



T.C.

EGE ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü

**ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARDA UYUM PROBLEMLERİ İLE
ETİKETLENME VE STRESLE BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİNİN İLİŞKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Begüm DEĞER

Psikoloji Anabilim Dalı

İZMİR

2019

T.C.

EGE ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü

**ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARDA UYUM
PROBLEMLERİ İLE ETİKETLENME VE STRESLE BAŞA
ÇIKMA STRATEJİLERİNİN İLİŞKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Begüm DEĞER

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Türkan YILMAZ IRMAK

Psikoloji Anabilim Dalı

Genel Psikoloji Yüksek Lisans Programı

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne sunduğum “¼st¼n Yetenekli Çocuklarda Uyum Problemleri ile Etiketlenme ve Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin İlişkisi” adlı y¼ksek lisans tezinin tarafımdan bilimsel, ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları bibliyografyada ve dipnotlarda g¼sterdięimi onurumla doğrularım.

Beg¼m DEğER



T.C.EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

ÖĞRENCİNİN

Adı Soyadı : Begüm Değer

Numarası : 92130003388

Anabilim Dalı : Psikoloji

Tez Başlığı (Türkçe) : Üstün Yetenekli Çocuklarda Uyum Problemleri ile Etiketlenme ve Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin İlişkisi

Tez Başlığı (İngilizce) : Relationships Between Adjustment, Labeling and Coping Among Gifted Adolescents

Tez Savunma Tarihi : 23.08.2019

Tez Başlığı Değişikliği Varsa Yeni Başlık:

JÜRİ ÜYELERİ

Jüri Başkanı

Unvan, Adı, Soyadı : Dr. Öğretim Üyesi Türkan Yılmaz-Irmak

Karar : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme

İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Aysun Doğan

Karar : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme

İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Dr. Öğretim Üyesi Mine CİHANÖĞLU

Karar : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme

İmza :

TEZ HAKKINDA JÜRİNİN GENEL GÖRÜŞÜ

(Jüri Başkanı Tarafından Doldurulacaktır)

Tez savunması sonucunda öğrenci tarafından hazırlanan çalışma;

Oybirliğiyle ☒

Oy çokluğuyla ☐

Başarılıdır

Düzeltilmelidir

Başarısızdır

- Bu tutanak üç (3) işgünü içerisinde jüri üyelerinin raporlarıyla beraber Anabilim Dalı Başkanlığı üst yazısıyla Enstitü Müdürlüğüne gönderilmelidir.
- Tezli yüksek lisans programlarında düzeltme alan öğrencinin 3 (üç) ay içerisinde yeniden savunmaya girmesi zorunludur.

ÖNSÖZ

Benim için oldukça öğretici ve keyifli geçen yüksek lisans eğitimim sürecinde bilgi ve deneyimlerini bizimle paylaşan bütün hocalarıma ve bu dönemde edindiğim; ödevler, sunumlar, sınavlar için birlikte paniklediğim, birlikte çalıştığım, desteğini aldığım bütün sınıf arkadaşlarıma çok teşekkür ederim. Tez sürecine beraber başladığım Dr. Öğretim Üyesi Banu Çengelci Özeken'e, bu süreçte sabırla ve inançla yanımda durduğu ve benden ümidini kesmediği için minnettarım. Yola birlikte devam ettiğimiz Dr. Öğretim Üyesi Türkan Yılmaz Irmak'a bu tezi tekrar tekrar okuduğu, desteğini ve cesaretlendirici sözlerini esirgemediği ve bana yol gösterdiği için özellikle teşekkür ederim.

Tezle ilgili konuşmalarımı sabırla dinleyen ve her ihtiyacında yanımda olan, sahip olunabilecek en iyi ev arkadaşı Merve KURT'a teşekkür ederim. Tez yazım sürecimde yanımda olan, dinleyen, destekleyen, cesaretlendiren, elimin altında hep bir tatlı olmasını sağlayan sahip olunabilecek en iyi yol arkadaşı Mehmet SOY'a ne kadar teşekkür etsem az. Bu sürecin zorluklarını benimle birlikte yaşayan ve bu süreci olabildiğince kolaylaştıran aileme, her zaman ve her koşulda yanımda olan ve benim için en iyisini isteyen babama, bana olan inancıyla kendime inanmamı sağlayan anneme özellikle teşekkür ederim.

Begüm Değer

Ağustos, 2019

ÖZET

ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARDA UYUM PROBLEMLERİ İLE ETİKETLENME VE STRESLE BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİNİN İLİŞKİSİ

Üstün yetenek tanısının alınması ile birlikte ortaya çıkan etiketlenme, üstün yetenekli bireylerin psikososyal uyum sürecini etkileyen önemli stres kaynaklarından biridir. Stresle başa çıkmada kullanılan stratejiler de bu süreçte önem kazanmaktadır. Bu araştırmanın amacı; üstün yetenekli ergenlerde etiketlenme ve kullanılan başa çıkma stratejilerinin uyum ile ilişkisinin incelenmesidir.

Çalışmanın örneklemini Konak Bilim ve Sanat Merkezi'nde eğitim gören, yaşları 11-16 arasında değişen üstün yetenekli ergenler oluşturmaktadır. Katılımcılardan Kişisel Bilgi Formu, Üstün Zeka Etiket Etkileri Ölçeği, Gençler için Kendini Değerlendirme Ölçeği ve Çocuk ve Ergenler için Stresle Başa Çıkma Ölçeği aracılığı ile bilgi toplanmıştır.

Yapılan analizlere göre, etiket algısının olumsuzlaşması duygusal ve davranışsal sorunlarda görülen artış ile ilişkilidir. Uyum ile ilişkisi en güçlü olan etiketlenme değişkeni arkadaş tutumu algısı olarak bulunmuştur. Stresle başa çıkma ve uyum arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise; saldırganlık, kendini suçlama, kendini soyutlama ve risk alma stratejilerinin kullanımındaki artışın duygusal ve davranışsal sorunlarda artış ile ilişkili olduğu görülmüştür. Sosyal destek arama stratejisinin kullanımının artması ise duygusal ve davranışsal sorunların azalması ile ilişkilidir. Uyumu yordayan değişkenlerin incelenmesi için yürütülen hiyerarşik regresyon analizinde; uyumu tutarlı olarak yordayan iki değişken olduğu görülmüştür: arkadaş tutumu algısı ve kendini suçlama. Arkadaş tutumunu olumsuz algılayan ve kendini suçlama stratejisini sıklıkla kullanan üstün yetenekli ergenlerin daha fazla duygusal ve davranışsal sorun sergilediği bulgulanmıştır. Elde edilen bulgular alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üstün yeteneklilik, stresle başa çıkma, uyum, duygusal ve davranışsal problemler, etiketlenme.

ABSTRACT

ADJUSTMENT PROBLEMS OF GIFTED CHILDREN AND RELATIONS WITH LABELING AND COPING MECHANISMS OF STRESS

Labeling that emerges with the identification of giftedness is one of the most important stress sources that affects gifted individual's psychosocial adjustment process. Strategies used in coping with stress also plays an important role in this process. The aim of this study is to investigate the relationships between adjustment, labeling and coping strategies among gifted adolescents.

Sample of the study consists of gifted adolescents whose ages range from 11 and 16 years and attend Konak Science and Art Center. The sample was asked to complete a number of questionnaires including Personal Information Form, The Gifted Label Effects Scale, Youth Self Report and Children and Adolescents Coping with Stress Scale.

Analysis showed that label perception is negatively related to adjustment problems. Amongst other labeling variables, perception of friends' attitudes was found to be most strongly related to adjustment. Investigation of the relationships between adjustment problems and coping strategies revealed that while aggression, self-blame, self-isolation and risk taking strategies were positively related to adjustment problems, seeking social support strategy and adjustment problems were positively related. Hierarchical regression analysis revealed two consistent variables that predicted adjustment: perception of friends' attitudes and self-blame coping strategy. Negative perception of friends's attitudes and usage of self-blame coping strategy predicted greater adjustment problems. The findings are discussed in light of the literature.

Keywords: Giftedness, coping, adjustment, emotional and behavioral problems, labeling.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLO LİSTESİ.....	vii
GİRİŞ	1
BÖLÜM I.....	5
1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	5
1.1. Üstün Yeteneklilik Kuram ve Tanımları	5
1.1.1. Eş Zamanlı Olmayan Gelişim	14
1.1.2. Aşırı Duyarlılıklar	15
1.2. Etiketlenme	17
1.2.1. Üstün Yetenekli Çocuklarda Etiketlenme	19
1.3. Uyum	26
1.3.1. Duygusal ve Davranışsal Sorunlar	28
1.3.1.1. Üstün Yetenekli Çocuklarda Duygusal ve Davranışsal Sorunlar	29
1.4. Stresle Başa Çıkma Becerileri	38
1.4.1. Stres	38
1.4.1.1. Etkileşim Olarak Stres	39
1.4.2. Başa Çıkma Stratejileri.....	40
1.4.2.1. Üstün Yeteneklilerde Stres Yaşantıları ve Başa Çıkma Stratejileri.....	44
BÖLÜM II.....	58
2. YÖNTEM.....	58
2.1. Örneklem	58
2.2. Veri Toplama Araçları	60
2.2.1. Kişisel Bilgi Formu	60
2.2.2. Gençler için Kendini Değerlendirme Ölçeği (YSR/11-18).....	60

2.2.3. Üstün Zeka Etiket Etkileri Ölçeği (ÜZETÖ).....	61
2.2.4. Çocuk ve Ergenler için Stresle Başa Çıkma Ölçeği (ÇESBÖ).....	64
2.3. İşlem.....	67
2.4. Verilerin Analizi	67
BÖLÜM III	69
3. BULGULAR	69
3.1. Kayıp Veri Analizi ve Veri Temizleme İşlemi	69
3.2. Sürekli Değişkenlerin Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi	70
3.2.1. Sürekli Değişkenlerin Yaşa Göre İncelenmesi.....	70
3.2.2. Sürekli Değişkenlerin Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	72
3.2.3. Sürekli Değişkenlerin Aylık Gelir Düzeyine Göre İncelenmesi	73
3.2.4. Sürekli Değişkenlerin Okul Türüne Göre İncelenmesi	75
3.2.5. Sürekli Değişkenlerin Bilinirlik Durumuna Göre İncelenmesi	76
3.3. Uyum Değişkenlerinin Etiket Algısına Göre İncelenmesi	78
3.4. Araştırmada Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi	84
3.5. Etiket Algısı ve Stresle Başa Çıkma Değişkenlerinin Toplam Sorunları Yordaması.....	88
3.6. Etiket Algısı ve Stresle Başa Çıkma Değişkenlerinin İçevurum Sorunlarını Yordaması.....	90
3.7. Etiket Algısı ve Stresle Başa Çıkma Değişkenlerinin Dışavurum Sorunlarını Yordaması.....	93
3.8. Etiket Algısı ve Stresle Başa Çıkma Değişkenlerinin Sosyal Sorunları Yordaması.....	95
BÖLÜM IV	98
4. TARTIŞMA	98
4.1. Uyum, Etiketlenme ve Stresle Başa Çıkma Değişkenlerinin Sosyo- Demografik Özelliklere Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	99
4.1.1. Uyum Değişkenlerinin Sosyo-Demografik Özelliklere Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulguların Tartışılması	99
4.1.2. Etiketlenme Değişkenlerinin Sosyo-Demografik Özelliklere Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulguların Tartışılması	102
4.1.3. Stresle Başa Çıkma Değişkenlerinin Sosyo-Demografik Özelliklere Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulguların Tartışılması	105

4.2. Uyum Değişkenlerinin Etiket Algısı Düzeyine Göre Farklılaşmasının Tartışılması	108
4.3. Sürekli Değişkenler Arasındaki Korelasyon Değerlerinin Tartışılması	110
4.4. Etiket Algısı ve Stresle Başa Çıkmanın Uyum Yordamasına Dair Bulguların Tartışılması	115
4.4.1. Etiket Algısı ve Stresle Başa Çıkmanın Toplam Sorunları Yordamasına Dair Bulguların Tartışılması	115
4.4.2. Etiket Algısı ve Stresle Başa Çıkmanın İçevurum Sorunlarını Yordamasına Dair Bulguların Tartışılması	116
4.4.3. Etiket Algısı ve Stresle Başa Çıkmanın Dışavurum Sorunlarını Yordamasına Dair Bulguların Tartışılması	118
4.4.4. Etiket Algısı ve Stresle Başa Çıkmanın Sosyal Sorunları Yordamasına Dair Bulguların Tartışılması	119
SONUÇ VE ÖNERİLER	121
KAYNAKÇA	124
EKLER	145
EK A Ege Üniversitesi BAYEK İzni	145
EK B İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü İzni	146
EK C Kişisel Bilgi Formu	149
EK D Gençleri İçin Kendini Değerlendirme Ölçeği (YSR 11-18)	151
EK E Üstün Zeka Etiket Etkileri Ölçeği (ÜZETÖ)	156
EK F Çocuk ve Ergenler İçin Stresle Başa Çıkma Ölçeği (ÇESBÖ)	158
ÖZGEÇMİŞ	164

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	59
Tablo 2. Üstün Zeka Etiket Etkileri Ölçeği Faktör Dağılımı.....	63
Tablo 3. Uyum, Etiket Algısı ve Stresle Başa Çıkma Değişkenlerinin Yaşa Göre İncelenmesi	71
Tablo 4. Uyum, Etiket Algısı ve Stresle Başa Çıkma Değişkenlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi	73
Tablo 5. Uyum, Etiket Algısı ve Stresle Başa Çıkma Değişkenlerinin Aylık Gelir Düzeyine Göre İncelenmesi	74
Tablo 6. Uyum, Etiket Algısı ve Stresle Başa Çıkma Değişkenlerinin Okul Türüne Göre İncelenmesi	75
Tablo 7. Uyum, Etiket Algısı ve Stresle Başa Çıkma Değişkenlerinin Bilinirlik Durumuna Göre İncelenmesi	77
Tablo 8. Etiketlenme Seviyelerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerlerine Göre Belirlenmesi	79
Tablo 9. Uyum Değişkenlerinin Etiket Algısı Düzeylerine Göre İncelenmesi.....	80
Tablo 10. Değişkenler Arası İlişki Değerleri Tablosu	85
Tablo 11. Toplam Sorunlar Değişkenine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi	89
Tablo 12. İççevrim Sorunları Değişkenine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi	91
Tablo 13. Dışavurum Sorunları Değişkenine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi.....	93
Tablo 14. Sosyal Sorunlar Değişkenine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi	96

GİRİŞ

Üstün yetenekli çocuklar hem ülkemizde hem de yurtdışında üzerinde sıklıkla çalışılan bir gruptur. Üstün yetenekli çocukların normal gelişimsel zorluklarının yanı sıra, motivasyonlarını ve tam potansiyele ulaşmalarını etkileyebilecek üstünlüklerinin getirdiği ek zorluklar ve stres kaynaklarına sahip oldukları birçok araştırmacı tarafından belirlenmiştir (Freeman, 2005; Hoge ve Renzulli, 1993). Bu nedenle, bu grupta uyum ve uyum ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi önem taşımaktadır.

Columbus Grubu (1991)'nin yaptığı tanıma göre üstünlük, ileri bilişsel beceriler ve yoğun duyguların birleşerek niteliksel olarak normdan farklı içsel deneyimler ve farkındalık yarattığı eş zamanlı olmayan gelişimdir. Etiketlenme ise, çocuk ya da ergene gerekli eğitimin sağlanması için belli bir kategorik tanımın atfedilmesi anlamına gelmektedir ve öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla geliştirilmiş bir uygulamadır (Robinson, 1990). Ancak, etiketlenme aynı zamanda bireyi belli özellikler ile tanımlanan bir grup içine atmakta ve etiketlenen bireyin grup ile ilişkili kalıpyargılar ile tanımlanmasına neden olabilmektedir (Robinson, 1990).

Etiketlemenin üstün yetenekli çocuğa olan etkilerini inceleyen araştırmalar çelişkili sonuçlar vermiştir; ancak etiketlenmenin getirdiği olumlu veya olumsuz kalıpyargısal tanımlamaların üstün yetenekli çocuğun kendisine dair algısını ve diğerlerinin ona dair algısını etkilediği açıktır (Fisher, 1980; Hickey ve Toth, 1990; Hoekman, McCormick ve Barnett, 2005). Bunun yanı sıra, yapılan araştırmalar üstün yetenekli çocukların kendilerini diğerlerinden farklı hissettiklerini (Cross, Coleman ve Stewart, 1993; Moon, Kelly ve Feldhusen, 1997) ve diğerlerinin onlar hakkında olumsuz görüşler taşıdıklarını düşünmeye daha eğilimli olduklarını göstermiştir (Kerr, Colangelo ve Gaeth, 1988). Bütün bunlar üstün yetenekli çocukların kişilerarası ilişkilerini ve sosyal gelişimlerini etkilemekte, yalnızlık ve yabancılığa yol açabilmektedir (Hickey ve Toth, 1990; Manaster, Chan, Watt ve Wiehe, 1994). Üstün yeteneklilik tanısı ile beraber değişen algılar da çocuğun ailesinde ve öğretmenlerinde gerçekçi olmayan beklentilerin oluşmasına neden olabilmektedir (Fisher, 1980; Manaster, Chan, Watt ve Wiehe, 1994). Bu beklentiler üstün yetenekli çocuk için yeni

bir stres kaynağıdır ve üstün yetenekli çocuğun başarmak için hissettiği baskıyı arttırarak başarısızlıktan korku duymasına ve sağlıklı olmayan mükemmeliyetçiliğe yol açabilir (Freeman, 2005; Weisse, 1990). Bu ek stres kaynakları aynı zamanda yeme bozuklukları, başarısızlık ve madde kullanımı gibi sorunlarla da ilişkilendirilmiştir (Nugent, 2000). Freeman (2006), üstün yetenekli olarak etiketlenmiş ve aynı seviyede yetenek gösteren ancak üstün yetenekli tanısı almamış çocuklar üzerine yaptığı araştırmada, etiketlenmiş grubun daha çok duygusal sorun yaşadığını bulmuştur. Aktarılan alanyazın göz önüne alındığında etiketlenmenin, üstün yetenekli çocuğun uyum sorunları ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Lazarus (1961)'un yaptığı tanıma göre uyum, kişinin kendinde ya da çevresinde yaptığı değişiklikler sonucu denge durumuna ya da kendini gerçekleştirme noktasına varmasını sağlayan süreçlerdir. Lazarus ve Folkman (1984) bu uyum tanımının içinde iki farklı stresle başa çıkma mekanizması tanımlamıştır. Bunlardan ilki olan problem odaklı başa çıkmada birey, çevresini değerlendirir ve çevresini ya da çevresindeki bireylerin davranışlarını etkilemek amacıyla davranışını değiştirir. Duygu odaklı başa çıkma ise bireylerin sorunlara verdikleri duygusal yanıtı düzenlemeye yönelik davranışlarıdır. Her iki başa çıkma şekli de stres ile başa çıkmak için gösterilen bilinçli çabayı içerir. Stresle başa çıkma, stres ve uyum arasında aracı rol oynayan önemli bir faktör olarak görülmektedir (Compas, 1987). Bu nedenle üstün yetenekli çocukların kullandıkları stresle başa çıkma mekanizmaları ve bu mekanizmaların, etiketlenme ve etiketlenmenin doğurduğu ek stres kaynakları ile uyum arasındaki ilişkiye olan etkilerinin incelenmesinin de önemli olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, üstün yetenekli çocukların yaşadıkları uyum sorunları ve uyumları ile ilişkili değişkenlerin incelenmesidir. Bu araştırmada ele alınacak uyum ile ilişkili değişkenler, etiketlenme ve stresle başa çıkma stratejileridir.

