağıdaki sorulara cevap vererek tanımlar mısın?

1. İstemediğin halde hissettiğin duygu nedir?
2. Bu duyguyu kendin mi fark ettin yoksa başkaları mı söyledi?
3. Bu duyguyu hissetmeden önce ne oldu? *(Bunu mümkün olan en ayrıntılı şekilde anlat.)*
4. Seni bu hisse sürükleyen durumun ayırt edici özellikleri nelerdir?
(Olanların hikayesini anlatacak olsaydın hikâyenin konusu ne olurdu? Baş oyuncular kimlerdi? Durum, olay örgüsü ve sonuç neydi? Terkedilmenin, hükmedilmenin, küçümsenmenin, mahrum bırakılmanın veya bağımlı olmanın anlamı ne? Sendeki bu hissi tetikleyen durumu nasıl tanımlarsın?)
5. Bu hikâyenin ve konusunun hayatındaki başlangıç noktası neresi? Bu hikâyeyi nereden taşıyorsun? Sana neyi hatırlatıyor?
6. Uyumsuz duygunun tetikleyicisini adlandır:
“A olduğunda pişman olduğum bir duygusal tepki gösteriyorum.”

Şimdi bu “A” (tetikleyicisi) yerine aşağıdaki hislerden birini seçmeni istiyorum:

- *Mahrum bırakıldığımı hissediyorum.*
- *Benimle alay edildiğini hissediyorum.*
- *İnsanların beni süzdüğünü ve aralarına alınmadığımı hissediyorum.*
- *Eleştirildiğimi hissediyorum.*
- *Kontrol edildiğimi hissediyorum.*
- *Önemsiz olduğumu hissediyorum.*
- *Hırslı olduğumu hissediyorum.*
- *Yalnızım.*
- *Diğer:*

Bu hissettiğin, pişman olduğun duygunun tetikleyicisidir. Gelecek sefer bu hissi yaşadığında, **“Bu tetikleyiciye mi tepki veriyorum?”** diye sormanı istiyorum.

7.5. EK 5: FORM-5 (SINIRLARINI ZORLA)

Sorular:

1. Sence sınırlarını zorlamak ne demek? Aşağıya kısaca yazabilirsiniz.

.....
.....

2. Şahika Ercümen kimdir? Araştırın. En önemli rekoru hangisi *(Bu oturumu hazırladıktan sonra son rekorunu da kırdı-26 Ekim 2021 (100 mt. Dünya erkekler ve kadınlar rekoru)*

.....
.....
.....

3. Sence Şahika Ercümen rekorlarını nasıl kırıyor? Sınırlarını ne açıdan zorluyor olabilir?

.....
.....
.

7.6. EK 6: ÇOCUKLAR İÇİN ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ İZİN İÇERİĞİ

Saygıdeğer Hocam;

Öncelikle iyi çalışmalar dilerim.

Uygun gördüğünüz takdirde büyük bir özveri ile hazırlamış olduğunuz "ÇOCUKLAR İÇİN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ" (21 MADDE) nizi doktora tezimin araştırma sürecinde kullanmak için izninizi talep ediyorum.

Hocam, iyi günler dilerim.

Uzm. Hakan BAYRI, Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi, PDR Bilim Dalı (Doktora Öğrencisi)

Bulent Baki Telef <bakit@duzce.edu.tr>

Alıcı: hakan bayri

12 Kasım Cum tarihinde 13:42 saatinde

Merhabalar,

Ekte ölçeği, geçerlik ve güvenirliğini gönderiyorum. İyi çalışmalar.

12 Kas 2021 Cum 13:15 tarihinde hakan bayri <

Esas mesajı göster

[Tüm ekleri zip dosyası olarak indir](#)

> şunu yazdı:

•

Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik.doc

61.5kB

•

Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.pdf

471.6kB

7.7. EK 7: TEZ ARAŞTIRMA ETİK ONAYI (DÜZCE ÜNİVERSİTESİ)

Evrak Tarih ve Sayısı: 05.01.2022-122084



**T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü**

Sayı :E-63781167-100-122084
Konu :Araştırma İzni Hk. (Hakan BAYRI)

05.01.2022

(İZMİR İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ)
Fevzipaşa Mh. 452 Sk. No: 15 Konak / İZMİR

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık doktora programı öğrencisi **Hakan BAYRI**, "*Duygu Odaklı Terapi Yönelimli Psiko- Eğitim Programının Özel (Üstün) Yetenekli Öğrencilerin Öz-Yeterlikleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*" konulu çalışması kapsamında Müdürlüğünüze bağlı **Bilim ve Sanat Merkezi Müdürlükleri ve İzmir Fen Lisesi, Konak Atatürk Lisesi, Bornova Anadolu Lisesi, İzmir Kız Lisesi ve Karşıyaka Cihat Kora Anadolu Lisesi'nde** araştırma yapmak istemektedir. Öğrenci çalışmasına ait belgeler ile Üniversitemiz Etik Kurul Kararı yazımız ekinde gönderilmiştir.