Yapılan alanyazın taramasında yurtdışında ve ülkemizde bu değişkenlerin üstün yetenekli grupta birlikte incelendiğine rastlanmamıştır. Bu nedenle, araştırma sonuçlarının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, üstün yetenekli çocukların kullandıkları etkili ve etkisiz stratejiler hakkında edinilen detaylı

bilgiler, müdahale ve önleme programlarının geliştirilmesine ve dolayısıyla bu çocuklarda uyum sorunları yaşanması riskinin azalmasına yardımcı olabilir.

Bu araştırma belli sayıtlılarda dayanmaktadır. Bu sayıtlıların ilki, kullanılan veri araçlarının ölçmeyi amaçladığı yapıları geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçtüğüdüdür. Bir diğer sayıltı ise veri toplama araçlarının maddelerinin katılımcılar tarafından doğru bir şekilde anlaşıldığı ve gerçekçi bir şekilde cevaplandırıldığıdır. Araştırma için kullanılan ölçekler kişisel bildirim dayalı olduğu için, öğrenciler ve ebeveynlerden edinilen verilerin güvenilir olduğu varsayılacaktır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin özbildirim dayalı olması ve farklı veri kaynaklarından yararlanılmaması, aynı zamanda araştırmanın sınırlılıklarından biridir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı örneklemin İzmir'deki Bilim ve Sanat Merkezleri'ne devam eden öğrencilerden meydana gelmesidir. Bu nedenle de araştırmanın genellenebilirliği İzmir ili ile sınırlı kalacaktır.

Tanımlar

Araştırmada sıklıkla kullanılan belli kavramların açıklamaları verilmiştir.

Üstün yeteneklilik: Üstünlük, ileri bilişsel beceriler ve yoğun duyguların birleşerek niteliksel olarak normdan farklı içsel deneyimler ve farkındalık yarattığı eş zamanlı olmayan gelişimdir (Columbus Group, 1991).

Etiketlenme: Toplum tarafından verilen ve sosyal çevremizle etkileşimimiz ve sosyal çevreye katılımımızı etkileyen sosyal bir yargı (Rist, 2011) ve çocukların beceri ve potansiyellerine uygun eğitimi almaları amacıyla belli bir kategori içinde tanımlanmalarıdır (Robinson, 1990).

Uyum: Kişinin kendinde ya da çevresinde yaptığı değişiklikler sonucu denge durumuna ya da kendini gerçekleştirme noktasına varmasını sağlayan süreçlerdir (Lazarus, 1961).

Stres: Kişi-çevre etkileşiminde, kişinin uyumunu tehlikeye sokan ve mevcut kaynakları zorlayan ya da aşan çevre talepleridir (Lazarus ve Folkman, 1984).

Stresle başa çıkma: Stresli olay ya da durumların yol açtığı duygusal gerilimi azaltma, yok etme ya da bu gerilime dayanma amacıyla gösterilen bilişsel, davranışsal ve duygusal tepkilerin bütünüdür (Lazarus ve Folkman, 1984).



BÖLÜM I

1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1.Üstün Yeteneklilik Kuram ve Tanımları

Alanyazın incelendiğinde üstün yetenekliliğin birden fazla tanımının olduğu görülmektedir. Bilimsel bir kavram olarak ele alındığı 19. yüzyıldan itibaren üstün yeteneklilik temelinde, zeka kavramını barındırmıştır (Levent, 2014). Bu nedenle üstün yetenekliler ile ilgili yapılan çalışmalar, zeka alanında yapılan çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Zeka ile ilgilenen birçok araştırmacının aynı zamanda üstün zeka, yetenek ve dâhilik gibi alanlarda da araştırmalar yürüttükleri görülmektedir.

Kaufman ve Sternberg (2008) üstün yeteneklilik üzerine yapılan çalışmalarını dört akıma ayırarak incelemişlerdir. İlk akımda yer alan üstün yeteneklilik kavramları “alana genel (domain-general)” olarak adlandırmışlardır. Bu akımda üstün yetenekli, üstün zekalı, dahi gibi kavramlar genellikle içiçe ve aynı anlamda kullanılmıştır. “Üstün yeteneklilik nedir?” sorusuna cevap aranmıştır ve yapılan ilk çalışma Galton (1869)’a aittir. Galton, 19. yüzyılda yazdığı Hereditary Genius isimli kitabında üstün başarıyı elde etmede gerekli unsurları kapasite ya da yetenek, gayret ya da istek ve yorucu, zahmetli işi yapma gücü olarak ifade etmiştir. Dönemin önde gelen Avrupalı erkekleri ve aileleri üzerinde yaptığı araştırma sonucu, dahiliğin fiziksel çekiciliğe benzer şekilde soyla aktarıldığı sonucuna varmıştır. Dahiliği doğuştan gelen olağanın üstünde yetenek olarak tanımlamıştır (Kaufman ve Sternberg, 2008). Galton’ın üstün yeteneklilik tanımı çok sayıda bilim adamı, şair, müzisyen, devlet adamı, kürekçi, güreşçi gibi uzmanlık alanlarına sahip olan bireyleri içerecek kadar geniştir (Budak, 2008). Bu tanım oldukça yanlı bir örneklemden hareketle oluşturulmuş olsa da bu alandaki çalışmalara yön vermiştir.

20. yüzyılın başlarında İngiliz psikolog Spearman (1904) çeşitli bilişsel testlerin verdikleri sonuçların birbirleriyle yüksek korelasyona sahip olduğunu farketmiştir. Faktör analizini kullanarak bu testlerin ortak varyansını oluşturan bileşeni g (genel zeka), varyansın geri kalanını oluşturan bileşenleri ise s (özel yetenekler) olarak

adlandırmıştır. Spearman (1904), Galton'a (1869) benzer şekilde genel zeka değerinin doğuştan geldiğini savunmuştur.

1916'da ise Alfred Binet ve Theodore Simon alternatif eğitime ihtiyacı olan öğrencileri ayırt edebilmek amacıyla bir ölçek geliştirmişlerdir (Kaufman ve Sternberg, 2008). Terman'ın 1916'da bu ölçeği düzenleyip Stanford-Binet Zeka Testi'ni geliştirmesi ile üstün yetenek üzerine yapılan çalışmalar hız kazanmış ve bu kavram yüksek zeka katsayısı ile ilişkilendirilmiştir (Johnsen, 2009; Öpengin, 2011). Bu ölçek, üstün yetenekli çocukların ayırt edilmesi için kullanılan ilk testlerdendir. Terman da üstün yetenekliliği bağımsız bir oluşum olarak değerlendirmiş ve yüksek zeka katsayısı ile eş tutmuştur. Okullarda üstün yetenekli çocukların sınıflandırılması için bir şema önermiştir. Bu şemaya göre 135 ve üstü zeka katsayısı normal üstün yetenekli, 150 ve üstü zeka katsayısı olağanüstü üstün yetenekli, 180 ve üstü zeka katsayısı ise dahi seviyesinde üstün yetenekli çocuk olarak tanı almaktadır (Webb, Meckstroth ve Tolan, 1982).

Bazı araştırmacılar üstün yetenekliliğin yüksek genel zeka ile bir tutulmasını doğru bulmamıştır ve Kaufman ve Sternberg (2008)'in "alana özel (domain-specific)" olarak adlandırdıkları ikinci akım bu araştırmacıların çalışmalarından oluşmaktadır. Bu araştırmacılardan ilki; zekanın, her biri diğerinden farklı bir zihin gücü gerektiren yeteneklerden oluştuğunu ileri süren Thurstone (1938)'dur. Thurstone; sayısal, sözel, yer-mekan ilişkileri, sözel akıcılık, akıl yürütme, bellek, algı gibi 12 grup faktör tanımlamış ve bu yetenekleri ölçmek için Temel Yetenekler Testi'ni geliştirmiştir.

İlerleyen dönemlerde zeka üzerine yapılan çalışmalar ise hiyerarşik zeka modellerini destekleyen kanıtlar sunmuştur. Bu modellerde genel yetenekler en üstte, genel sayılabilecek zihinsel yetenekler orta katta, zekanın çeşitli özel formları ise hiyerarşik sistemin en altında bulunmaktadır. Bu modellerden en öne çıkanları Horn ve Cattell (1966)'ın akıcı/kristalize zeka kuramı ile Carroll (1993)'ın üç katman zeka kuramıdır. Horn ve Cattell (1966) genel zekanın iki temel bileşenden oluştuğunu öne sürer. Geliştirdikleri kurama göre akıcı zeka sinir sisteminin etkili işleyişine bağlı iken, kristalize zeka geçmiş deneyimler ve kültürel bağlamdan etkilenmektedir.

Daha güncel ve psikometrik olarak daha geniş kabul gören Carroll (1993)'ın üç katman modeli ise psikometrik alanyazından alınan 460 veri setinin ayrıntılı analizi sonucu ortaya çıkmıştır. Modelde tanımlanan üç katman dar, geniş ve genel bilişsel becerileri temsil etmektedir. Bu modelde Katman 1, Thurstone'un kuramında yer alan temel zihinsel becerilere benzer şekilde oldukça alana özel yetenekleri içermektedir. Katman 2 belli ölçüde özelleşmiş ancak görülme alanı daha geniş becerileri kapsamaktadır. Akıcı zeka, kristalize zeka, genel bellek ve öğrenme, geniş görsel ve duyuşsal algı, geri çağırma becerisi, bilişsel hız ve işleme hızı bu katman içinde yer almaktadır. Katman 3 ise diğer bütün zihinsel etkinliklerin temeli olduğuna inanılan g (genel zeka) faktörünü içermektedir.

Günümüzde bu iki kuram birleşerek Cattell-Horn-Carroll (CHC) kuramını oluşturmuştur ve bu kuram birçok zeka testinin geliştirilmesinde kullanılmıştır. Genel zeka (g) faktörü bu kuramda da yerini korumuştur; ancak CHC kuramının temel vurgusu orta katmanda yer alan yeteneklerdir (Kaufman ve Sternberg, 2008).

Gardner da 1983'de yayımladığı 'Frames of Mind' isimli kitabında zekanın tek faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yetenektan meydana geldiğini belirtmiştir. Ancak geliştirdiği Çoklu Zeka Kuramı'nda bu yetenekler genel zekanın altında hiyerarşik olarak toplanmamış, her biri birbirinden bağımsız bilişsel sistemler olarak yer almıştır (Kaufman ve Sternberg, 2008). Bu kuramda zeka, problem çözme kapasitesi ya da bir veya daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürün ortaya koyabilme becerisi olarak tanımlanmıştır (Levent, 2014). Kuramın içerdiği zeka türleri sözel, mantıksal-matematiksel, uzamsal, müzikal, kinestetik, doğasal, sosyal, varoluşsal ve içsel zekalardır (Kaufman ve Sternberg, 2008).

Bu noktaya kadar aktarılan ikinci akım kuramlar üstün yetenekliliği açıklamak için geliştirilmiş olmasa da zihinsel yeteneğe, genel zeka dışında faktörlerin de katkıda bulunduğunu öne sürerek üstün yetenekliliğe bakış açısını değiştirmiştir. Bilişsel becerileri alana özgü olarak ele alan araştırmacılardan da Stanley'nin (1971; akt. Brody ve Stanley, 2005) üstün yetenekli gençlerle deneyimleri, alana özgü bir üstünlük tanımı geliştirmesine neden olmuştur. Aslında üstün yeteneklilik tanımı yerine erken gelişmiş,

yaşından üstün beceriler gösteren anlamına gelen ‘precocious’ terimini kullanarak, gözlemlenen üstün yeteneğin bütün alanlara yayılmadığını, alana özgü bir gelişmişlik olduğunu vurgulamak istemiştir.

İkinci akımda yer alan modeller üstünlüğü açıklarken psikolojik süreçlerden bahsetmeyi gerekli bulmazlar. Bu araştırmacılara göre yaratıcılık gibi psikolojik değişkenler üstün yetenekliliğin bir bileşeni olmaktan çok sonucudur (VanTassel-Baska, 2005). Kaufman ve Sternberg (2008)’in üçüncü akım altında gruplandığı araştırmacılar ise üstün yetenekliliği bir sistem olarak görür ve bu sistemin işleyebilmesi birlikte hareket eden psikolojik süreçler ile mümkündür. Birbiri ile etkileşimde bulunan bu psikolojik değişkenler yaratıcı davranış üzerinde önemli bir rol oynar. Ancak üçüncü akımı oluşturan modellerde alana özgü becerilerin önemi de yerini korumaktadır.

Üçüncü akımda yer alan kuramların ilki Üçlü Halka Kuramı’dır. Bu kuramda üstün yeteneklilik ortalamanın üstünde genel veya özel yetenek, yaratıcılık ve motivasyonun etkileşimi ile açıklanmaktadır. Renzulli’ye göre bu üç bileşenin her biri üstün davranışın gelişiminde önemli rol oynar. Ortalama üstü yetenek bütün alanlara uygulanabilecek genel bir yetenek ya da belli bir alanda yüksek performans gösterme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Renzulli, 2005). Bileşenlerden ikincisi olan yaratıcılık, yeni düşünceler oluşturup bunları yeni problemlerin çözümünde kullanabilme yeteneği; motivasyon ise bir işin tamamlanması için gerekli görev anlayışı olarak kullanılmıştır (Levent, 2014). Üstün yetenekli bireylerin standart bir zeka testinde ilk %3-5’lik dilimde yer alanlar olduğu geleneksel görüşünün aksine; Renzulli ortalamanın üstü yeteneği, yetenek alanlarında üst %15-20’lik dilime giren performans olarak tanımlar (Kaufman ve Sternberg, 2008; Renzulli, 2005).

Renzulli’nin alana bir diğer katkısı üstün yetenekliliğin birbirinden ayrı iki türünü önermesidir. Bunlar okul-ev (schoolhouse giftedness) üstün yetenekliliği ve yaratıcı-üretici (creative-productive giftedness) üstün yetenekliliğidir. Ev-okul üstün yetenekliliği testlerden yüksek puan alma, dersleri iyi öğrenme gibi genellikle eğitsel alanlarda vurgulanan üstünlük biçimidir. Yaratıcı-üretici üstünlük ise bilgi edinmede üstün olan ilk grubun aksine, bilgi üretmede üstün yeteneği içerir (Renzulli, 2005).

Üçüncü akımda yer alan bir diğer kuram ise Sternberg'in WICS kuramıdır. Bu kurama göre üstün yeteneklilik; bilgelik (wisdom), zeka (intelligence) ve yaratıcılığın (creativity) sentezinden oluşmaktadır. Bu modelin temelinde yatan düşünce; bireylerin yeni ve özgün düşünceler üretmek için yaratıcılığa, bu düşüncelerin kalitesini değerlendirmek için analitik becerilere, bu düşünceleri uygulayabilmek ve diğerlerini bu fikrin değeri konusunda ikna edebilmek için pratik becerilere ve bu fikrin bireyin kendisine değil toplumun geneline fayda sağlayacağından emin olmak için bilgelik ile ilişkili becerilere sahip olması gerektiğidir. Üstün yetenekli bireylerin bu bileşenlerin hepsinde uzmanlaşmış olması gerekli değildir. Bunun yerine; üstün yetenekliler zayıf ve güçlü yanlarını bilen, güçlü yanlarına yatırım yapan ve güçsüzlüklerini telafi eden bireylerdir (Sternberg, 2005).

Dördüncü akımı oluşturan gelişimsel modeller ise, üstün yetenekliliğin genetik bileşenlerinin aşırı vurgulanmasına tepki olarak oluşturulmuştur. Bu akımda geliştirilen modeller yeteneklerin sürekli değişen doğasına vurgu yapar. Diğer kuramlardan farklı olarak üstün yeteneğin ortaya çıkmasında etkili olan içsel faktörlerin yanı sıra, bu içsel faktörlerle etkileşimde bulunan dışsal faktörleri de kapsamına alır (Kaufman ve Sternberg, 2008).

Çevresel faktörleri üstün yetenekliliği açıklamada kullanan modellerden biri 1986'da Mönks tarafından geliştirilen Çoklu Üstün Yeteneklilik Modeli'dir. Bu modele göre üstün yetenekliliğin davranışlarla ifade edilebilmesi; sosyal, ekolojik, ailesel, politik ve coğrafi çevre ile verimli ilişkiler kurulmasını gerektirir. Bu modelde, üstün yetenekliliği açıklamak için kullanılan üç kişilik özelliği ve üç temel sosyal çevre bulunmaktadır. Kişilik özellikleri yaratıcılık, motivasyon ve üstün/istisnai başarılarıdır. Modelde yer alan üç temel sosyal çevre ise aile, okul ve akranlardır. Sosyal çevrenin koşulları bireyin potansiyeline ulaşmasını kolaylaştırabilir ya da zorlaştırabilir. Üstün yetenekliliğin yansıması olan üstün başarılar, ancak bu altı değişken arasındaki verimli ve olumlu etkileşimler sonucunda mümkün olmaktadır (Mönks ve Katzko, 2005).

Françoys Gagne (2005) ise yetenek gelişimi üzerine yoğunlaşan bir üstünlük modeli geliştirmiştir. Alanda “üstünlük (gifted)” ve “talented (yeteneklilik)”

kavramlarının birbirinin yerine geçecek şekilde kullanıldığına dikkat çekmiş; bu terimlerin birbirinden farklı olduğunu vurgulamak için Farklılaştırılmış Üstün Zekalılık ve Üstün Yeteneklilik (DMGT) Kuramı'nı geliştirmiştir. Üstünlük, doğal yetenek ile aynı anlamda kullanılır ve en az bir yetenek alanına ilişkin olan ve doğuştan gelen ileri bilişsel kapasiteleri ifade eder. Yeteneklilik ise, doğuştan gelen bilişsel kapasitelerin en az bir performans alanında geliştirilmesi ve bilgilerin öğrenimi ile ortaya çıkar. Başka bir deyişle üstünlük doğuştan gelirken yeteneklilik doğuştan gelen kapasitenin deneyimlerle geliştirilmesi ile oluşur (Levent, 2014). Bu kuramın temel amacı; genetik olarak belirlenmiş üstünlük alanlarını (zihinsel, yaratıcı, duyuşal-motor vs.) belirli yeteneklere (sözel, bilimsel, matematiksel, sanatsal, müzikal vs.) dönüştüren çevresel faktörleri (ev, okul, ebeveynler, etkinlikler, buluşmalar vs.), zekadan bağımsız değişkenleri (motivasyon, mizaç) ve öğrenme, alıştırma yapma gibi faktörleri aydınlatmaktır. Herhangi bir alanda, akranları ile karşılaştırıldığında üst %10'luk dilimde yer alan bireyler üstün zekalı veya üstün yetenekli olarak kabul edilir (Sak, 2010).

Tannenbaum da (1986) benzer şekilde üstün potansiyelden yetenek gelişimine giden yolda etkisi olan faktörleri aydınlatmayı amaçlayan kuramsal bir model geliştirmiştir. Önerdiği beş faktör üstün zeka, olağanın üstünde özel yetenek, zekadan bağımsız kolaylaştırıcı etmenler, çevresel etkiler ve şanstır. Olağanüstü özel yetenek; müzik, fen, sanat, matematik gibi alanlara ilişkin özel becerileri ifade etmektedir. Zekadan bağımsız kolaylaştırıcı etmenler; motivasyon, azim, merak ve sorumluluk gibi özellikleri kapsar. Çevresel etkiler; hem bireyin çevresini meydana getiren aile, arkadaş grupları ve okul gibi ortamları hem de bireyin içinde yaşadığı ülkenin sosyal, ekonomik ve politik yapısını içerir. Bazı durumlarda bir ülkenin toplumsal değerleri, bireyin yetenek gelişimini yakın çevresi kadar etkileyebilir. Toplumun değerli bulduğu, teşvik ettiği ve yatırım yaptığı yetenek türlerinin diğerlerine göre daha fazla gelişim gösterdiği görülmektedir. Bu beş faktörün etkileşiminin sonucunda yüksek düzey üreticiliğin ortaya çıktığı öne sürülmüştür ve her bir faktör bireyin üstün yetenekli olarak tanınması için gereklidir. Gagne “üstünlük (giftedness)” kavramını potansiyel olarak

ele alırken, Tannenbaum bu kavramı sonuç olarak görmüştür (Levent, 2014; Kaufman ve Sternberg, 2008).

Bir diğer gelişimsel kuramcı olan Feldman (1992; akt. Kaufman ve Sternberg, 2008), 'harika çocuk'larla olan çalışmalarının sonucunda yeteneğin gençlerde nasıl geliştiğini açıklayan bir model önermiştir. Feldman'a göre üstün yetenekliliğin gelişiminde önemli olan yedi etmen vardır. Bunlar; bilişsel süreçler, sosyal/duygusal süreçler, aile özellikleri (doğum sırası vb.), eğitim ve hazırlık, yetenek alanına dair özellikler, sosyokültürel etmenler ve tarihi güçler, olaylar ve eğilimlerdir.

Feldhusen (1998; akt. Feldhusen, 2005) değinilen bütün model ve görüşleri sentezleyerek, yetenek gelişimini açıklamayı amaçlayan gelişimsel bir kuram geliştirmiştir. Örneğin; belli bir alana özgü yetenekleri kuramına dahil etmiş ancak ilk akımda yer alan araştırmacılar gibi bu temel yeteneklerin belli bir bölümünün kalıtsal olduğunu savunmuştur. Bunun yanında, bu yeteneklerin gelişiminin bir oranda da deneyimler ve sosyokültürel bağlama bağlı olduğunu önermiştir. Diğer gelişimsel modellere benzer şekilde kalıtsal olarak belirlenmiş becerilerin belirli yeteneklerin icrasına dönüşmesinde izlenen yolu açıklamaya çalışmıştır. Oluşturduğu kuramın temelinde bireyin zihinsel, fiziksel ve duygusal gelişiminin doğasını ve miktarını önceden belirleyen kalıtsal beceriler yer almaktadır.

Bu kurama göre okul öncesi ve ilkökul öğrenimi sırasında zihinsel, fiziksel ve duygusal gelişimi tetikleyecek doğru yönlendirmeler, çocuğun bilgi dağarcığının hızla gelişmesine ve üstünlük belirtilerinin görülmesine yol açabilmektedir. Bir sonraki evre olan ortaokul öğreniminde çocuklar özel yeteneklerine dair kanıt sunmaya başlayabilirler. 12-16 yaşları ise öğretmenlerin yardımı ile bilgilerin ve yeteneklerin öğrenildiği aşamadır. Bu aşamada içsel kontrol odağı, içsel motivasyon, öz-yeterlilik hissi gibi kişilik faktörleri önem kazanmaktadır. Bu aşama aynı zamanda bireyin kendini yetenek gelişimine adanmış ve kariyer hedeflerinin ortaya çıktığı aşamadır. Son aşama, uygun eğitim deneyimi (güçlü ve yetenekli danışmanlar gibi) ve akranlardan gelen normal olma baskısına karşı koyma sonucunda yaratıcılık ve yüksek başarıya giden doğru kariyer fırsatlarının bulunmasını içerir (Kaufman ve Sternberg, 2008).

Üstün yeteneğin bütün bu tanımları ve üstün yeteneği açıklamaya çalışan bütün bu modeller incelendikten sonra günümüzde hangi akımın ya da modelin en geçerli olduğu sorusu sorulabilir. Kaufman ve Sternberg (2008) bu soruya üstün yeteneği yüksek zeka katsayısı ile eş tutan ilk akım kuramlarının alanda hala en etkili görüş olduğu cevabını vermiştir. Bunun iki nedeninin olabileceği belirtilmiştir. Bu nedenlerden ilki eğitimcilerin maliyeti az, güvenilir ve geçerli materyaller kullanmak istemeleri ve zeka testlerinin bütün bu kriterleri karşılamasıdır. Bunun yanı sıra, günümüzde kullanılan zeka testlerinin çoğunluğu geniş ölçüde kabul görmüş CHC kuramını temel almaktadır ve üstünlüğü açıklayan modern kuramlar henüz bu ölçüde bir kabul kazanmadığı gibi bu kuramları temel alan üstün yetenekliliği ölçebilecek materyaller de geliştirilmemiştir.

Bir diğer olası neden ise tanılama süreci ile üstün yeteneklilere yönelik programların uyum içinde olması gerekliliğidir. Günümüzde üstün yetenekliler için geliştirilen programlar genel olarak yüksek başarı gösteren öğrencilerin aynı sınıfta toplanıp eleştirel düşünme üzerine eğitilmelerini içermektedir ve bu, ilk akım kuramlarına uygun bir müdahale biçimidir. Geliştirilen modern kuramlarla uyumlu bir müdahale programı henüz geliştirilmemiştir (Kaufman ve Sternberg, 2008).

Günümüzde üstün yeteneklilerin tanınmasında ve alanyazında sıklıkla kullanılan bazı tanımlar aşağıda verilmektedir. Amerika’da Federal Hükümet tarafından hazırlatılarak 1993’te yayımlanan Ulusal Mükemmellik Raporu’nda, üstün yeteneklilik şu şekilde tanımlanmıştır (Callahan, 2009):

“Aynı yaş, deneyim veya çevre şartlarına sahip akranlarına göre üstün performans gösteren veya yüksek düzeyde başarı elde eden çocuklar ve gençler üstün yeteneklidir. Bu çocuklar ve gençler; zihinsel, yaratıcı ve olağanüstü bir liderlik kapasitesine sahip oldukları için sanatsal alanlarda ve özel akademik alanlarda yüksek performans sergilerler. Bu özellikteki bireyler, genellikle okul tarafından sağlanmayan eğitim hizmet veya faaliyetlerine ihtiyaç duyarlar. Üstün yetenekli çocuklar ve gençler tüm kültürel gruplarda, tüm ekonomik tabakalar arasında bulunabilmektedir.”

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen Birinci Özel Eğitim Konseyi'nin "Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyonu Raporu"nda üstün zeka ve üstün özel yetenek kavramları "üstün yetenek" başlığı altında toplanmış ve şu şekilde tanımlanmıştır (Birinci Özel Eğitim Konseyi Ön Raporu, 1991; akt. Levent, 2014):

"Üstün yetenekliler, genel ve/veya özel yetenekleri açısından, akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir. Üstün yetenekliler, bu yeteneklerini geliştirmede normal eğitim programları yetersiz kaldığı için kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda farklılaştırılmış programlara ihtiyaç duymaktadır."

Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi'nde ise üstün yetenekli çocuk/öğrenci, "zeka, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde başarı gösterdiği alan ve konu uzmanları tarafından belirlenen çocuk/öğrenci" olarak tanımlanmıştır (MEB Tebliğler Dergisi, 2007; akt. Levent, 2014).

Günümüzde sıklıkla kullanılan bir diğer tanım Columbus Grubu olarak adlandırılan bir grup araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu tanımda, üstün yetenekli bireylerin bilişsel ve duygusal yönlerinin etkileşimine dikkat çekilmiştir. Bu tanıma göre üstün yeteneklilik; "üst düzey bilişsel yeteneklerin ve yoğun duyguların birleşerek normdan niteliksel olarak farklı içsel deneyimler (aşırı duyarlılıklar) ve farkındalık yarattığı eş zamanlı olmayan (asenkronize) gelişim"dir (Columbus Group, 1991). Tanıma göre, zihinsel kapasite artıka gelişimdeki eş zamansızlık artar. Üstün yeteneklerin bu benzersiz gelişimleri onları incinebilir kılar ve optimal düzeyde gelişebilmeleri için ebeveynlik, öğretmenlik ve rehberlik alanlarında değişiklikler yapılmasını gerektirir (Columbus Group, 1991). Columbus Grubu'nun tanımında yer alan iki önemli kavram olan eş zamanlı olmayan gelişim ve aşırı duyarlılıklar sonraki iki bölümde açıklanmaktadır.

1.1.1. Eş Zamanlı Olmayan Gelişim

Eş zamanlı olmayan gelişim, bireylerin çeşitli gelişim alanlarının aynı düzeyde veya aynı hızda gelişim göstermemesi olarak açıklanabilir (Silverman, 1997). Üstün yeteneklilik hakkında görece yeni bir bakış olmasına rağmen, bu durumun yol açtığı zorluklar ilk olarak Hollingworth (1931; akt. Silverman, 1997) tarafından gözlenmiş ve tanımlanmıştır. Hollingworth üstün yetenekliliği, zihin yaşı ile kronolojik yaş arasındaki farkın neden olduğu karmaşık psikolojik sorunlar olarak betimlemiştir. Hollingworth'e göre bir yetişkinin zekası ile bir çocuğun duyguları aynı anda bir çocuğun bedeninde bulunduğu bazı zorlukların yaşanması kaçınılmazdır ve çocuğun zekası normdan ne kadar uzaksa yaşayacağı uyum sorunları bir o kadar zorlu olacaktır (Silverman, 1997, 2009).

Hollingworth (1931; akt. Silverman, 1997) eş zamanlı olmayan gelişimin içsel ve dışsal yönlerine dikkat çekmiştir. Üstün yetenekli çocuklar bilişsel gelişmişlikleri nedeniyle iyi, kötü gibi soyut kavramlar hakkında erken yaşta farkındalık geliştirirler; ancak bu farkındalıkları ile başa çıkmak için gerekli duygusal olgunluğa henüz erişmemişlerdir. Bunun yanı sıra, Hollingworth gözlemlediği çocukların çoğunun yalnız oyun oynama alışkanlığı geliştirdiğini görmüştür. Bunun nedeni arkadaşça davranmamaları değil; akranı olan çocuklarla ilgi alanları, kelime dağarcığı ve benzeri konularda farklılaşmalarıdır.

Eş zamanlı olmayan gelişime benzer bir diğer yapı ise Terrasier (1985; akt. Silverman, 1997)'in “senkron bozukluğu (dyssynchrony)” kuramında sunulmuştur. Bu kuram çocuğun dil becerileri, motor beceriler, bilişsel beceriler gibi çeşitli kapasitelerinin birbirinden farklı oranlarda gelişmesi gibi içsel senkron bozukluklarının yanı sıra, bunun sonucunda oluşan dışsal senkron bozukluklarını da kapsar. Buna örnek olarak kronolojik olarak aynı yaşta ve norma uygun gelişim gösteren çocuklar için tasarlanmış ders programı ile üstün yetenekli çocuğun ihtiyaçları arasındaki uyumsuzluk gösterilebilir. Terrasier, bilişsel seviyesine uygun uyaranlarla karşılaşmayan üstün yetenekli çocuğun potansiyelinden 3-5 yaş daha aşağıda performans gösteriyor olabileceğini belirtmiştir.

Dışsal eş zamansızlık aynı zamanda üstün yetenekli çocuğun, yaşından beklenen şekilde düşünmemesi ve davranmaması sonucu kültürel beklentilere uymadığı durumları da içine alır. Çocuğundan yaşına uygun davranmasını bekleyen ebeveyn, beklentilerini düşük tutarak üstün yetenekli çocuk üstünde kalıplara uygun hareket etme baskısı kurabilir ve çevrenin norma uygun davranış beklentisi üstün yetenekli çocukların üstünlüklerini keşfetmeleri ve kabullenmelerini engelleyebilir (Silverman, 1997). Eş zamanlı olmayan gelişim ve Terrasier (1985; akt. Silverman, 1997)'in senkron bozukluğu kuramı birçok ortak yapı içermektedir; ancak eş zamanlı olmayan gelişim kavramı, üstün yetenekli çocukların normdan farklı olan farkındalıklarına neden olan, olayları karmaşık ve yoğun deneyimleme durumunu da içine alır. Bu durum 'aşırı duyarlılıklar' olarak tanımlanmaktadır.

1.1.2. Aşırı Duyarlılıklar

Aşırı duyarlılıklar kavramına ilk olarak Dabrowski (1964)'nin Pozitif Çözülme Kuramı'nda değinilmiştir. Dabrowski (1964) bu kuramında beş aşamalı bir gelişimi savunmuştur. Bireyin gelişimi birinci aşama olan katı benmerkezcilikten, grup normlarının bütünüyle kabulü, yüksek değerlerle dolu bir yaşam isteği, kendi değerlerine bağlılık ve son aşama olan iç huzurun edinilmesi, bütün insanlara şefkat duyma ve hizmete adanmış bir yaşama doğru ilerler (Silverman, 1997). Üst gelişim evrelerine ulaşmış bireyler üzerinde yapılan psikobiyografik vaka çalışmaları, bu bireylerin üstün yetenekli olduğunu ortaya koymuştur (Brennan ve Piechowski, 1991; Piechowski, 1990). Kişilerin üst gelişim evrelerine geçip geçmeyeceğini belirleyen faktörler; zeka, yetenek, özel yetenek ve beceriler, aşırı duyarlılık alanlarının çokluğu ve yoğunluğu olarak belirlenmiştir (Miller, Silverman ve Falk, 1995).

Bahsedilen aşırı duyarlılıklar, Pozitif Çözülme Kuramı'nın bir başka yönünü oluşturmaktadır. Bu kurama göre, kişiler farklı zihinsel yeteneklere sahip oldukları gibi farklı duygusal kapasitelere de sahiptir. Duygusal kapasitesi yüksek olan bireyler duygusal uyaranlara güçlü tepkiler verirler. Bu uyaranlara verilen yoğun tepki desenleri beş farklı alanda kendini göstermektedir ve bu yoğun duygusal tepkilere 'aşırı duyarlılıklar' adı verilmektedir (Yakmacı-Güzel, 2002). Beş farklı aşırı duyarlılık alanı

tanımlanmıştır. Bunlar; psikomotor, duyuşsal, hayali, zihinsel ve duyuşsal duyarlılık alanlarıdır. Piechowski (1979; akt. Tucker ve Hafenstein,1997), Dabrowski tarafından ortaya konan beş farklı aşırı duyarlılık alanını tanımlamıştır.

Psikomotor aşırı duyarlılık alanı: Bu aşırı duyarlılık alanı kendisini iki farklı şekilde gösterebilir. Bunlar; aşırı enerji ve heyecanlılıktır. Heyecanlılık; tırnak yeme, dürtüsel davranışlar gibi psikomotor etkinlikler şeklinde açığa çıkan duyuşsal gerilimdir. Aşırı enerji ise yoğun ve hızlı hareket etme ihtiyacı, kendini eylemde bulunmaya zorlama, yerinde duramama şeklinde görülebilir.

Duyuşsal aşırı duyarlılık alanı: Duyuşsal hazların daha yoğun olarak yaşanması ve iç gerilimin dışa vurulması için duyuşsal çıkış noktaları aramak olarak tanımlanabilir. Belirtileri elbiselere ve dış görünüşe aşırı ilgi, takılardan ve süslerden hoşlanma, güzel yazı yazma olarak verilebilir.

Zihinsel aşırı duyarlılık alanı: Hızlı ve yoğun zihinsel etkinlik olarak tanımlanabilir. En güçlü dışavurumu akademik başarı göstermekten çok, anlayış; yani bilinmeyenin keşfedilmesi ve doğruya ulaşmak için gösterilen çabadır.

Hayali aşırı duyarlılık alanı: Bu aşırı duyarlılık alanını sıklıkla görülen dikkat dağınıklığı ve hayal kurma ile kendini gösterir. Bu belirtiler gelişmiş hayal gücünün sonuçlarıdır. İcat ve fantaziler, kurulan çağrışım ve bağlantılarda çeşitlilik, gelişmiş görselleştirme becerisi de bu alanın belirtileri olarak sayılabilir.

Duyuşsal aşırı duyarlılık alanı: Beş duyarlılık alanının içinde belirtileri en fazla olan alandır. İlişkilerin yaşanma biçimi, hislerde aşırı yoğunluk, insanlara, nesnelere, yerlere bağlanma, güçlü duyuşsal bellek, ketlenme, ölüm kaygısı, kaygı, korkular, suçluluk duygusu, gelişmiş şefkat ve sorumluluk duygusu, öz eleştiri, utangaçlık, başkaların sorunlarına ilgi gösterme, depresif duygudurum ve intihar eğilimi bu belirtilerdendir.

Piechowski (1999; akt. Tieso, 2009) bu aşırı duyarlılıkların üstün yetenekli ve yaratıcı bireylerde, genel popülasyona oranla daha yaygın olabileceğini öne sürmüştür. Bu kuramı destekleyen birçok araştırma yapılmıştır (Ackerman, 1997; Chang ve Kuo,

2013; Piechowski ve Miller, 1995; Tucker ve Hafenstein, 1997). Üstün yetenekli bireylerin duygusal ve sosyal ihtiyaçları göz önüne alındığında, aşırı duyarlılıklar üstün yetenekliliğin önemli bir bileşeni olarak ortaya çıkmaktadır (Tieso, 2009).

Bu aşırı duyarlılıkları da kapsayan eş zamanlı olmayan gelişim; Columbus Grubu (1991)'nin tanımında da belirtildiği gibi üstün yetenekli bireyleri normdan farklı ve dolayısıyla bazı sorunlara karşı savunmasız kılabilir. Bu sorunlardan bir tanesi de çocuğun üstün yetenekli tanısı alması sonucunda ortaya çıkan etiketlenmedir (Cross, Coleman ve Stewart, 1993; Levent, 2014). Aşağıdaki bölümde etiketlenme kavramı açıklanmaktadır.

1.2. Etiketlenme

Etiketlenme temelini bir sosyolog olan Becker (1963)'in sapmalar (deviance) üzerine olan çalışmasından alır. Becker etiketlenmenin sosyal bir süreç olduğuna dikkat çeker. Toplumsal gruplar, uyulması gereken belli kurallar oluşturarak bu kurallara uymayan davranışları sapma davranışı olarak tanımlarlar. Sapma davranışı sergileyen kişiler ise bu nedenle etiketlenir. Yani etiketlenme, belli bir davranışa başkalarının tepkisini içeren bir sürecin ürünüdür.