Adı geçen öğrenciye araştırma yapabilmesi için gerekli olan izinlerin verilmesi hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr. Zafer AKBAŞ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

Ek:

- 1- Dilekçe ve Ekleri
- 2- Etik Kurul Kararı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :*BS9KS0AU3U* Pin Kodu :02772 Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5433&eD=BS9KS0AU3U&eS=122084>
Adres:Korumalı Yerleşkesi 81620 Merkez DÜZCE
Telefon:0380 542 12 08 Faks:0380 542 12 38
e-Posta: lisansustu@duzce.edu.tr Web:www.lisansustu.duzce.edu.tr
Kep Adresi:duzceuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Selim Kıbar
Unvanı: Tekniker



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.01.2022-121584
Evrak Tarih ve Sayısı: 05.01.2022-122084

T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI
16

KARAR SAYISI
2021/296

KARAR TARİHİ
30.12.2021

KARAR NO: 2021/296

Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Hakan BAYRI'nın "Duygu Odaklı Terapi Yönelimli Psiko-Eğitim Programının Özel (Üstün) Yetenekli Öğrencilerin Öz-Yeterlilikleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" başlıklı çalışması kapsamında uygulamak istediği veri toplama araçları Etik Kurulumuzca incelemiş olup, ilgili çalışmanın araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olmak koşulu ile uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna;

Oy birliğiyle karar verildi.

7.8. EK 8: TEZ ARAŞTIRMA ETİK ONAYI (MİLLİ EĞİTİM)



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-41816366
Konu : Araştırma İzni

21/01/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Düzce Üniversitesi Rektörlüğü'nün 05.01.2022 tarihli ve 122084 sayılı yazısı.

Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora programı öğrencisi Hakan BAYRI'nın, "Duygu Odaklı Terapi Yönelimli Psiko-Eğitim Programının Özel (Üstün) Yetenekli Öğrencilerin Öz-Yeterlikleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" konulu çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı Bilim ve Sanat merkezi Müdürlükleri ve İzmir Fen Lisesi, Konak Atatürk Lisesi, Bornova Anadolu Lisesi, İzmir Kız Lisesi ve Karşıyaka Cihat Kora Anadolu Lisesi'nde uygulama isteği ilgi (b) yazısında belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda belirtilen okullarda 2021-2022 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Murat Mücahit YENTÜR
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Mustafa YILDIZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
2-Anket Formları (16 Sayfa)

Adres : Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 konak/ İZMİR

Telefon No : 0 (232) 280 36 31
E-Posta: strateji35_1@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Dudu ALP Bilgisayar İşletmeni
Unvan : Bilgisayar İşletmeni
İnternet Adresi: Faks: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1948-00f9-3417-a322-9509 koda ile teyit edilebilir.

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Hakan Bayrı
Kurumu / Üniversitesi	Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri ABD Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Araştırma Yapılacak İller	İzmir
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	İzmir ilinde bulunan BİLSEM'ler, İzmir Fen Lisesi, İzmir Atatürk Lisesi, Bornova Anadolu Lisesi, İzmir Kız Lisesi, Karşıyaka Cihat Kora Anadolu Lisesi
Araştırmanın Konusu	Duygu Odaklı Terapi Yönelimli Psiko-Eğitim Programının Özel (Üstün) Yetenekli Öğrencilerin Öz-Yeterlikleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi
Üniversite / Kurum Onayı	
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Duygu Odaklı Terapi Yönelimli Psiko-Eğitim Programının Özel (Üstün) Yetenekli Öğrencilerin Öz-Yeterlikleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi (Tez)
Veri Toplama Araçları	Katılımcı Onam Formu, Çocuklar İçin ÖzYeterlik Ölçeği, Psiko-eğitim Programı
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	-----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Milli Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2020/2 sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup araştırmanın 2021-2022 öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumları yöneticilerinin uygun gördüğü şekli ile yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı: ----	Gerekçesi; -----

KOMİSYON

13/01/2022

Ek-1
Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Duygu Odaklı Terapi Yönelimli Psiko-Eğitim Programının Özel (Üstün) Yetenekli Öğrencilerin Öz-Yeterlikleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi." adıyla, Aralık 2021-Aralık 2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Araştırmanın hedefi Duygu Odaklı Terapinin üstün yetenekli öğrencilerde öz-yeterliğin artırılmasına katkı sağlayıp sağlamadığının tespit edilmesidir.