Sapmaya ilişkin en basit yaklaşım temelde istatistiktir. Bu yaklaşım, ortalamadan farklı olan her şeyi sapma olarak tanımlar. Bir örnek değerlendirilirken yapılması gereken tek şey, söz konusu davranışın ortalama ile olan mesafesini ölçmektir (Becker, 1963). Bu da zihinsel engellilik ve üstün yetenekliliği, ikisi normdan zıt yönlerde doğru kaysalar da, etiketlenmeye aynı derecede açık kılar.

Rist (2011)'in etiket kuramına göre etiketleme; bireylerin, sahip oldukları belli özellik ve niteliklerine göre toplum tarafından sınıflandırılmasıdır. Atfedilen bu etiketler, örtük ya da açık olsun, bireylerin kendileri ve çevreleri ile kurdukları etkileşimi ve sosyal çevreye olan katılımlarını güçlü biçimde etkiler. Bu kuram, öğrenme ve gelişimin sosyal bir bağlam içerisinde gerçekleşmesi üzerine kurulmuştur. Grup ve birey, etkileşimleri yoluyla birbirini şekillendirir.

Belli bir etiketi sahiplenmek, birey ve bireyin sosyal ortamları arasındaki ilişkinin bir parçasıdır ve etiket, kişinin kendisi için sosyal bir rol benimsemesi üzerinde hızlandırıcı etkiye sahiptir. Sahiplenilen etiketler, kendini gerçekleştiren bir kehanete dönüşebilir (Rist, 2011). Etiketlerin birey üzerinde bu kadar etkili olmasının nedeni, beraberlerinde getirdikleri davranışsal beklentilerdir. Buna kalıpyargı tehdidi adı verilmektedir. Etiket, toplumun insanlara atfettiği isimken, kalıpyargı tehdidi bu etikete atfedilen sosyal beklentilerdir. Sosyal çevrenin beklentileri, bu sosyal çevrenin üyesi olan bireylerin davranışları ve ele geçirdikleri fırsatları büyük ölçüde belirler. Sürekli olarak kendisinden belli bir davranış beklenen birey, zamanla davranışlarını değiştirerek bu beklentilere uymaya başlar (Ryan, 2013). Bunun yanı sıra bu beklentiler yeterince uzun süre dayatıldığında, kişinin kendisi için olan beklentilerinin de yerini alır (Vadebonceour ve Portes, 2002; akt. Ryan, 2013). Rist (2011), etiketin kendini doğrulayan bir kehanete dönüşmesine örnek olarak sınıfta yaramazlık yapması beklenen bir çocuğu vermiştir. Bir çocuğun sınıfta yaramazlık yapması ve akademik açıdan başarısız olması bekleniyorsa, çocuk er ya da geç bu düşük beklentilerin farkına varır ve bu beklentilere uygun davranmaya başlar. Böylece öğrenci, ona atfedilen etiketi kabullenmiş ve başlangıçtaki beklentileri doğrulamış olur.

Bu beklentilerin yoğun ya da açık biçimde ifade ediliyor olması gerekli değildir. Önemli olan, bireyin ona nasıl davranıldığı ve ondan neler beklendiğine dair algısıdır. Bireyler etiketlerinin diğerlerinin onu algılayış biçimini değiştirdiğine inandığı sürece, davranışları da bu etikete ve beraberinde gelen beklentilere göre şekillenecektir (Vadebonceour ve Portes, 2002; akt. Ryan, 2013). Olumlu bir kalıpyargıyı korumaya ya da olumsuz olanı yok etmeye çalışmak, yani kalıpyargıların baskısı altında olmak bireyin davranış ve performansı üzerinde büyük etkiye yol açar (Steele, 2010).

Etiketleme sonucunda kişiye atfedilen kalıpyargıların toplum tarafından nasıl algılandığı da önemlidir. Üstün yeteneklilik normdan olumlu sapma olmasına ve genel olarak toplum tarafından değer verilen bilişsel üstünlük anlamına geliyor olsa da beraberinde getirdiği bazı olumsuz kalıpyargıların ve beklentiler çocukta olumsuz etkilere yol açabilir. Sonraki bölümde, etiketlenmenin üstün yetenekli çocuklar üzerindeki etkileri açıklanmaktadır.

1.2.1. Üstün Yetenekli Çocuklarda Etiketlenme

Üstün yetenekli çocukların tanınmasında kullanılan yöntem ve araçlar, dahil olacağı programın gerekliliklerine göre farklılık gösterir. Bazı programlar zeka testlerinin yanı sıra yaratıcılık, kritik düşünme, resim, müzik gibi özel beceri alanlarına dair testleri de tanılama sürecine dahil etmektedir. Ancak günümüzde üstün yetenekliliğin tanınmasında ağırlıklı olarak bireysel zeka testlerinden alınan puanlar kullanılmaktadır (Levent, 2014). Yani bazı programlar tarafından yapılan değerlendirme sonucunda üstün yetenekli tanısı alan çocuk, bazı programlar tarafından bu tanıyı almaya uygun bulunmamaktadır.

Üstün yetenekli tanısı almak için yüksek zeka bölümü puanına sahip olmak yeterli değildir. Bunun yanı sıra, zeka bölümleri birbirinden birkaç puan farklı olan öğrencilerin birbirinden üstün ya da değil olarak ayrılması, kullanılan standart zeka testlerinin kültürel açıdan yanlı olması, üstün yetenekli olmasının yanı sıra öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri tanılamada başarısız olması, test kaygısı yaşayan öğrencileri doğru değerlendirememesi gibi birçok etken, bazı araştırmacıların çocukların üstün olarak tanınmasının gerçekten gerekli olup olmadığını tartışmasına yol açmıştır (Ryan, 2013).

Bazı araştırmacılara göre ise, üstün yetenekli çocukların tanınması, hatta bu tanının mümkün olduğunca erken konulması, bu çocuklara uygun eğitim olanaklarının sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır (Cutts ve Moseley, 2004; Moore, 1992). Çocuktaki mevcut yetenek ne kadar erken fark edilirse, çocuğa yeteneklerini geliştirmesi için o ölçüde uygun olanaklar sağlanabilir (Levent, 2014). Seçim sürecinden ve bu tartışmadaki haklı tarafın kim olduğundan bağımsız olarak, çocuk üstün yetenekli olarak tanındığı anda bu etiketin etkilerinin öznesi haline gelmektedir (Ryan, 2013).

Ryan (2013) üstün yeteneklilik etiketi ve akademik ve sosyal benlik kavramına olan etkisi üzerine yapılan çalışmaları incelediği tezinde, üstün yetenekli etiketinin olumlu olup olmadığını tartışmıştır. Ryan'a göre bu etiketin çoğu kişinin fark ettiğinden

daha karmaşık etkileri vardır. Üstünlük genel olarak olumlu bir ayırım olarak düşünülmektedir. Akademik başarıları, işlerindeki mükemmellik, kavramları anlamada gösterdikleri üstün beceri, öğrenmeye olan tutkuları çevre tarafından takdir edilir. Başkalarının onların yeteneklerine duydukları güven ve amaçlarına ulaşacaklarına dair beklentiler, üstün olarak tanınmış olmaları ve başarıları nedeniyle övülmeleri gibi etmenlerin; onların da kendilerini bunları başaracak konumda görmelerine neden olacağı düşünülür. Ancak bu varsayım, etiketlenme ve kalıpyargı tehdidi gibi unsurlar göz önüne alındığında durumun karmaşıklığını yansıtmamakta ve yetersiz kalmaktadır. Diğer etiketler gibi, üstün yetenek etiketi de yeni yükler ve çatışmaları beraberinde getirir. Olumlu olduğu gibi olumsuz etkilere de sahiptir ve çoğu öğrenci için olumsuz etkileri faydalarından çok daha fazladır. Birçok üstün yetenekli öğrenci kendilerini diğerlerinden farklı, kısıtlanmış, yalıtılmış ve üstün yeteneklilikle beraber gelen beklentiler nedeniyle baskı altında hissetmektedir (Ryan, 2013).

Üstün olma deneyimi üzerine, heterojen sınıflarda eğitim gören çocukları da içeren geçmiş çalışmalarda, birçok üstün yetenekli ergenin kendisini üstünlükleri nedeniyle etiketlenmiş ya da etiketlenme olasılığı dahilinde gördükleri (Coleman ve Cross, 1988; Cross, Coleman ve Stewart, 1993), belirli sosyal başa çıkma (Cross, 1997; Sowa ve May, 1997) ve etiketlenme ile başa çıkma (Cross, Coleman ve Terhaar-Yonkers, 1991) stratejileri olduğu bulunmuştur. Üstün etiketi nedeniyle öğretmenler tarafından sınıfa örnek olarak gösterilme, diğer çocukların alaylarına maruz kalma, yapılan bir hata sonucunda öğretmenlerin hayal kırıklığına uğraması gibi yaşantıların küçük yaşta yaşanmasının; çocukların sosyal-duygusal gelişimine olumsuz etkisi olabileceği de bulunan sonuçlar arasındadır (Cross ve diğerleri, 1993).

Robinson (1990) 155 üstün zeka ve yetenekli ergen ile üstün etiketinin kabulü ve diğerlerinin bu etikete dair sosyal algılarını inceleyen bir araştırma yapmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin büyük bir çoğunluğu üstün etiketi hakkında olumlu ya da nötr bir tutum sergilerken, yaklaşık her 6 öğrenciden biri etiketten aşırı rahatsızlık duyduklarını belirtmişlerdir.

Schroeder-Davis (1999) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD) Minnesota eyaletinde 3500 öğrenci ile yapılan bir araştırmada, öğrencilerin üstün olmanın bir etiketlenme olduğunun farkında oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin üçte ikisi, üstün zekâlı olmanın arkadaşlık ilişkilerinde olumsuzluklara neden olduğunu ve doğrudan sosyal bir faydasının olmadığını ifade etmişlerdir. Benzer sonuçlar Brown ve Steinberg (1990) tarafından da bulunmuştur: ABD'nin California ve Wisconsin eyaletlerinde lise öğrencileri ile yaptıkları araştırmada, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun sınıfın en zekileri arasında yer almayı tercih etmediği görülmüştür. Çünkü sınıfın zekilerinden olmak, farklı olmak anlamına gelmekte ve dolayısıyla akran ilişkilerine olumsuz olarak yansıtacağı düşüncesini doğurmaktadır.

Yaz programına katılan sanatsal ve akademik olarak yetenekli, 9-15 yaşlarında 295 öğrenciye onların üstünlük ve yetenek tanımlarını ve üstün/yetenekli olarak tanılanmanın neden ve sonuçlarını ortaya koymayı amaçlayan ölçekler ve açık uçlu sorular verilmiştir. Bulgular, bu öğrencilerin üstünlük ve yetenek tanımlarının genellikle olumlu olduğunu göstermektedir. Üstünlük genel olarak çok çalışma ile elde edilebilecek bir özellik olarak belirtilmiştir. Özel becerilerine diğerlerinin nasıl tepki verdiği sorusuna ise öğrencilerin %35'i farklı muamele görmedikleri cevabını vermiştir. Yüksek beklenti ya da talepler (%14), genel olarak iyi muamele (%11), cesaretlendirme ve destek (%8) ve övgü ve gururlanma (%7) en sık görülen olumlu farklı muamelelerdir. Öğrencilerin sadece %14'ü olumsuz tepki gördüklerini bildirmiş ve bu olumsuz tepkilerin çoğunun (%9.3) akranlardan geldiği bulunmuştur (Guskin, Okolo, Zimmerman ve Peng, 1986).

Benzer bir araştırmada; Feldhusen ve Yun Dai (1997), üstün yetenekliler için yaz programına kaydolmuş 9-17 yaşları arasında 305 öğrenciye ölçek uygulayarak “üstün” etiketi hakkındaki algı ve tutumlarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda yaşa bağlı değişimler bulunmuştur. Yaş arttıkça üstün etiketinin, özellikle de akran ilişkileri alanındaki olumsuz etkileri de artmış ve üstün etiketi kabulleri azalmıştır.

Bir diğer çalışmada; Huryn (1986) okulları tarafından üstün zekâlı ve yetenekli olarak belirlenmiş 12-18 yaşları arasında 60 öğrenci ile çalışmıştır. Çalışmanın amacı,

bu öğrencilerin üstün etiketinin içerdiği kalıpyargılar ve tanı ile gelen etiketlenmenin farkında olup olmadıklarını ve bu etiketin değer görüp görmediğine dair algılarını ortaya çıkarmaktır. Bunun yanında etiketlenme ile başa çıkmada kullandıkları stratejiler de araştırılmıştır. Çalışma, üstün zeka ve yetenekli öğrencilerin kendilerine atfedilen kalıpyargıların ve etiketlenmenin farkında olduğunu ortaya koymuştur. Bu öğrenciler üstünlüğün genellikle akranlar tarafından olumsuz, ebeveyn ve öğretmenler tarafından olumlu ve değerli görüldüğünü belirtmişlerdir. Bu nedenle akranları, ebeveynleri ve öğretmenleri ile olan ilişkilerinde farklı tavırlar takındıklarını belirtmişlerdir. Arkadaş çevresinde ‘normal’ olarak değerlendirilmek için atletizm, amigoluk gibi etkinliklere katıldıklarını, saçma sorular sorduklarını, bilgilerini, aldıkları notları ve kelime dağarcıklarını gizlediklerini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğrencilerden sadece bir tanesi üstün etiketini olumlu olarak gördüğünü belirtmiştir. Bunun nedeni olarak da daha iyi eğitim görme fırsatı, daha iyi notlar ve kariyer hedeflerinde artışı göstermiştir.

Yapılan bir diğer çalışmada, 13-15 yaşları arasında 14 üstün öğrenciye, üstün etiketinin getirdiği 13 olumlu 13 olumsuz tutum içeren bir anket uygulanmış ve onlardan bu tutumları sıralamaları istenmiştir. Bu öğrenciler olumlu başarı algısı, eşsiz hissetme ve materyalleri daha detaylı olarak anlama becerisi gibi atıfları değerli ve olumlu bulmuştur. Çok bilmiş, öğretmenin gözdesi gibi akranlar tarafından takılan lakaplar, etiket ile gelen ebeveyn ve öğretmenlerin yüksek beklentileri, akranların ödevlerini kullanmaları ve kopya çekmeleri ise olumsuz tutumlar arasında değerlendirilmiştir (Moulton, Moulton, Bailey ve Housewright, 1998). Bu çalışma cinsiyet dağılımının yanlı olması ve örneklemin ufak olması nedeniyle eleştirilmiştir.

Berlin (2009), Moulton ve arkadaşlarının (1998) kullandığı araştırma yöntemini daha büyük ve yansız bir örneklemeyle tekrarlamıştır. Bunun yanı sıra, üstün yetenekli öğrencileri homojen bir grup olarak ele almak yerine akranları ile karşılaştırmada ilk %3'lük gruba girenler (aşırı üstün) ve ilk %4-15'lik gruba girenler (üstün) olarak ikiye ayırmışlardır. Araştırmada 12-14 yaşları arasında ve tanı almış 66 üstün zekalı ve yetenekli öğrenciye, 14 olumlu 14 olumsuz tutum içeren anket verilmiş ve bu tutumları derecelendirmeleri istenmiştir. Her iki grubun anket sonuçlarında da ilk beşe giren olumlu tutumlar özel deneyimler, daha iyi öğretmenler, okuldan/derslerden zevk alma

gibi akademik maddelerdir. İlk beşe giren olumsuz tutumlar ise, her iki grupta da öğretmen ve ebeveynlerin artan beklenti ve baskıları, başarılı olmaya yönelik içsel baskı olarak bulunmuştur. Her iki grup da diğerleri tarafından üstünlüğü nedeniyle cezalandırma, kalıpyargılar, akranlarının onlardan faydalanması, sosyal ilişkilerde zorluk, üstün olmayan akranların algıları gibi maddeleri önem açısından alt yarıda derecelendirmiştir.

Benzer şekilde; Striley (2014) üstün yetenek tanısıyla gelen olumsuz etiketlenmeyi 11-18 yaşları arasında 167 üstün yetenekli çocuğa açık uçlu sorular sorarak incelemiştir. Araştırmacı, bu olumsuz etiketlenmenin bir eksiklikten değil farklılıktan kaynaklandığını öne sürmüştür. 167 üstün yetenekli öğrenci ile yapılan çalışma da bu savı destekler niteliktedir. Araştırma kapsamındaki öğrenciler, diğer öğrencilerden zihinsel açıdan üstün olarak görüldüklerini ve bu üstünlüğün olumsuz bir nitelik olarak değerlendirildiğini ortaya koyan yaşantılarını paylaşmışlardır. Öğrenciler üstünlüklerini normalden farklı deneyimler yaşama, eşsiz olma gibi açılardan olumlu olarak tanımlamışlardır. Ancak üstünlüklerini ayrıcalıklı olarak gören bu öğrenciler aynı zamanda bu ayrıcalıklı olma durumunun getirdiği olumsuz etiketlenmenin de farkındadırlar. Öğrencilerin %50'si nedenini üstünlük olarak gördükleri sosyal yabancılaşıma, dalgaya maruz kalma, görmezden gelinme ve yalnızlık deneyimleri paylaşmışlardır. Öğrenciler üstünlük ile gelen farklı olma etiketinin, diğerleri tarafından ya kıskançlık ya da normdan farklı biri ile kurulan ilişkilerde verilmesi uygun tepkilerden emin olmama gibi nedenlerle ilişkisel tehdit oluşturduğunu ve bu nedenle akranları tarafından kabul görmediklerini belirtmişlerdir.

Bir diğer araştırmada; Coleman ve Cross (1988) üstün zeka ve yetenekli olmanın lise deneyimini nasıl etkilediğini, özel bir yaz programına devam eden 15 ergen üzerinde araştırmıştır. Çalışmanın amacı bu ergenlerin damgalanmış hissedip hissetmediği ve üstünlüğü sosyal bir özür olarak görüp görmediklerinin araştırılmasıdır. Açık uçlu sorular kullanılarak yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin %87'si kendilerini diğerlerinden farklı hissettiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında bazıları, akademik ve sosyal davranışlarını yerel lisenin koşullarına göre değiştirdiklerini belirtmişlerdir. Çalışmadan genel olarak bazı öğrencilerin üstünlüklerini bir sosyal özür

olarak algıladıkları ve farklılıklarını gizlemek için belli yöntemlere başvurdıkları sonucu çıkmıştır. Bu yöntemlerin daha ayrıntılı olarak incelenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Benzer şekilde, Coleman (1985)'in öne sürdüğü Üstünlük Damgası Paradigması'nı araştırmak için 4 haftalık bir yaz programına hak kazanmış 1465 lise öğrencisi ile araştırma yürütülmüştür (Cross, Coleman ve Stewart, 1993). Üstünlük Damgası Paradigması'nı kısaca açıklarsak, bu kuramın üç ana ilkesi vardır: 1) üstün zeka ve yetenekli öğrenciler normal sosyal iletişim kurmak isterler, 2) insanların üstünlüklerinden haberdar olduklarında onlara farklı davrandıklarına inanırlar ve, 3) başkalarının onlarla olan etkileşimlerini, onların kendileri ile ilgili bilgilerini çeşitli başa çıkma stratejileri ile manüpile ederek etkileyebilir (Gillespie, 2009). Araştırma sonucunda, örneklemin %40'ından fazlasının kendilerini farklı olarak algıladığı, %66'sının diğerleri tarafından farklı algılandıklarını düşündükleri ve %80'inin öğretmenlerinin onları akranlarından farklı gördüklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yarısından çoğu liselerinde kendilerini özgürce ifade edemediklerini, %85'i ise devam ettikleri lisede çok az kişinin onlar gibi olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin %72'si yaz programına devam eden öğrencilerle daha çok ortak noktaları olduğunu düşünmektedir. Araştırmanın bu aşaması paradigmanın ikinci ilkesine kanıt olarak alınmıştır. Öğrencilerin yarısından fazlası, diğerlerinin onlar hakkında edindikleri bilgiler üzerinde kontrole sahip olmak için başa çıkma stratejileri kullandıklarını belirtmiştir. Bu veri, öğrencilerin normal bir iletişim kurma isteği olmasa bu stratejileri kullanmayacakları göz önüne alınarak ilk ve son ilkenin doğrulayıcısı olarak kabul edilmiştir (Cross, Coleman ve Stewart, 1993).

Üstünlük Damgası Paradigması'ndan yola çıkarak yapılan bir diğer çalışma (Manor-Bullock, Look ve Dixon, 1995), yerel liselerinden ayrılıp özel eğitim veren bir programa geçen 57 üstün yetenekli lise öğrencisi ile yürütülmüştür. Öğrencinin kendisini diğerlerinden farklı görüp görmediği, diğerlerinin onu farklı görüp görmediğine dair algısı, kendisini onu tam olarak tanımlamayan bir gruba atanmış hissedip hissetmediği ve bazı özelliklerini başa çıkma stratejileri kullanarak gizleyip gizlemediği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin %65'inin kendilerini

okullarındaki öğrencilerden sosyal olarak farklı hissettikleri ortaya konmuştur. %60'ı genel olarak utangaç ve içe kapalı olarak algılandıklarını ve akranlarının onları tanımlarken genellikle akademik tanımlar kullandıklarını belirtmiştir. Eski okullarındaki akranlarının onları nasıl tanımlayacağı sorusuna verilen cevaplar, öğrencilerin yarısının kendilerini eski okullarının bir parçası olarak gördüğü ve sosyal, aktif ve beğenilebilir olarak tanımlanacaklarına inançları olduğunu gösterirken öğrencilerin diğer yarısı sosyal açıdan garip ve yalıtılmış olarak görüldüklerini belirtmiştir. Buna rağmen öğrencilerin çoğu kendilerini yalnız olarak tanımlayamayacaklarını, uyum sağlayamadıkları belli gruplar olmasına rağmen birkaç arkadaşlarının olduğunu belirtmişlerdir. Ancak yeni program ile karşılaştırma yapmaları istendiğinde %80'i özel programda arkadaş edinmenin çok daha kolay olduğunu belirtmiştir. Cross, Coleman ve Stewart (1993)'ün çalışmasından farklı olarak, öğrencilerin çoğunluğu uyum sağlama isteklerine rağmen davranışlarını aşırı biçimde değiştirmeyeceklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin %76'sı daha çok kabul görmek için bilişsel becerilerini gizlemeyeceğini belirtmiştir. Buna rağmen eski okullarına kaydolan, onlar gibi öğrencilere ne gibi önerilerde bulunacakları sorulduğunda verdikleri önerilerin genel olarak sosyal içerikli olduğu görülmüştür. En sık verilen öneri ise, bireyin çok göze batmaması olmuştur (Manor-Bullock, Look ve Dixon, 1995). Cross, Coleman ve Stewart (1993) tarafından yürütülen çalışmaya kıyasla strateji kullanan öğrenci yüzdesinin daha az bulunması, iki araştırma arasındaki örneklem farkıyla bir ölçüde açıklanabilir. İlk çalışmada örneklem 4 haftalık yaz programına katılan öğrencilerken, ikinci çalışmanın örneklemini liselerini değiştirip özel programa katılan öğrencileri içermektedir.

Türkiye'de Öpengin ve Sak (2012) tarafından yürütülen çalışmada üstün yetenek etiketinin etkileri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Anadolu Üniversitesi tarafından yürütülen Üstün Yetenekliler Eğitim Programı (ÜYEP)'e başvurmuş 415 altıncı sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrenciler ÜYEP başvuruları esnasında üstün yetenek etiketinin etkilerini değerlendiren bir ölçek doldurmuşlardır. Bu ölçek ile öğrencilerin kendilik algıları ile ebeveyn ve arkadaş tutumlarına dair algıları ölçülmüştür. Dört ay sonra programa kabul edilen 26 öğrenciye üstün yetenek etiket etkileri ölçeği tekrar uygulanmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin önce ve sonra

ölçümleri karşılaştırıldığında ise kendilik, ebeveyn ve arkadaş tutumu algılarının anlamlı ölçüde değişmediği görülmüştür. Ancak “Arkadaşlarım arasında kendimi yalnız hissediyorum”, “Ailem sıklıkla beni diğer çocuklarla karşılaştırıyor” ve “Arkadaşlarım zayıflıklarımla dalga geçiyor” maddelerinde anlamlı artış bulunmuştur. Bunun yanı sıra; üstün yetenekli tanısı alan ve almayan öğrencilerin sınav puanları karşılaştırıldığında, üstün yetenekli öğrencilerin arkadaş tutumuna dair algılarının daha olumsuz olduğu saptanmıştır.

Yapılan alanyazın taraması, üstün yetenekli etiketinin varlığını ve çocukların bu etiketin farkında olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. alanyazından çıkan bir diğer sonuç üstün yetenek etiketinin olumlu olduğu kadar olumsuz etkilerinin de bulunduğudır. Her ne kadar doğrudan olumsuz bir anlam taşımasa da bir farklılığa işaret etmektedir. Bu farklılık; çocukların kendilerini ve diğerlerini nasıl algıladığı, kişilerarası ilişkileri ve bunun yanı sıra başarı motivasyonu, özgüven, risk alma davranışı ve uyma ihtiyacı gibi kendilik imgesine dair değişkenler üzerinde etkili olmaktadır (Altman, 1983). Kendisini farklı hisseden üstün yetenekli çocuk, bu nedenle üstünlüğünü gizleme ihtiyacı hissedebilmektedir. Bu da yeteneklerinin optimal düzeyde gelişim göstermesine engel teşkil edebilir.

Yapılan alanyazın taraması aynı zamanda üstün yetenekli çocukların, normal gelişim gösteren çocukların uğraşmak zorunda kalmadığı günlük stres verici durumlara karşı karşıya olduğu göstermektedir. Mükemmel olma baskısı, kalıpyargılar, kendini akranlarından farklı hissetme, akranlarının onu yanlış anladığını hissetme bunlara örnek olarak gösterilebilir. Yaşlarının getirdiği tipik günlük stres verici olayların yanı sıra karşı karşıya kalınan üstünlüğe özgü stres verici durumlar, bu çocukları sosyal-duygusal uyum sorunları yaşama riskini artırabilir. Sonraki bölümde sosyal ve duygusal uyum kavramı açıklanmaktadır.

1.3. Uyum

İnsanların birçok davranışı, dışsal - içsel talepler ve baskılara uyum sağlama süreci olarak açıklanabilir. Bu talep ve baskılar fiziksel ya da sosyal olabilir ve oldukça

çeşitlidirler; ancak psikoloji alanı insanların sosyal bir varlık olmasından doğan baskı ve talepler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Küçük yaşlardan itibaren davranışlarımız çevremizin bizden beklentileri ile şekillenir. Başlarda bu talepler basit ve ilkel tepkileri doğurur. Olgunlaştıkça bu talepler kavramlar ve değerler içermeye başlar ve daha karmaşık sosyal davranışlar ortaya çıkarılırlar. Bu taleplere uyum sağlamada gösterdiğimiz başarı onay ve olumlu sonuçlar; başarısızlıklarımız ise kınama ve olumsuz sonuçlar doğurur. Ebeveynlerimiz ve bizim için önemli olan diğer insanların kınamasına maruz kalmak kaygıya yol açar. Büyüme sürecinde bazı davranışların kınama ve kaygıya, bazı davranışların ise takdire ve kaygının ortadan kalkmasına neden olduğunu öğreniriz. Bu sosyalleşme süreci başarılı uyum sağlamamız için oldukça önemlidir (Lazarus, 1961).

Fiziksel ve sosyal çevrenin baskı ve taleplerinin yanı sıra, birçok içsel ihtiyacımız bulunmaktadır. Bu ihtiyaçların karşılanmaması rahatsızlık ve kimi zaman da ölüm ile sonuçlanabilir. İçsel ihtiyaçlarımızın birçoğu fizikseldir. Yemek, içmek, uyku, vücut ısının düzenlenmesi gibi ihtiyaçlar örnek olarak gösterilebilir. Bu ihtiyaçların karşılanmaması sonucu oluşan rahatsızlıklar ve bu rahatsızlığın hangi davranış sonucu ortadan kalktığı çocuklukta öğrenilmektedir. Gelişim sürecinde bazı içsel sosyal ihtiyaçlar da ortaya çıkmaktadır. Yakınlık, sosyal kabul, benlik saygısı ve sevgi bunlardan bazılarıdır. Bu sosyal ihtiyaçlar da, açlık ve susuzluk gibi, içsel baskı ve talepler olarak deneyimlenir ve davranışı yönlendirmede rol oynar (Lazarus, 1961).

Bireyler mümkün olduğu kadar çok içsel ihtiyacı karşılayacak şekilde davranırlar. Aynı şekilde dışsal baskılar da elenir, değişime uğratılır ya da bu baskılara uyum sağlamak için davranış değiştirilir. Gelişim süreci, bu çeşitli ve sayıca fazla talep ve baskılara uyum sağlamak için gerekli yöntemlerin geliştirilmesini içerir. Ancak bu talep ve ihtiyaçların herbirinin karşılanması mümkün değildir ve sıklıkla çatışmalar ortaya çıkar. Bu çatışmalar iki içsel ihtiyacın birbirine ters düşmesi, iki dışsal talebin birbiri ile uyumsuz olması ya da içsel bir ihtiyacın dışsal bir talep ile zıt davranışlar gerektirmesi nedeniyle oluşabilir. Bu da uyum sürecini zorlu ve karmaşık bir hale getirir. Güçlü bir içsel ihtiyacın giderilmesi ya da önemli bir dışsal talebin karşılanmasında gösterilen başarısızlık; bunun yanı sıra, uyum sağlama kapasitemizin

kaldırabileceğinden fazla yük alması ve taleplerin (iç ya da dış) aşırı hale gelmesi gerginliğe yol açmakta ve bu gerginlik de psikolojik rahatsızlıklara, fiziksel semptomlara ya da patolojik davranışlara neden olabilmektedir (Lazarus, 1961).

Bu nedenle, gelişim ve psikopatoloji arasındaki ilişkiyi incelerken kullanılan kavramlardan bir tanesi uyum sağlamada yaşanan başarısızlıktır. Bu kavramsallaştırmanın temelini, çevre ve çocuğun birbirine uygun olup olmadığı oluşturmaktadır. Çocuğun çevreden gelen beklentilere uyum sağlamada başarısız olması çeşitli duygusal ve davranışsal sorunlara yol açabilir (Kerig, Ludlow ve Wenar, 2012; Yörükoğlu, 2011). Aşağıdaki bölümde çocukluk ve ergenlik döneminde yaşanan duygusal ve davranışsal sorunlar tanıtılmaktadır.

1.3.1. Duygusal ve Davranışsal Sorunlar

Uyumlu davranış, 1) bireyin çevreden genel taleplerle başa çıkabilmesi ve 2) bireyin yaş grubuna, sosyokültürel birikimine ve içinde yaşadığı topluma uygun bireysel bağımsızlık göstermesi olarak tanımlanabilir (Bullington, 2011). Faul ve Gross (2006)'a göre ise psikoloji alanında hangi davranışların 'normal davranış' kapsamına girdiğine dair ortak bir görüş bulunmamaktadır, bu nedenle de uyumlu davranış kavramı genellikle anormal davranışların yokluğu olarak kullanılmaktadır.

Normal davranış, genel tanımıyla bireylerin yaptıkları ve yapmak istediklerinin çevrenin gerektirdikleri ile dengeli bir ilişki içinde olmasıdır. Ruh sağlığı ise tutarlı olarak gösterilen uyumlu davranış örüntülerinin bir sonucudur. Mantıklı düşünme becerisi, yaşam olaylarıyla etkili başa çıkma, duygusal tutarlılık ve büyüme göstermeyi de içine alır. Bu kavramsallaştırmalar bize uyumsuz davranışın genel bir betimlemesini yapma olanağı sağlamaktadır (Wicks-Nelson ve Israel, 1991; akt. Faul ve Gross, 2006).

Bir davranışı uyumsuz olarak nitelemek genellikle, uyumsuz davranış gösteren bireyin ya da çevresinin günlük yaşamını zorlaştıran ve strese neden olan bir sorun davranışın sergilendiği anlamına gelmektedir (Faul ve Gross, 2006). Uyumsuz davranışı belli yaşların normal gelişimi ve edinimleri ışığında incelemek, bu kavramı daha iyi anlamamız için gereklidir. Çoğu davranışsal ve duygusal sorun, diğer gelişim

evrelerinde mevcut olan özelliklerden nitelik olarak farklı olmasa da, nicelik ya da yoğunluk açısından farklıdır. Bu nedenle, içinde bulunulan gelişim süreci açısından normal olan sorunlar ile gelişim sürecini sekmeye uğratan ve patolojiye işaret eden sorunları birbirinden ayırt etmek zorlu bir görevdir (Achenbach, 1990).

Hem normal hem de normal dışı davranışlar, kişinin dünyayı algılayış biçimine göre yaşamını sürdürebilme çabasından başka bir şey değildir. İki davranışın da işleyişinde aynı temel ilkeler geçerlidir. Normal dışı davranışlar yalnızca bireyin uyum sağlama çabalarının yetersizliğine işaret etmektedir (Cüceloğlu, 2016).

Çocuklarda duygusal ve davranışsal sorunlara dair alanyazında sıklıkla kullanılan sınıflandırmalardan biri Achenbach (1966)'ın sınıflandırmasıdır. Bu sınıflandırmada; farklı niteliklere sahip duygusal ve davranışsal semptom grupları 'İçevurum ve Dışavurum Bozuklukları' olarak adlandırılmıştır. Bu semptom grubunun dışavurum ucunda bulunan semptomlar kişinin çevresiyle çatışma içinde olduğuna, içevurum ucunda bulunan semptomlarsa kişinin kendisiyle çatışma içinde olduğuna işaret etmektedir. Somatik yakınmalar, kaygılı/depresif ve içedönük/depresif semptom grupları içevurum bozuklukları altında toplanırken; saldırgan davranışlar ve kurallara uymama davranışı dışsallaştırma bozuklukları altında toplanmaktadır. İçselleştirme ve dışsallaştırma semptom gruplarının dışında; bu iki gruba da girmeyen sosyal sorunlar, düşünce sorunları ve dikkat sorunları da duygusal ve davranışsal sorunlar sınıflandırması içerisinde (Achenbach ve Rescorla, 2007).

Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin duygusal ve davranışsal sorunları alanyazında sıklıkla araştırılan konulardandır. Sonraki bölümde bu grubun duygusal ve davranışsal sorunlarına dair görüşler ve bu alanda yapılan çalışmalar aktarılmaktadır.

1.3.1.1.Üstün Yetenekli Çocuklarda Duygusal ve Davranışsal Sorunlar

Üstün yeteneklilerin duygusal ve davranışsal sorunları sıklıkla araştırılan ve ilgi çeken bir konu olmasına rağmen, bu konuda ortak bir paydaya ulaşılamamıştır. Alan yazın incelendiğinde üstün yetenekliliğin dayanıklılığı mı yoksa incinebilirliği mi arttırdığı konusunda farklı görüşler olduğu görülmektedir (Martin, Burns ve Schonlau,

2010). Bu görüş farklılığı da iki farklı savın ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bunlar ahenk ve ahenksizlik savları olarak adlandırılmıştır (Preckel, Baudson, Krolak-Schwerdt ve Glock, 2015). Ahenk savı; üstün yetenekli çocukların, sadece zihinsel bakımdan üstün olmadığını; aynı zamanda sosyal becerisi daha yüksek, daha başarılı ve yeni koşullara daha iyi uyum sağlayan bireyler olduğunu savunmaktadır (Persson, 1998). Ahenk savı, yani üstün yetenekliliğin bireye hayatın sunduğu her türlü zorlukla başa çıkma becerisi verdiği düşüncesi, üstün yeteneklilikle ilgili mitlerden biri olarak tanımlanmaktadır (Moon, 2009).

Ahenksizlik savı ise üstün yetenekliliğin bir bedeli olduğunu, özellikle de sosyal-duygusal alanda eksiklikler ile sonuçlanabileceğini savunmaktadır (Gallagher, 1990; Neihart, 1999). Bu görüşe göre üstün yeteneklilik, ahenkli gelişimi büyük ölçüde tehlikeye atan bir faktördür (Heller, 2005).

Üstün yeteneklilik ve uyum sorunları arasındaki ilişki, antik çağlarda ortaya konulan dahilik ve psikopatolojinin sıklıkla birlikte görüldüğüne dair çıkarımdan gelmektedir. Aristoteles'in felsefe, politika, şiir ve sanat alanlarında üstün olanların melankoli eğilimleri olduğunu iddia ettiği söylenmektedir (Simonton, 1999; akt. O'Connor, 2005). Dahilik ve uyum sorunları arasında daha güncel bir bağlantı ise Fransız sosyolog Moreau de Tours tarafından 1857'de kurulmuştur. Moreau (1859; akt. O'Connor, 2005) doğuştan gelen hastalıkların kalıtım durumunun ve sonradan edinilen fiziksel ve ruhsal rahatsızlıkların kusurlu ahlakın bir sonucu olarak ortaya çıktığını savunmuştur. Alkolizm, psikoz, frengi gibi rahatsızlıkların yanı sıra dahilik de kusurlu ahlak sonucunda ortaya çıkan davranışlardan biri olarak tanımlanmıştır.

Zamanın önde gelen psikiyatrist ve davranış bilimcileri de dahililiğin bir kusur olduğu görüşünü desteklemiştir (Nisbet, 1891; Nordau, 1895; akt. O'Connor, 2005). Bu konuda öncü deneysel çalışma Lombroso (1891; akt. O'Connor, 2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada Newton, İsa gibi öne çıkan tarihi figürler incelenmiş ve dahililiğin dejeneratif bir psikoz olduğu sonucuna varılmıştır. Boy kısalığı, raşitizm, alışılmamış kafatası özellikleri ve beyin lezyonları, kısırlık, solaklık gibi birçok fiziksel anomali dahilik ile ilişkili bulunmuştur. Bu bireylerin çift kişilikli olma eğilimi, aşırı

hassasiyet, unutkanlık ve dalgınlık gibi bazı zihinsel özelliklere sahip olduğu da belirtilmiştir.