Araştırma Uygulaması: Anket ve Psiko-eğitim şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım **tamamıyla gönüllülük** esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Hakan BAYRI

İletişim bilgileri : Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri ABD PDR Doktora Öğrencisi

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*)*

.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 05.01.2022-122084

Sayın Katılımcımız,

Katılacağınız bu çalışma, "Duygu Odaklı Terapi Yönelimli Psiko-Eğitim Programının Özel (Üstün) Yetenekli Öğrencilerin Öz-Yeterlikleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi." adıyla, Uzm.Hakan BAYRI tarafından Aralık 2021-Aralık 2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi : Araştırmanın hedefi Duygu Odaklı Terapinin üstün yetenekli öğrencilerde öz-yeterliğin artırılmasına katkı sağlayıp sağlamadığının tespit edilmesidir.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma O Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): İzmir Fen Lisesi, Konak Atatürk Lisesi, Bornova Anadolu Lisesi, İzmir Kız Lisesi ve Karşıyaka Cihat Kora Anadolu Lisesi ve İzmir'deki Bilim ve Sanat Eğitim Merkezi Müdürlükleri

Araştırma Uygulaması: O Anket

O Görüşme

O Gözlem

O Psiko-eğitim

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Hakan BAYRI

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

7.9. EK 9: KİŞİSEL BİLGİ FORMU SORULARI

1. Devam ettiğiniz okul
2. Devam ettiğiniz sınıfınız
3. Devam ettiğiniz şubeniz
4. Daha önceden almış olduğunuz özel (üstün) yetenekli tanınız var mı?
5. Eğer yanıtınız "Evet" ise hangi alanda özel yeteneğe sahip olarak tanılandınız?
6. Eğer daha önceden özel yetenek tanısı aldıysanız Bilim ve Sanat Merkezine devam ediyor musunuz?
7. Adınız ve Soyadınız
8. Cinsiyetiniz
9. Yaşınız
10. Yatılı durumunuz
11. Aile demografik durumunuz
12. Şimdiye kadar herhangi bir psikolojik destek almaya ihtiyaç duydunuz mu?
13. Cevabınız evet ise halen psikolojik destek almaya devam ediyor musunuz?
14. Aile ekonomik durumu
15. Kardeş sayınız (Siz hariç). Kardeşiniz yoksa "0" yazınız.
16. Yaşadığınız il
17. Yaşadığınız yer

7.10. EK 10: BEKLENTİ VE KAZANIMLARA AİT BİLDİRİMLER

7-a1

Sevgili gençler, psiko-eğitim çalışmamızdan beklentileriniz nelerdir? Grup oturumlarımızın sonunda kendinizde ne gibi değişiklikler olmasını bekliyorsunuz?

Duygularımı daha rahat bir şekilde anlayabilmek ve özgüvenimin artması.



7-b2

Sevgili gençler, psiko-eğitim çalışmamızın başından bugüne kadar geçen sürede duygu, düşünce ve davranışlarınızda ne gibi değişiklikler oldu? Oturumlar sayesinde edinmiş olduğunuz kazanımlar nelerdir? Varsa başka belirtmek istediğiniz hususlar nelerdir?

Duygularımı daha rahat bir şekilde anlayabilmek ve özgüvenimin artması demisim eski kağıtta. Artık başka insanlara olan sevgimi ve nefretimi daha iyi anlayabiliyorum ve özgüvenim daha arttı. Ama hâlâ hoşlanma duygusunu çözemedim.



7-b1

Sevgili gençler, psiko-eğitim çalışmamızdan beklentileriniz nelerdir? Grup oturumlarımızın sonunda kendinizde ne gibi değişiklikler olmasını bekliyorsunuz?

Duygusal bakımın daha dengeli olmayı bekliyorum.
Karşımdaki kişinin davranışlarıyla yola çıkarak onu daha iyi analiz etmeyi bekliyorum.

7-b2

Sevgili gençler, psiko-eğitim çalışmamızın başından bugüne kadar geçen sürede duygu, düşünce ve davranışlarınızda ne gibi değişiklikler oldu? Oturumlar sayesinde edinmiş olduğunuz kazanımlar nelerdir? Varsa başka belirtmek istediğiniz hususlar nelerdir?