Kalıtıma dair anlayışın gelişmesiyle birlikte dahiliğin dejenaratif bir psikoz olduğu görüşü geçerliliğini yitirmiştir. Ancak, dahilik ve ruhsal rahatsızlık arasında kurulan bağlantı varlığını sürdürmüştür. 20. yüzyıla girildiğinde zeka testlerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin farklı ihtiyaçlarının ortaya çıkması ile dikkatler, gelişmiş bilişsel beceriye sahip çocuklar üzerinde toplanmıştır. Bu çocukların erken gelişimleri ve zihinsel kapasiteleri dâhileri andırdığından, dahi kalıpyargıları üstün yetenekliliğe dair görüşleri de etkilemiştir. Üstün yeteneklilerin fiziksel olarak zayıf, akli dengesizliklere sahip, sosyal becerisi düşük ve garip olma eğilimine sahip olarak görülmesi bu etkiye örnek olarak gösterilebilir (Sellin ve Birch, 1980; akt. O'Connor, 2005).

1920'de üstün yetenekli olarak tanı alan bireylerin uyum becerileri üzerine araştırmalara başlanmıştır. Terman (1925) ve Hollingworth (1926, 1931, 1942)'ün çalışmaları bu alanda başı çekmiştir (akt. O'Connor, 2005). Diğer bazı araştırmacıların (Juda, 1949; Lewis, 1943; Sumption, 1941; Witty, 1930; akt. O'Connor, 2005) da dahil olduğu bu grup, gelişmiş bilişsel beceri sahibi bireylerin neredeyse her alanda akranlarından üstün olduğunu savunmuştur. Psikolojik uyum da bu alanlardan biridir.

Terman 19. yüzyılın üstün yeteneğe sahip olma ile patoloji sahibi olmayı eş anlamlı olarak gören tutumuna karşı olarak kendi çalışmasını başlatmıştır. Bu araştırmada 1528 üstün yetenekli çocuğun fiziksel, ruhsal özellikleri ve kişilik özellikleri boylamsal olarak incelenmiştir. İlk çalışma sonucunda üstün yetenekli bireyler fiziksel özellikler, sağlık, sosyal uyum ve eğitim alanlarında akranlarından daha üstün olarak bulunmuştur. Bu bireyler orta yaşa geldiğinde tekrarlanan ölçümler de bu üstünlüğün devam ettiğini ortaya koymuştur. Bunların yanı sıra ruhsal bozukluklar, psikoz içeren ciddi uyum sorunları ve suç davranışının bu bireylerde daha az görüldüğü sonucuna varılmıştır. Araştırmacılar; her türlü kişilik bozukluğu, sosyal uyum sorunları, davranış sorunları ve fiziksel engellerin örneklemde var olduğunu; ancak bu gibi

rahatsızlıkların görülme oranının genel popölasyona oranla daha düşük olduğunu belirtmişlerdir (Terman ve Oden, 1947; akt. O'Connor, 2005).

Terman'ın sonuçlarını yayımladığı dönemde Hollingworth (1926, 1931, 1942; akt. O'Connor) de benzer bir araştırma yürütmüştür. Bu araştırma, üstün yetenekliliğin eğitimsel ve psikososyal yönleri ve bu bireylerin bu alanlardaki ihtiyaçları üzerinedir. Hollingworth yaptığı araştırmalar sonucunda üstün yetenekliliğin doğasına dair üstün bir anlayış geliştirmiştir. Çalışmaları, üstün yetenekli bireylerin fiziksel, bilişsel ve psikososyal olarak akranlarından daha üstün olduğu konusunda Terman'ın çalışması ile aynı doğrultuda sonuç vermiştir. Ancak Hollingworth üstün psikolojik uyum için optimal bir aralığın varlığını savunmuştur. Bu aralık kabaca 125 – 155 olarak belirlenmiştir. Bu aralığın üstünde kalan bireylerin bilişsel olarak eşsiz olduğu ve kendine yoldaşlar bulmada zorluk çekeceği belirtilmiştir. Kendi örnekleminde de bu durumun örneklerini görmesine rağmen Terman bu sava karşı çıkmıştır. Terman ve Oden'e göre bu tür çocuklar zorlu uyum sorunları ile karşılaşmaktadır; ancak bunların üstesinden gelecek zekaya sahiptirler.

Bu dönemde yapılan çalışmalar üstün yeteneklilerin fiziksel ve ruhsal açıdan sağlıklı ve uyumsuz bireyler olduğu kalıpyargısını zayıflatmada çok başarılı olmuştur. Ancak, bunun yerine üstün yeteneklilerin psikolojik sağlık da dahil her alanda akranlarından üstün olduğu ve her türlü işleyiş alanında başarılı oldukları kalıpyargısını oluşturmuştur (Schneider, 1987). Bu inanış, birçok üstün yetenekli çocuğun gelişimini daha karmaşık bir hale getirmiştir (O'Connor, 2005).

Ziv (1977; akt. O'Connor, 2005); üstün yetenekli çocuklara bir bütün olarak bakıldığında her iki görüşün de doğru olarak kabul edilemeyeceğini belirtmiştir. Yıllar içinde üstün yetenekli çocuklara dair algının bir aşırı uçtan diğer aşırı uca sürekli bir değişim içinde olduğunu vurgulamıştır. Üstün yetenekliliğe daha bütünsel biçimde bakılırsa bu çocukların hem olumlu hem de olumsuz karakteristiklere sahip olduğunun görüleceğini savunmuştur.

Günümüzde üstün yetenekli çocukların uyum becerileri konusunda ortak bir görüşe ulaşılamamıştır. Bu alanda yapılan bazı çalışmalar, üstün yetenekli çocukların

zayıf akran ilişkileri, kaygı, depresyon ve hatta kendine zarar verme gibi sosyal-duygusal zorluklara karşı savunmasız olduğuna dair kanıtlar sunmuştur (Delisle, 1990; Manaster ve Powell, 1983; Plucker ve Levy, 2001; Silverman, 1993; Wellisch ve Brown; 2012). Diğer bazı araştırmalar ise üstün yetenekli çocukların normal gelişim gösteren akranlarına göre daha üstün olduğunu; yüksek bilişsel becerinin genel kaygı bozukluğu, travma sonrası stres bozukluğu gibi içselleştirme sorunlarına karşı koruyucu bir rol oynadığı sonucuna varmıştır (Fergusson ve Lynskey, 1996; Kandel ve diğ., 1988; Koenen, Moffitt, Poulton, Martin ve Caspi, 2007; Martin ve diğ., 2007). Bazı araştırmalar ise; üstün yetenekli çocukların normal gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla davranışsal ya da duygusal sorun yaşamadığını, bu konuda yardıma ihtiyacı olan grubun azınlık olduğunu ortaya koymuştur (Morawska ve Sanders, 2008).

Alanyazın okula gitmeyi reddeden, yalnız hisseden, bunalımda ve endişeli, özsaygısı düşük, kendini farklı ve yabancılaşmış hisseden üstün yetenekli çocuklarla doludur (Richards, Encel ve Shute, 2003). Ancak, Gust (1997)'a göre üstün yetenekli çocukların sosyal-duygusal ihtiyaçlarına yönelik bu alanyazının büyük bir kısmını vaka çalışmaları, anekdotlar, uzman görüşleri ve modeller oluşturmaktadır ve bu çalışmalar sıklıkla bilimsel bir temelden yoksundur. Freeman (1998) da üstün yetenekli çocukları duygusal açıdan sorunlu olarak niteleyen çoğu yazarın, verilerini klinik ortamlar ya da vaka çalışmalarından elde ettiğini belirtmiştir.

Benzer şekilde Richards, Encel ve Shute (2003) alanda çok boyutlu ve birden fazla bilgi kaynağı içeren çalışmaların az olduğunu belirtmiş ve bu ihtiyacı giderecek bir araştırma yürütmüşlerdir. Bu çalışmanın örneklemini birçok üstün yetenekli çocuğun devam ettiği özel bir okuldan seçilen 33'ü üstün yetenekli 25'i normal gelişim gösteren 58 öğrenci oluşturmuştur. Yaşları 13 ve 16 arasında değişen bu çocukların psikolojik uyumu, öz bildirimin yanı sıra ebeveyn ve öğretmenlerden alınan bilgiler ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlerden alınan bilgiler, üstün yetenekli öğrencilerin davranış sorunları açısından normal gelişim gösteren öğrencilerden bir farklılığı olmadığını ortaya koymuştur. Ebeveyn ölçümleri ise üstün yeteneklilerin daha az davranış sorunu yaşadığı yönünde sonuç vermiştir. Bunun yanı sıra ebeveynlerden alınan ölçümler üstün yetenekli çocukların daha az kaygı ve dikkat sorunu yaşadığını

göstermektedir. Çocuklardan alınan ölçümler ise üstün yetenekli çocukların daha az depresyon belirtisi gösterdiğini, kendilerini daha yeterli hissettiklerini ve kendilerine güvenlerinin daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda araştırmacılar, üstün yetenekliliğin koruyucu bir faktör olduğunu belirtmiştir.

Yürütülen bir diğer çalışmada Nail ve Evans (1997) üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların duygusal uyumları arasında farklılık olup olmadığını araştırmak için, yaşları 15-18 arasında değişen 11 üstün yetenekli çocuğu örneklem olarak almıştır. Aynı yaş grubundan 95 normal gelişim gösteren çocuk da kontrol grubu olarak seçilmiştir. Bulgular üstün yetenekli çocukların çalışmanın kontrol grubu ile karşılaştırıldığında daha uyumlu olduklarını açık biçimde ortaya koymuştur. Genel popülasyonla karşılaştırıldığında ise ortalama uyum gösterdikleri görülmüştür.

Benzer bir araştırmada üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların sosyal ve duygusal uyumlarının karşılaştırılması amacıyla 108 üstün yetenekli öğrenci 108 normal gelişim gösteren öğrenci ile eşleştirilmiştir (Ludwig ve Cullinan, 1984). Öğrenciler 7-11 yaş aralığındadır ve aynı okula devam etmektedir. Öğretmenlerin okulun üstün yetenekli programı için önerdiği öğrencilere sonrasında zeka ve başarı testleri uygulanmış, kriterlere uyan öğrenciler programa dahil edilmiştir. Her iki grubun öğretmenlerine çocukların sorun davranışlarını değerlendirme amaçlı ölçek uygulanmıştır. Bu ölçek davranım bozukluğu, kişilik bozukluğu, suç davranışı, yetersizlik hissi gibi alt ölçekler içermektedir. Yapılan analizler sonucunda üstün yetenekli çocukların normal gelişim gösteren çocuklardan her alt ölçekte daha az puan aldığı, yani daha az sorun davranış sergilediği görülmüştür. Araştırmada sınırlılık olarak; çocukların üstün yetenekli programına katılması sürecinde katkısı olan öğretmenlerin, aynı çocukların uyumunu değerlendirmesi gösterilmiştir. Uyum sorunları sergilemeleri nedeniyle üstün yetenekleri öğretmenler tarafından tanınmayan ve programa yönlendirilmeyen çocuk olabileceğinden yazarlar, bu durumun sonuçları etkilemiş olabileceğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin değerlendirmesine dayanan bir diğer çalışma Bailey (2011) tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmada iki okulun üstün yetenekli programına devam

eden 100 öğrenciye katılım daveti gönderilmiş, davet edilenlerin 70'i olumlu dönüş yapmıştır. 14-18 yaşları arasında 70 üstün yetenekli çocuğun davranışları öğretmenleri tarafından değerlendirilmiş ve genel olarak sağlıklı ve uyumlu işleyiş gösterdikleri görülmüştür. Ayrıntılı olarak incelendiğinde dışsallaştırma bozukluğu riski taşıyan öğrenci bulunamazken, sadece üç öğrencinin içselleştirme bozuklukları için klinik risk sınırında olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin sosyal beceri ve yeterlilik ölçeklerinde de normun alt sınırına yakın puanlar aldıkları görülmüştür.

Bir diğer çalışmada ise, üstün yetenekli çocuklarda depresyon üzerine çalışılmıştır (Mueller, 2009). Bu çalışmanın amacı, üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocuklarda depresyonun görülme sıklığı ve koruyucu faktörler bakımından farklılaşma olup olmadığını incelemektir. Çalışmanın örneklemini 12-19 yaş arası üstün yetenekli çocuklar ve cinsiyet, yaş, gelir düzeyi ve etnik köken değişkenleri açısından üstün yetenekli örnekleme eşleştirilmiş 762 normal gelişim gösteren çocuk oluşturmuştur. Bu çocuklarda depresif semptomlar, benlik algısı, okul aidiyeti ve ebeveyn-aile ilişkileri araştırılmıştır. Bulgular üstün yetenekli çocukların anlamlı ölçüde daha az depresif semptom gösterdiğini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra olumlu benlik algısı, ebeveyn-aile ilişkisi ve okul aidiyetinin iki grupta da koruyucu faktör olduğu görülmüştür. İlgi çeken bir bulgu okul aidiyetinin üstün yetenekli çocukların depresyon riskini azaltmada normal gelişim gösteren çocuklara göre daha önemli olmasıdır. Bu durum, okulun üstün yetenekli çocukların hayatında önemli bir yere sahip olmasından kaynaklanıyor olabilir. Üstün yetenekli çocukların olumsuz yaşam olayları, stres ve okul deneyimlerini inceleyen boylamsal bir araştırmada çocukların belirttikleri ilk dört stres kaynağının akademik konular, okul değiştirme, üniversite başvuruları ve karar süreci ile akran ilişkileri olduğu görülmüştür (Peterson, Duncan ve Canady, 2009).

Üstün yetenekli çocukların stres verici ek durumlara sahip olduğu görüşünün aksine, Grossberg ve Cornell (1988) üstün yetenekli çocukların uyum sorunları yaşama nedenlerinin normal gelişim gösteren çocuklar ile aynı olduğunu savunmuştur. Uyum sorunları üstün yeteneklilik ile ilişkili nedenlerden değil; ailesel, kişisel ve okul ile ilişkili nedenlerden ortaya çıkmaktadır.

Üstün yetenekli çocuklar alanındaki görüşlerin iki ayrı uçta gruplanması nedeniyle ve bu popülasyonun psikososyal işlenselliğini açıklığa kavuşturmak amacıyla, National Association for Gifted Children (NAGC)'ın başkanı bir çalışma ekibi oluşturmuştur. 2001'de oluşturulan bu ekibin görevi son 50 yılda yapılan ilişkili çalışmaları incelemektir. Bu incelemenin sonrasında yayınlanan kitapta bulgular şöyle özetlenmiştir:

Üstün yetenekli çocuk ya da gençlerin –bir grup olarak - , herhangi bir gruptan daha incinebilir ya da kusurlu olduğuna dair bir kanıt yoktur. Üstün zihinsel yeteneğe ya da yüksek yaratıcılık potansiyeline sahip bireylere özgü sosyal ya da duygusal incinebilirlik ya da kusur bulunamamıştır ... bu grupta; intihar, suç işleme ve ciddi davranım bozuklukları gibi ciddi uyum sorunlarına dair belirtilere genel popülasyonda rastlandığından daha sık (ya da nadir) rastlanmamaktadır (Neihart, Robinson, Reis ve Moon, 2002).

Manaster ve Powell (1983)'a göre üstün yetenekli bireylerin uyum sorunları tartışılırken vurgulanması gereken nokta, bu bireylerin sosyal ve psikolojik rahatsızlık yaşama riskinin daha yüksek olması değildir. Vurgulanması gereken nokta bu çocukların belli bazı sorunları yaşama olasılığının daha fazla olmasıdır. Bu da üstün yetenekliliğin karakteristik özellikleri ve bu bireylerin sosyal çevresi ile açıklanabilir.

Daha önce bahsedilen NAGC raporu; üstün yetenekli öğrencilerin uyumu alanında varolan stereotipleri yıkmaya yanı sıra, bazı üstün yetenekli öğrencilerin deneyimleyebileceği belli risk faktörleri ve psikososyal güçlükleri ortaya koymuştur. Güçlük yaşayan üstün yetenekli çocukların sorunlarının daha özgül olduğu ve eş zamanlı olmayan gelişim, üstün yeteneklilikle ilişkili özellikler (aşırı duyarlılık gibi), öğrenme ve okul ortamlarının çocuğun ihtiyaçları ile uyumsuz olması gibi sebeplerden kaynaklandığı görülmektedir (Kaya, Erdoğan ve Çağlayan, 2014; Neihart ve diğerleri, 2002).

Üstün yetenekli bireyin belli bazı uyum sorunları yaşama riskini artıran diğer özellikler arasında birden fazla potansiyele sahip olma, yaratıcılık, tipik eğitim ortamına uymayan bir seviyede düşünme ve öğrenme, mükemmelliyeçilik ve aşırı kişisel eleştiri

sayılabilir (Bailey, 2011; Gross, 1989; Neihart, 1999; Peterson, 2009; Swiatek; 1995; Webb, 1993). Yadusky- Holahan ve Holahan (1983) üstün yetenekli bireylerin kendileri için çok yüksek ve bazen de gerçekçi olmayan amaçlar belirleyerek kendilerine baskı oluşturdıklarına dikkat çekmiştir. Dirkes (1983) de üstün yetenekliliğin kaygı için çok uygun bir ortam yarattığını belirtmiştir.

Bunun yanı sıra toplum tarafından üstün yetenekli çocuklara, gelişimsel sıçrama ve kendilerine özgü zihinsel ve sosyal-duygusal ihtiyaçlarına verilen uygunsuz tepkiler de bu çocukların uyum sorunu yaşama riskini artırmaktadır (Fiedler, 1999). Dış kaynaklı bu sorunlar arasında okul kültürü ve normları, ebeveyn ve öğretmenlerin gerçekçi olmayan beklentileri, aşırı ve uygunsuz övgü kullanımı, akran ilişkileri ve etiketlenme sayılabilir (Cross, Coleman ve Stewart, 1993).

Manaster ve Powell (1983) ergenliğin net olarak tanımlanmamış roller nedeniyle zor bir süreç olduğunu, üstün yetenekli ergenlerin ise ait olma ihtiyaçlarının karşılanmaması nedeniyle bu süreçte psikososyal sorunlar yaşamasının daha olası olduğunu savunmuştur. Bunun nedeni üstün yetenekli çocuğun akranlarından farklı olması ve o gruba ait olmaması, hem kendisi hem de diğerleri tarafından görülebilen farklılıkları nedeniyle gruba uyum sağlayamamaları ya da sağlamamaları gerektiğini düşünmeleri olabilir. Bir diğer olası neden ise çocukların kendilerini farklı ve grubun dışında hissetmeleri ve bu durumu kabullenmeleridir. Janos, Fung ve Robinson (1985), yaptıkları çalışmada üstün yetenekli çocukların yüzde kırkının kendisini diğer çocuklardan farklı hissettiğini ve farklı olma hissinin düşük benlik saygısı ve akran ilişkilerinde yaşanan zorluklar ile ilişkili olduğunu bulmuştur.

Üstün yetenekli çocukların akademik olarak akranlarından üstün olması, hem okulda hem de sosyal gruplarında farklı algılanmalarına neden olmaktadır. Bunun yanı sıra normal sınıflarda akranları ile okuyan üstün yetenekli çocukların genellikle konuları hızlı ve kolay anlaması, bazen de zaten biliyor olması nedeniyle okulda sıkıldığı ve öğretmenlerin nadiren bu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabildiği belirtilmiştir (Manaster ve Powell, 1983; Westberg, Archambault, Dobyys ve Salvin, 1992). Bir diğer araştırmada, üstün yetenekli çocukların akranlarından 5-6 yaş ileride arkadaşlık

kavramlarına sahip olduğu görülmüştür. Bu durumun özellikle 10 yaş öncesi dönemde, bu çocukların anlamlı arkadaşlıklar kurmasını zorlaştırdığı da belirtilmiştir (Gross, 2002).