Yaşadığım olaylara karşı daha çok farkındalık katandım.
Kendimle biraz daha barıştım. Biri şeyleri aklıma bırakmaya başladım. Motivasyon ve sabırla konusunda kendimi eksik hissediyordum ama şu an hedeflerimden motivasyon sağlayıp bunları aklıma alabiliyorum.
Farkındalık katmak beni biraz depresifletirse de bunun güzel bir çıkışı olacağını düşünüyorum.

7-c1

Sevgili gençler, psiko-eğitim çalışmamızdan beklentileriniz nelerdir? Grup oturumlarımızın sonunda kendinizde ne gibi değişiklikler olmasını bekliyorsunuz?

İnsanların artık benim için embişelenmemelerini istiyorum
Bu kadar hassas olmak istemiyorum

7-c2

Sevgili gençler, psiko-eğitim çalışmamızın başından bugüne kadar geçen sürede duygu, düşünce ve davranışlarınızda ne gibi değişiklikler oldu? Oturumlar sayesinde edinmiş olduğunuz kazanımlar nelerdir? Varsa başka belirtmek istediğiniz hususlar nelerdir?

Daha rahatım. Çok güzel insanlar tanıdım.
İnsanların kendini özme ne sebep olmaya değmediklerini
anladım. Çok şey feda ettim ama kurtuldum.

7-d1

Sevgili gençler, psiko-eğitim çalışmamızdan beklentileriniz nelerdir? Grup oturumlarımızın sonunda kendinizde ne gibi değişiklikler olmasını bekliyorsunuz?

Sosyal ilişkiler için elzem olan umursamazlığı kazanmak, daha stabil duygulara sahip olmak ve gelecek hakkında daha mantıklı kararlar verebilmek geçmişle hesaplaşmayı öğrenmek

7-d2

Sevgili gençler, psiko-eğitim çalışmamızın başından bugüne kadar geçen sürede duygu, düşünce ve davranışlarınızda ne gibi değişiklikler oldu? Oturumlar sayesinde edinmiş olduğunuz kazanımlar nelerdir? Varsa başka belirtmek istediğiniz hususlar nelerdir?

12 kişinin katıldığı bir eğitimde bir kişinin durumunu psikolog yeterli kadar irdelenebileceğinden ve irdeleneemediğinden fazla etkisi olmadı.

7-e1

Sevgili gençler, psiko-eğitim çalışmamızdan beklentileriniz nelerdir? Grup oturumlarımızın sonunda kendinizde ne gibi değişiklikler olmasını bekliyorsunuz?

Gelişimin, negatif düşüncelerimi azaltacağını ve günlük yaşamımda daha stresli, huzurlu ve her şeyi kafaya takmayan bir birey olmamı sağlayacağını inanıyorum.

7

7-e2

Sevgili gençler, psiko-eğitim çalışmamızın başından bugüne kadar geçen sürede duygu, düşünce ve davranışlarınızda ne gibi değişiklikler oldu? Oturumlar sayesinde edinmiş olduğunuz kazanımlar nelerdir? Varsa başka belirtmek istediğiniz hususlar nelerdir?

Hayatımda yine de kötü, negatif ve stresli şeyler yaşasam da yaşadığım olaylara artık 3. gözden bakabiliyorum ve daha rahat düşünebiliyorum. Duygularımı eskisine göre çok daha fazla hissediyorum ve bunu gerçekten çok istiyordum. Duygularımı hissedememek ve bunu rahatça anlatamamak beni üzüyordu. Ama şu an en azından bunu yendiğimi düşünüyorum ve bunu bana katıp güzel zaman geçirmemi sağladığınız ve bu fırsatı bana tanıdığınız için teşekkür ederim.

7-f1

Sevgili gençler, psiko-eğitim çalışmamızdan beklentileriniz nelerdir? Grup oturumlarımızın sonunda kendinizde ne gibi değişiklikler olmasını bekliyorsunuz?

- Duygularımı daha iyi ifade etmek.
- Karşı tarafın duygularını açıklayıcı şekilde anlamak.
- Empati duygumu güçlendirmek.

7-f2

Sevgili gençler, psiko-eğitim çalışmamızın başından bugüne kadar geçen sürede duygu, düşünce ve davranışlarınızda ne gibi değişiklikler oldu? Oturumlar sayesinde edinmiş olduğunuz kazanımlar nelerdir? Varsa başka belirtmek istediğiniz hususlar nelerdir?