Görüşmeler yoluyla yürütölen bir çalışmada 5. ve 6. sınıfa devam eden üstün yetenekli çocuklar, sosyal duygusal gelişimlerine etki eden faktörleri belirlemişlerdir. Bu çocuklar; okulda geçirdikleri zamanın çoğunda sıkıldıklarını ve dikkatlerinin dağınık olduğunu, kendi yeteneklerinin kafalarını karıştırdığını, hem kendilerinin hem de başkalarının yüksek beklentileri yüzünden stres yaşadıklarını ve zekaları nedeniyle alay konusu olmanın kırııcı olduğunu belirtmişlerdir (Ford, 1989). Peterson ve Ray (2006) 8. sınıfa devam eden 432 üstün yetenekli öğrenci ile görüşmeler yapmıştır. Öğrencilerden bazıları bazen zorbalığa maruz kaldıklarını belirtmiş; ancak bunun nedeni olarak üstün yetenekli olmalarını değil farklı olmalarını göstermiştir.

Bu çalışmaların gösterdiği gibi etiketlenme, eş zamanlı olmayan gelişim, başarı baskısı gibi üstün yeteneklilikle beraber gelen birçok stres kaynağı üstün yetenekli çocukların belli bazı uyum sorunlarını yaşama riskini artırmaktadır. Bu noktada, bireyin stresle başa çıkmada kullandığı stratejiler de önem kazanmaktadır.

1.4. Stresle Başa Çıkma Becerileri

1.4.1. Stres

Bilindiğı kadarıyla “stres” kelimesi ilk olarak 14. Yüzyılda zorluk, zor durum, terslik ya da sıkıntı anlamına gelecek şekilde kullanılmıştır (Lumsden, 1981; akt. Lazarus, 1999). 17. yüzyılın sonlarında ise saygın bir fizikçi-biyolog olan Robert Hooke (Hinkle, 1973; akt. Lazarus, 1999) stresi mühendislik bağlamında formüle ederek alana katkıda bulunmuştur. Hooke köprüler gibi insan elinden çıkma yapıların, ağır yükleri çökmeden taşıyabilmeleri için nasıl inşa edilmeleri gerektiğı sorusuna cevap aramıştır. Bu yapılar, onları yok edebilecek rüzgar, deprem ve diğer doğal güçlere direnmelidir. Hooke’un bu sorun üzerinde yaptığı analiz üç ana kavram içermektedir: yük, stres ve zorlanma. Yük kavramı ağırlık gibi dış güçlere, stres kavramı yükün uygulandığı

bölgeye, zorlanma kavramı ise yük ve stresin etkileşimi sonucunda yapıda oluşan deformasyonlara karşılık gelmektedir. Bu analiz 20. Yüzyılda geliştirilen stres modellerini büyük ölçüde etkilemiştir. Bu modellerde yük kavramı; sosyal, fizyolojik ve psikolojik sistem üzerinde baskı yapan dış stres uyaranları anlamında kullanılmıştır. Stres, yükün uygulandığı sistemde meydana çıkan direncin oranıdır. Zorlanma ise strese verilen yanıt ya da tepkidir.

Stres ve zorlanma kavramları 19. Yüzyılda da varlığını sürdürmüş, tıp alanında sağlıkta bozulmanın temel nedeni olarak düşünülmüştür. Stres üç farklı bakış açısından incelenebilir: (1) stres verici durumlar olarak – deprem gibi uyarıcı olaylar; (2) tepkiler olarak – stresli olaylara vücudun verdiği tepkiler; (3) etkileşimler olarak – olaylar ve bizim bu olaylara dair bilişsel değerlendirmemiz arasındaki ilişkiler (Lazarus ve Folkman, 1984). Bu araştırmada stres, etkileşim kuramı üzerinden ele alınmıştır.

1.4.1.1.Etkileşim Olarak Stres

Stres deneyimi çeşitli kişisel ve durumsal faktörlerden etkilenir. Belli bir stresi nasıl algıladığımız, kişilik yapımız, tahmin edilmeyen olaylar, kontrol kaybı gibi faktörler bunlar arasında sayılabilir (Atwater, 1990). Stresin etkileşim bağlamında incelenmesi özellikle stresin algılanma şekline dikkat çeker. Burada sözü edilen etkileşim, olaylar ve bizim bu olaylara dair yaptığımız bilişsel değerlendirmelere verdiğimiz duygusal tepkiler arasındadır (Napoli, Kilbride ve Tebbs, 1992).

Etkileşim yönelimli bilişsel yaklaşımlara göre stres, ne sadece uyarıcı ne de bu uyarıcıya verilen tepkidir. Bu kurama göre kişi ve çevre dinamik, eşit derecede karşılıklı ve iki taraflı bir ilişki içindedir (Folkman, Lazarus, Gruen ve DeLongis, 1986). Lazarus ve Folkman (1984)’a göre psikolojik stres, kişi ve çevre arasında var olan ve kişi tarafından zorlayıcı ya da onun kaynaklarını aşan ve iyilik hali için tehdit içerici olarak algılanan belli bir ilişkidir. Kısaca; stres, birey ve çevresi arasında bir etkileşim içerir ve stres tepkisi ancak kişi bir olay ya da durumu stres verici olarak nitelendirdiğinde ortaya çıkar.

Bu noktada ortaya çıkan bir soru, farklı kişilerde psikolojik strese yol açan şeyin ne olduğudur. Lazarus ve Folkman (1984)'a göre bu sorunun yanıtı insan-çevre ilişkisine aracılık eden “bilişsel değerlendirme” süreci incelenerek bulunabilir. Lazarus (1961) kişilerin duruma dair değerlendirmesinin, etkileşim üzerinde söz konusu durumdan çok daha fazla etkisi olduğunu belirtmektedir.

Bilişsel değerlendirme, hem stres verici durumdan hem de bireyden gelen bilgileri içeren bir süreçtir. Örneğin; çoğu insan küçük bir köpeğin yaklaştığını gördüğünde panik yaşamaz. Köpek fobisi olan insanlar ise bu durumu oldukça farklı değerlendirecektir. Bir diğer örnek; dersi dikkatle dinleyen ve dinlemeyen öğrencinin ani bir sözlüye dair değerlendirmelerindeki farklılık olabilir (Carver, 2011).

İkinci bir değerlendirme ise, kişinin belli bir durumla başa çıkıp çıkamacağına dair değerlendirmesidir. Bazı kişiler stres verici belli bir duruma verilebilecek etkili yanıtları aklına getirebilirken bazıları bunu yapamaz. İlk gruba dahil olan, yani stres yaratan durumun etkilerinden kaçınma ya da bu etkileri en aza indirme yollarını düşünebilen kişiler; etkili olabilecek hiçbir yöntem aklına getiremeyen kişilerden oldukça farklı bir deneyim yaşayacaktır (Carver, 2011).

Öngörülen ya da varolan istenmeyen bir durumun değerlendirilmesi sürecine birincil değerlendirme, bu duruma verilebilecek etkili yanıtların olup olmadığının değerlendirildiği sürece ise ikincil değerlendirme adı verilir. Birincil değerlendirmede kişi, durumun kendisi ve sevdikleri için bir risk içerip içermediğini değerlendirir. İkincil değerlendirme sürecinde ise kişi, zararı önlemek ya da azaltmak veya yarar sağlama ihtimalini artırmak için yapılacak bir şey olup olmadığını ve varsa ne yapılabileceğini değerlendirir. İkincil değerlendirme süreci aslında kullanılacak başa çıkma stratejilerinin de değerlendirildiği evredir (Folkman, Lazarus, Gruen ve DeLongis, 1986).

1.4.2. Başa Çıkma Stratejileri

Stres bir uyum talebidir ve bu talep etkili bir şekilde giderilmediğinde uyum sürecinde etkileri gözlenebilir. Özellikle de kronik stresin, fizyolojik ve psikolojik

sonuçları vardır. Stres ile ilişkilendiren fiziksel rahatsızlıklara migren, ülser, çene eklemi rahatsızlıkları, üst solunum yolu enfeksiyonları ve soğuk algınlığı örnek olarak verilebilir. Damar rahatsızlıklarını da saydığımızda stres yaşantıları ani ölümlere dahi yol açabilir (Lecomte, Fornes ve Nicolas, 1996). Stres aynı zamanda düşünce sürecinde hatalara (bilişsel çarpıtmalar); depresyon, yalıtılmışlık, saldırganlık, madde kullanımı gibi duygusal ve davranışsal bozukluklara da yol açabilir (Lecomte, Fornes ve Nicolas, 1996); ancak bu fiziksel ve psikolojik sonuçlar, stresin varlığı ya da yokluğundan ziyade stresi gidermede kullanılan başa çıkma stratejileri ile ilgilidir (Holroyd ve Lazarus, 1986).

Stresin günlük hayatın doğal ve kaçınılmaz bir parçası olduğu inkar edilemez; ancak strese ve stres verici durumlara nasıl tepki vereceğimiz konusunda seçeneklerimiz vardır. Başa çıkmanın “en iyi yolu” yoktur, her insan ve durum birbirinden farklıdır. Stres de talebin özgül yapısı, kişinin duygusal ve bilişsel durumu ve kişinin stresle savaşmak için kullanabileceği başa çıkma kaynakları arasındaki karmaşık ilişkidir. Kişinin stres karşısında pasif olması gerekmez. Stresin olumsuz etkilerini azaltmak ve olası olumlu sonuçlarından faydalanmak için yapılabilecek birçok şey bulunmaktadır (Napoli, Kilbride ve Tebbs, 1992).

Baş çıkma kişinin stresli yaşam koşullarını yönetme yolu ile ilgilidir. Stres ve başa çıkmanın bir dereceye kadar birbirine karşıt kavramlar olduğu söylenebilir. Başa çıkma etkisiz olduğunda stres seviyesi yüksektir, başa çıkma etkili olduğunda ise stres düzeyi düşük olma eğilimi gösterir. Başa çıkma her durumda stresin kaçınılmaz bir parçasıdır ve dikkate alınmaması durumunda, değişen yaşam koşulları ve kronik strese uyum sağlama çabası da tam olarak anlaşılmayacaktır (Lazarus, 1999).

Modern başa çıkma kavramının temeli 19. Yüzyılın sonlarında psikoanalitik kuramcılar tarafından atılmıştır. Bu noktada odak, hoş gitmeyen duygularla başa çıkmada kullanılan savunma mekanizmaları üzerindedir. 1960'lara kadar başa çıkma kavramı bazı savunma mekanizmalarını tanımlamak için kullanıldığından başa çıkma ve savunma arasındaki ayrım tam olarak yapılamamıştır (Jones ve Bright, 2001; akt. Yılmaztürk, 2018). Başa çıkmaya gösterilen bilimsel ilgi başlarda düşük olmakla

birlikte, bu durum 1970'lerde değişmeye başlamıştır ve o noktadan sonra bu alanda yapılan araştırmalar ve geliştirilen kuramlar hızla artmıştır (Lazarus, 1999).

Alanyazında sıklıkla karşılaşılan Lazarus ve Folkman (1984)'ın başa çıkma kuramına göre başa çıkma, kişi tarafından zorlayıcı ya da kaynaklarını aştığı değerlendirilen belli dış ve/veya iç talepleri yönetmek için gösterilen sürekli değişen bilişsel ve davranışsal çabalaradır.

Başa çıkma tanım itibariyle oldukça geniş bir kavramdır, bu nedenle de kategorilere ayrılması için çalışmalar yapılmıştır. Kullanılan başa çıkma stratejilerinin sınıflandırılmasında alanyazında ortak bir noktaya varılmadığı görülmektedir; ancak öne çıkan üç sınıflandırma vardır: problem/duygu odaklı başa çıkma, birincil/ikincil kontrol ve yönelimci/kaçınmacı (Yıldız, 2014).

Problem/duygu odaklı başa çıkma ayrımı Lazarus ve Folkman (1984) tarafından yapılmıştır. Problem odaklı başa çıkma stres verici durumun kendisini ve fiziksel etkisini hedef alır. Stres verici durumun ortadan kaldırılmasına, ortaya çıkmasını engellemeye ya da fiziksel etkisini azaltmaya yönelik adımlar içerebilir. Örneğin; öngörülen bir kasırğa karşısında atılabilecek problem odaklı adımlar daha güvenli bir yere gitmek, kasırğa kepenklerini indirmek ya da elektrik kesintisi ihtimaline karşı erzak depolamak olabilir. Duygu odaklı başa çıkma ise kaynağını, stresin genellikle duygusal sıkıntılara yol açtığı gerçeğinden alır. Duygu odaklı başa çıkmanın amacı bu sıkıntıyı önlemek, azaltmak ya da en aza indirmektir. Sıkıntıyı azaltmanın birçok yolu olduğundan duygu odaklı başa çıkmanın kapsamı da oldukça geniştir.

Problem/duygu odaklı ayrımı yararlı olmakla beraber her iki kategoriye de girmeyen bazı başa çıkma stratejileri de bulunmaktadır. Örneğin; kendini suçlama, stres kaynağının ortadan kaldırılması ile ilişkili olmadığı gibi duygusal sıkıntıyı da engellemez, hatta genellikle tam tersi etkiye sahiptir. Bunun yanı sıra hedeflenen etkiye bağlı olarak her iki kategoriye de dahil olabilecek başa çıkma stratejileri de vardır. Buna bir örnek sosyal destek arama olarak verilebilir. Kişi bu stratejiyi problem odaklı bir çaba olarak da sıkıntıyı azaltma odaklı bir çaba olarak da kullanabilir (Carver, 2011).

Birincil/ikincil kontrol başa çıkma süreçleri ise algılanan kontrol ile ilgilidir. Birincil kontrol süreci kişinin çevresini kendi ihtiyaçlarına göre şekillendirmesini içerir. İkincil bir süreç ise kendini çevreye uydurma sürecini, diğer bir deyişle “akıntıya uyma”yı içerir. Direnç gösteren durumları değiştirme çabası, yani birincil kontrol, tatmin edici başarılarla yol açabileceği gibi hayal kırıklığına uğratan başarısızlıklara da neden olabilir. Dirence uyum sağlama çabası ise, yani ikincil kontrol, daha güvenli bir yoldur ve uç sonuçlara götürme olasılığı daha düşüktür (Rothbaum, Weisz ve Snyder, 1982).

Önemli bir diğer sınıflandırma ise yönelimci/kaçınmacı başa çıkmadır (Roth ve Cohen, 1986; akt. Carver, 2011). Yönelimci başa çıkma stres verici durumlar ve bu durumların meydana çıkardığı duygularla doğrudan ilgilenmek için gösterilen çabaları temsil eder. Kaçınmacı stratejiler ise stres verici durumla karşı karşıya gelmekten kaçmada kullanılan herhangi bir yoldur. Kaçınmacı başa çıkma genellikle duygu odaklıdır, sıkıntı duygusundan kaçma girişimidir. Kişi tepki göstermek zorunda kalmamak için stres veren durum yokmuş gibi davranmaya çalışabilir. Buna bir örnek olarak, kişiyi geçici de olsa stres verici durumdan uzaklaştıran hayal ve düşünme verilebilir. Bir diğer örnek ise kişiyi gerçeklik ve yaşanan deneyimden uzaklaştıran inkardır. Kaçınmacı başa çıkma kısa bir süre kullanıldığında faydalı olabilir, stresle aktif olarak uğraşmak için gerekli sakinliği sağlar. Stres yaratan durumla er ya da geç karşı karşıya gelineceğinden uzun süreli kullanımı yarar sağlamaz (Carver, 2011).

Baş çıkma ve diğer stres tepkilerinin öngörülebilir bir gelişimsel yol izlemesi beklenir; ancak bu sürece dair çok çalışma yapılmamıştır. İstem dışı stres tepkilerimizin bazı yönleri doğuştan gelir ve bu nedenle de istemli başa çıkma sürecinin gelişimden önce kullanılmaya başlanır. Erken dönemde görülen istemli başa çıkma çabaları birincil olarak davranışsaldır ve olumsuz duyguları hafifletmek için kullanılır. Sakinleşmek için başkalarının desteğini arama, tehditten uzaklaşma ile sakinlik ve güvenlik için belli nesnelerden faydalanma gibi davranışlar duyguları hafifletmek için kullanılan davranışlar arasında sayılabilir. Olumsuz duyguları hafifletme ve problem çözme için kullanılan daha karmaşık yöntemler, dil ve üstbilişsel becerilerde yaşanan gelişmeler sonucunda erken ve orta çocuklukta ortaya çıkar. Sorun yaratan durumun yeniden

yapılandırılması, bakımverenlerin bilişsel temsilleri, sakinleşmek için kendi kendine konuşmak ve problemleri çözmek için alternatifler geliştirmek bunlar arasında sayılabilir. Başa çıkma stratejilerinde çeşitlilik ve esnekliğin ise orta çocukluk ve ergenlik sırasında ortaya çıkması beklenir. Bunun yanı sıra; erken ergenlikte artan üstbilişsel beceriler, stresin algılanan ya da nesnel özellikleri ile kullanılan başa çıkma mekanizmaları arasında eşleştirme yapma becerisinde artışa yol açar (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen ve Wadsworth, 2001).

Ergenlik evresindeki bireyleri etkileyen belli stres kaynakları bulunmaktadır. Bunun yanı sıra; bu dönemde belirginlik kazanan stresle başa çıkma örüntüleri gelecekte kullanılacak stratejileri de yordamaktadır (Peterson ve Spiga, 1982).

Ergenlik dönemi, stresin incelenmesi için verimli bir gelişimsel evredir. Bu evre; kimlik gelişimi, aile ilişkileri ve sosyal rollerin edinilmesi gibi konuları gündeme getiren biyolojik ve psikososyal gelişimler içerir. Fiziksel görünüş, ilişkiler, özerklik seviyesi ve bilişte yaşanan değişimlerin getirdiği görevlere başarılı bir şekilde uyum sağlanmasını gerektirir (Seiffge-Krenke, 1993; akt. Tomchin, Callahan, Sowa ve May, 1996). Bunun yanı sıra ergenlik dönemi, çocukluğun daha erken dönemlerinin tipik olarak içerdiğinden daha fazla günlük stres kaynağı içerir. Bu stres kaynaklarını tetikleyen ana başlıklar arkadaşlık ilişkileri, romantik ilişkiler, ebeveynlerle yaşanan çatışmalar, okul baskıları ve yetişkinliğe geçiş olarak sayılabilir (McNamara, 2000; akt. Shaunessy ve Suldo, 2010)

Aynı anda meydana gelen birçok değişikliğin yarattığı stres ve günlük stres kaynaklarının artması nedeniyle başa çıkma stratejileri ve bu stratejilerin stres ve uyum arasında oynadığı rolün anlaşılması ergenlikte özellikle önem kazanır. Üstün yeteneklilikle gelen ek stres kaynakları ergenlik sürecini daha karmaşık bir hale getirebilir. Bu nedenle, bu sürecin üstün yetenekli grupta da incelenmesi önemlidir.