- Empati duygum gelişti.
- Yeni arkadaşlar edindim
- Duygularımı daha iyi ifade edebiliyorum,

7.11. EK 11: ÖĞRETİM ÜYELERİ ÖNERİLERİ

(Planlanan Psiko-Eğitim Oturumlarına Düzce Üniversitesinde Danışman ve Tez İzleme Komitesi Dışındaki Öğretim Üyeleri Önerileri)

Doc.Dr. Hatice Zekavet KABASAKAL
Dokuz Eylül Ün. Buca Eğt Fak. Reh.ve Psk.Dan. ABD

zekavet Kabasakal <

To:hakan bayrı

Wed, Dec 22 at 11:18 AM

Hakan Hocam merhaba, ben programınızı çok beğendim. içerik açısından bir eklemem yok. değerlendirme sürecinde de anketlerden yararlanılabilir derste de aktardığım gibi beklenti düzeyi ve kazanımlar bu kapsamda çalışılabilir. görüşmek üzere iyi çalışmalar

Doc.Dr. Hadise KÜÇÜKKARAGÖZ
Dokuz Eylül Ün. Eğitim Bilimleri Enstitüsü

hadise küçükkaragöz <

To:hakan bayrı

Sun, Dec 26 at 9:03 PM

hakan bey oturumlar çok güzel planlanmış
sadece kazanımlarla ilgili bir kaç küçük önerim var

Kazanımlar:

- Eğitime katılacak olan grup üyeleri, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla paylaşabilecekleri bir ortam edinmiş olur.
- **Bu bir kazanım cümlesi gibi değil sanki Rahatça söyler**
- Her insanın topluluk içinde biricik olduğunu ve bireysel özelliklerinin farklı olduğunu kavrar.
- Duygu odaklı terapinin temelini oluşturan birincil, ikincil ve araçsal duygular hakkında bilgi sahibi olur.
- Duygusal farkındalığını geliştirerek olumlu ve olumsuz duygularını tanımlar, kabul eder ve uyumsuz duyguların değişimi için bir farkındalık kazanır.
- Duyguların bedensel etkilerini fark ederek yaşadığı duygularına yönelik farkındalık kazanır.
- Kendi duygularına yönelik farkındalık kazanır, karşısındaki bireyin duygularını **anlar** ve empati kazanır.
- Yaşadığı olaylarda birincil ve ikincil duygularının neler olduğunu fark eder.
- Olumsuz **duygu** durumları ile nasıl başa çıktığını fark eder.
- Psiko-eğitim süreci içinde pozitif duygularını artırıp, negatif duygularını azaltmayı öğrenir.
- **Mikro ifadeler bunu bilmiyorum** hakkında bilgi sahibi olur ve iletişim kurarken sözlü ve sözsüz davranışlarını uyum içinde kullanır.
- Kendini karşısındaki kişinin yerine koyup onun duygularını açıklayabilir.
- Çekingen, saldırgan veya atılgan davranışları hakkında farkındalık kazanır.
- Olumlu olmayan duygu ve düşünme biçimiyle ilgili genellemeleri kavrar.
- Kendisinin biricikliğine ve benliğine saygı duymaya başlayarak öz-yeterlik algısını yükseltebileceğini öğrenir.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Hakan BAYRI

Yabancı Dili : İngilizce

ÖĞRENİM DURUMU

Derece	Alan	Okul/ Üniversite	Mezuniyet Yılı
Doktora	Psikolojik Danışmanlık ve Reh.	Düzce Üniversitesi	2023
Y. Lisans	Eğitimde Psikolojik Hizmetler	Dicle Üniversitesi	2006
Lisans	Endüstri Müh.	Kara Harp Okulu	1995
Lise	Askeri Lise	Işıklar Askeri Lisesi	1991

YAYINLAR

Bayrı, H. (2020). Duygu Odaklı Terapi. (Editörler: T. S. Çolak ve M. Koç). *Psikolojik Danışmada Kuramsal Anlayış: Bilgi, Tutum, Davranışsal Beceri*. Ankara: Pegem Akademi, 167-192.

Bayrı, H. ve Özdemir, H.P. (2022). Özel yetenekli öğrencilerin duygusal tepkisellik, öz-yeterlik ve psikolojik kırılganlık düzeylerinin incelenmesi: Bir karma yöntem çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,21(81), 1-20.

Bayrı, H. ve Sapancı, A. (2022). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İyi Oluş Düzeylerinin Yordanmasında Öz-Düzenleme ve Psikolojik Kırılganlığın Rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,21 (84), 1446-1464.