1.4.2.1.Üstün Yeteneklilerde Stres Yaşantıları ve Başa Çıkma Stratejileri

Dirkes (1983) üstün yetenekliliğin kaygı için verimli bir zemin oluşturduğunu öne sürmüştür. Üstün yeteneklilerin bazı alanlarda sergiledikleri beceriler, kendi

yaşlarının ve hatta üst yaş gruplarının sergiledikleri becerilerden üstün olabilir. Yaş ve beceriler arasındaki bu uyumsuzluk geleneksel ilişkilerin dengesini bozar ve bu bireylerin sergiledikleri performansa dair net olmayan beklentiler yaratır. Aynı zamanda yeni olasılıklara dair farkındalığa sahip olmaları, olağanın dışında sorumluluklar yüklenmelerine neden olabilir. Üstün yeteneklilikle birlikte ortaya çıkabilecek bir diğer durumsa konu hakkında yeterince bilgili olmayan yetişkin ve akranların uygunsuz tepkileri ve farkında olmadan yarattıkları baskıdır. Bu koşullar sonucunda ortaya çıkacak kaygının boyutu, öncelikle karşılaştıkları destek ya da ret yaşantılarına ve ikinci olarak da etkili bir şekilde kullanabildikleri problem çözme becerilerine bağlıdır.

Alanyazın incelemesi, üstün yeteneklilik tanısı almanın sonucunda oluşabilecek stres kaynaklarının üçe ayrıldığını göstermektedir. İlk kategoride üstün etiketi ile doğrudan bağlantılı stres yaşantıları bulunmaktadır ve bu konu ile ilgili birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Diğer kategoriler, eğitimsel ve sosyal stres yaşantılarını içermektedir ve ilk kategori ile ilişkilidir. Bunun nedeni üstün etiketinin bütün durumlarda var olması ve diğer kategorilerin içeriğini de etkiliyor olmasıdır (Kinkade, 1995)

İkinci kategori olan eğitimsel stres kategorisinde; ailelerin gerçekçi olmayan beklentileri ve öğretmenlerin yoğun beklentileri (Chan, 2003, 2004) ile tekrar edici olan ve zorlayıcı olmaktan uzak okul müfredatı (Kaya, Erdoğan ve Çağlayan, 2014; Neihart ve diğerleri, 2002) sayılabilir. Bunun yanı sıra; çevrenin yüksek beklentileri üstün yetenekli öğrencinin kendine dair gerçekçi olmayan beklentiler edinmesine de neden olabilmektedir ve bu beklentiler sürekli bir stres kaynağı haline gelebilir (Tomchin, Callahan, Sowa ve May, 1996). Beklentilerin etkisi eğitimsel alanla kısıtlı olmamakla birlikte bu alanda yoğunlaştığı görülmektedir. Blackburn ve Erickson (1986)'a göre üstün yetenekli bireyler sıklıkla kendilerine dair yüksek beklentiler oluşturmaktadır ve bu da ergenlik dönemine girildiğinde günlük stres kaynaklarıyla başa çıkmayı oldukça zor bir hale getirmektedir.

Üçüncü kategori olan sosyal stresler arasında ise akran ilişkilerinde yaşanan zorluklar ve sosyal becerilerde eksiklik sayılabilir (Neihart ve diğerleri, 2002). Üstün

yeteneklilik, üstün yetenekli çocukları akranlarından farklı kılan bir özelliktir ve bu da belli zorluklara yol açabilir. Swiatek (2001)'e göre birçok üstün yetenekli ergen, üstün yetenek seviyelerinin sosyal ilişkilerini güçleştirdiğine inanmaktadır. Bu durum bir stres kaynağı olarak tanımlanabilir. Bunun yanı sıra; üstün yetenekli çocukların kendilerini akranlarından farklı algılaması aileden ayrışma ve akranlarla özdeşleşme sürecini daha zorlu hale getirebilir (Tomchin, Callahan, Sowa ve May, 1996).

Sosyal kategoride yaşanan zorluklar etiketlenmenin etkisini taşır ve eğitimsel stres kaynaklarına da yansıyabilir. Baker (1996)'a göre üstün yetenekli çocuklar ergenliğe, eğitimsel mükemmelliği de barındıran bir benlik algısı ile geçiş yaparlar. Eğer üstün başarı, arkadaşlar tarafından sakınılan bir durumsa üstün yetenekli çocuğun kimlik oluşumunda ek bir stres kaynağı oluşturabilir. Üstün yetenekli ergenler bu nedenle, arkadaşları tarafından daha uygun görülen başka bir uzmanlık alanı bulma çabası içine girebilirler.

Üstün yeteneklilik ve stres alanında yapılan araştırmaları inceleyen Baker (1996) çalışmasında belli başlı stres kaynakları tanımlamıştır. Bunlar akademik başarı, başarı baskısı, diğerlerinden farklı hissetme, aşırı hassasiyet, çoklu potansiyel, can sıkıntısı, meslek seçimi ve rekabettir. 9.-11. sınıflara devam eden 32 olağanüstü yetenekli, 58 üstün yetenekli ve 59 normal gelişim gösteren öğrenci üzerinde yürüttüğü kendi çalışmasında da günlük ve diğer stres kaynaklarını incelemiştir. Olağanüstü ve üstün yetenekli öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrencilerin genel stres düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Alt ölçekler bazında yürütülen analizler ise üstün yetenekli öğrencilerin akademik baskı ve sosyal sorunlara hassasiyet ölçeklerinde normal gelişim gösteren öğrencilerden daha yüksek puanlar aldığını ortaya koymuştur.

Bir diğer araştırmada 7-12. sınıflar arasında 53 üstün yetenekli öğrencinin belli yaşam olaylarının yarattığı strese dair algıları araştırılmıştır (Karnes ve Oehler-Stinnett, 1986). Diğer çalışmaların örneklemeleri ile yapılan karşılaştırma sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin başarı, sosyal statü ve kariyer planları ile ilişkili olayları daha stresli algıladıkları görülmüştür. Üstün yeteneklilikle ilgili maddeleri ortalama derecede stresli buldukları, üstün yetenekli etiketini ise düşük derecede stresli değerlendirdikleri

bulgular arasındadır. Beklenmedik bulgulardan biri, üstün yetenekli öğrencilerin “akademik performansa dair aile baskısı”nı erkek/kız arkadaştan ayrılmak ve hastanede yatmaktan daha stresli buluyor olmasıdır. Bunun yanı sıra “istediği dersi alamamak” maddesi de hastanede yatmak, kardeşin hastanede yatması ve ebeveynin tekrar evlenmesinden daha stresli bulunmuştur. Öğretmenlerin baskısı ve akranlarla yaşanan sorunlar de aile baskısının yarattığından daha az stres yaratmaktadır.

Benzer şekilde; Peterson, Duncan ve Canady (2009) 121 üstün yetenekli öğrenci ile yürüttükleri boylamsal çalışmada; bu öğrencilerin lise mezuniyetine kadarki öğrencilik hayatlarında yaşadıkları olumsuz yaşam olaylarını, stres kaynaklarını ve okul deneyimlerini değerlendiren açık uçlu geriye dönük anketler kullanmıştır. Öğrencilerin okul yılları sırasında birçok olumsuz yaşam olayı ile karşılaştığı; ancak en zorlayıcı deneyimlerini akademik zorluklar, okul geçişleri, akran ilişkileri ve aşırı sorumluluk alma olarak belirttikleri görülmüştür. En gelişmiş ve ayrıntılı dil kullanımının, akranlarla yaşanan sorunlarda olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra “Başarılı olmanıza en büyük engel neydi?” sorusuna en sık verilen yanıt, sosyal eksiklikler ve uyum sağlamak için kendini değiştirme olmuştur.

Üstün yeteneklilik ve başa çıkma stratejileri anahtar kelimeleri kullanılarak yapılan alanyazın incelemesi, bu alanda yapılan çalışmaların çoğunlukla sosyal başa çıkma ile ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmaların temelinde; üstün yetenekli tanısının üstün yetenekli ergenlerin sosyal davranışlarını değiştirdiği savı yatmaktadır. Bu davranışsal değişim, ergenlerin üstün yetenekle ilişkilendirdikleri olumsuz sosyal sonuçlara dair algısından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle de bu olumsuz sonuçların varlığına dair nesnel kanıtlardan bağımsız olarak meydana gelmektedir (Coleman ve Cross, 1988).

Coleman ve Cross (1988) üstün zeka ve yetenekli olmanın lise deneyimini nasıl etkilediğini, özel bir yaz programına devam eden 15 ergen üzerinde araştırmıştır. Çalışmanın amacı, bu ergenlerin damgalanmış hissedip hissetmediği ve üstünlüğü sosyal bir kusur olarak görüp görmediklerinin araştırılmasıdır. Açık uçlu sorular kullanılarak yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin % 87’si kendilerini

diğerlerinden farklı hissettiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında bazıları, akademik ve sosyal davranışlarını yerel lisenin koşullarına göre değiştirdiklerini belirtmişlerdir. Çalışmadan genel olarak bazı öğrencilerin üstünlüklerini sosyal bir kusur olarak algıladıkları ve farklılıklarını gizlemek için belli yöntemlere başvurdıkları sonucu çıkmıştır. Cross, Coleman ve Stewart (1993) tarafından örneklem genişletilerek tekrarlanan bir diğer çalışmada bu tür yöntemlerin kullanımı doğrulanmıştır.

Cross, Coleman ve Terhar-Yonkeers (1991) tarafından bu alanda yürütülen bir diğer araştırmada 1 aylık yaz programına devam eden 15 üstün yetenekli lise öğrencisi ile görüşmeler yürütülmüştür. Okullarda sıklıkla karşılaşılan durumları temsil eden 6 senaryo geliştirilmiş ve görüşmeler sonucunda sıklıkla kullanıldığı görülen beş farklı davranış kategorisi belirlenmiştir. Görüşmelerden çıkartılan bu kategorilerin, öğrencilerin bu gibi durumlarda kullandıkları başa çıkma stratejilerini etkili biçimde temsil ettiği düşünülmektedir. Bunlar; 1) gerçek-doğru olduğuna inanılan şeyin söylenmesi, 2) yatıştırma (placate)-algılanan farklılığın önemini azaltmak için yapılan bir yorumdan sonra doğruyu söylemek, 3) kaçınma (cop out)-konuşmayı kendinden başkasına kaydırmak için çaba gösterme, 4) örtme (cover up)-genel olarak konuşulan konudan sapmadan soruya doğrudan cevap vermekten kaçınma, 5) yalan-doğru olduğuna inanılan şeyin tam tersini söylemedir. Bu kategoriler “görünürlük cetveli (continuum of visibility)”ni oluşturur ve bireyin üstünlüğünü gizleme ya da açığa vurma isteğini ortaya koyar. Görüşmeden elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan Sosyal Tutum Ölçeği 14-18 yaşları arasında 1465 üstün yetenekli öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan çalışma, en sık kullanılan stratejileri sırasıyla yatıştırma (% 28.2), gerçek (% 24.6) ve kaçınma (% 22) olarak bulmuştur. Yatıştırma stratejisinin sık kullanımı yazar tarafından öğrencilerin eğitimlerine ve akademik başarıya verdikleri değerin bilinmesinde bir sorun görmemeleri; ancak onları akranlarından farklı kılan özelliklerin arkadaşları tarafından açık şekilde bilinmesini istememeleri şeklinde açıklanmıştır.

Üstün yetenekli öğrencilerin tanıları ile başa çıkmada kullandıkları stratejileri incelemeyi amaçlayan Swiatek (1995), 1989 ya da 1990 yıllarında ‘Challenges for Youth – Gifted and Talented’ akademik yaz programına katılan dokuzuncu sınıf öğrencisi 238 üstün yetenekli ile sosyal başa çıkma üzerine çalışmış ve Sosyal Başa

Çıkma Ölçeği'ni geliştirmiştir. Yapılan analizler sonucunda beş sosyal başa çıkma alt boyutu bulunmuştur: üstün yetenekliliği yadsıma, popülerlik/uyma, akran kabulü, başarısızlık korkusu ve etkinlik seviyesi. Çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin üstünlük seviyesi artıkça üstün yetenekliliği inkar etme olasılığı da artmaktadır. Yazar bu bulguyu, üstün yeteneklilik seviyesinin artmasıyla beraber beklentilerin de artması ve bu stratejinin beklentilerden kaçınmak için kullanıyor olabileceği şeklinde açıklamıştır.

Swiatek (1995) tarafından geliştirilmiş Sosyal Başa Çıkma Ölçeği'ni Çince'ye uyarlayan Chan (2004), bu ölçeği 8-18 yaş aralığında 527 öğrenciye uygulamıştır. Yapılan analizler sonucunda özgün çalışmadan farklı olarak altı faktör ortaya çıkmıştır: üstün yetenekliliği yadsıma, kaçınma girişimi, popülerliğin önemini azaltma, akran kabulüne değer verme, uyma ve etkinliklere katılım. Üstün yetenekliliği yadsıma faktöründe öğrencilerin başarılarını şansa, görevin kolaylığına ve başkalarının yanlış inançlarına dayandırma davranışı görülmektedir. Kaçınma girişimi, başkalarının üstün yetenekliliğe dair inançlarını karşılayamama korkusu ve bu nedenle belli davranışlardan kaçma ve kaçınma davranışlarını içermektedir. Popülerliğin önemini azaltma alt boyutunda öğrencilerin popülerliğin önemini inkar ettiği görülmektedir. Akran kabulüne değer verme alt boyutu, öğrencilerin üstün yeteneklilikleri nedeniyle değil üstün yeteneklerine rağmen akranları tarafından kabul edildiklerine, üstün yetenekli olmaları sebebiyle farklı davranışlara maruz kalmadıklarına dair inançlarını içermektedir. Uyma alt boyutu, öğrencilerin diğerleri gibi görünme ve davranma davranışlarını temsil etmektedir. Etkinliklere katılma alt boyutu ise okul dışında çeşitli etkinliklere katılma davranışını yansıtmaktadır. Bulgular; akran kabulüne değer verme, etkinliklere katılma ve kaçınma stratejilerinin uyma, üstün yetenekliliği yadsıma ve popülerliğin önemini azaltma stratejilerinden daha fazla kullanıldığı yönündedir. Cinsiyetin etkileri araştırıldığında erkeklerin popülerliğin önemini azaltma stratejisini kızlara göre daha sık kullandığı, kızlarsa akranları tarafından kabul görmeye erkeklerden daha fazla değer verdiği bulunmuştur. Yaşın etkisi ise sadece popülerliğin önemini azaltma alt boyutunda ortaya çıkmıştır. Küçük yaş grubundaki öğrenciler bu stratejiyi büyük yaş grubundaki öğrencilere kıyasla daha sık kullanmaktadır.

Bu araştırmanın bir diğer bulgusu belli psikolojik semptomların belli sosyal başa çıkma stratejileriyle ilişkili olduğudur. Üstün yetenekli öğrencilerde en sık görülen psikolojik semptom somatizasyonken, en az görülen psikolojik semptom intihar düşüncesidir. Kullanılan başa çıkma stratejileri ve psikolojik semptomların ilişkisi incelendiğinde kaçınma davranışının psikolojik semptomları artırdığı, üstünlüğüne rağmen kabul gördüğüne dair inancın ise semptomları azalttığı görülmüştür. Bir diğer ilişki uyma davranışı ile somatik yakınmalar ve uyku sorunları arasında görülmüştür. Uyma davranışı, diğer öğrenciler gibi davranma ve görünmeyi içermektedir. Bu davranış, somatizasyon ve uyku sorunu semptomlarında azalmaya neden olmaktadır. Üstün yetenekliliği inkar etme stratejisinin kullanımı ise duygudurum bozukluğu semptomlarının artması ile ilişkili bulunmuştur.

Sosyal başa çıkma, üstün yeteneklilerde başa çıkmanın özgül bir örneği olarak düşünülebilir. Başa çıkma alanında üstün yetenekli grupla yapılan çalışmalar, daha önce de belirtildiği gibi üstün yetenekli tanısıyla beraber gelen stres kaynaklarıyla ilgilidir. Üstün yetenekli olmak ve genel stres yaşantılarıyla başa çıkmak konusunda çok araştırma yapılmamıştır ve bu nedenle de, üstün yeteneğin kullanılan başa çıkma stratejilerini nasıl etkilediği ve belli başa çıkma stratejilerinin seçilmesinde rol oynayan değişkenler hakkında sahip olduğumuz bilgiler sınırlıdır (Breik ve Zaza, 2019).

Bu görüşün aksine; Swiatek (2001), Lazarus ve Folkman (1984)'ın problem odaklı ve duygu odaklı başa çıkma stratejileri ayrımının sosyal başa çıkma stratejilerine de uyarlanabileceğini öne sürmüştür. Örneğin; üstün yeteneğe dair kanıtların gizlenmesi, öğrencinin diğerlerinin onun hakkında sahip olduğu bilgiyi değiştirerek sosyal durumunu değiştirme çabasını temsil ettiğinden problem odaklı strateji olarak düşünülebilir. Bunun aksine; üstün yeteneğin yadsınması duygu odaklı bir stratejidir. Kişinin, stresi en aza indirmek için stres yaratan durumun kendisini değiştirmektense kendi inançlarını değiştirmesini içerir. Bazı stratejilerin ise net olarak sınıflandırılması daha zordur. Kişilerarası ilişkilerin yüksek seviyede tutulması bu stratejiler arasında sayılabilir. Bu strateji; sosyal olanaklar yaratmak için kullanılıyor olması durumunda problem odaklı, kişi dikkatini üstün yetenekli tanısı almanın olumsuz sosyal sonuçlarından uzaklaştırmaya çalışıyorsa duygu odaklı stratejiler kategorisine girebilir.

Coleman ve Cross (1988)'a göre üstün yetenekliliğin getirdiği ek değişkenler, uygun başa çıkma stratejilerin kazanılması güçleştirebilir ya da sağlıklı uyuma ulaşılmasında yardım sağlayabilir. Akranlarından ileri bilişsel gelişime sahip olan üstün yetenekli çocuklar, sağlıklı uyumun sağlanmasına katkıda bulunan daha fazla problem çözme stratejisine sahip olabilir. Üstün yetenekli öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranlarından farklı başa çıkma stratejilerine sahip olduğunu saptamış çalışmalar alanyazında mevcuttur (Coleman, 1992; Delisle, 1986; Preuss ve Dubow, 2004).

Bu çalışmalardan biri, 10-12 yaş aralığında 52 üstün yetenekli ve 55 normal gelişim gösteren öğrenci ile yürütülmüştür (Preuss ve Dubow, 2004). Bu iki grup okul ve akranlardan kaynaklı stres yaşantıları karşısında kullanılan stresle başa çıkma stratejileri açısından karşılaştırılmıştır. Örneklem genel olarak bakıldığında en çok kullanılan stratejinin problem çözme olduğu görülmüştür. Destek arama ve içevurum stratejileri ikinci ve üçüncü sırada görülürken dışavurum ve kaçınma en az kullanılan stratejiler olarak belirlenmiştir. İki grup arasındaki farklardan biri üstün yetenekli öğrencilerin hem okul hem de akranlardan kaynaklı stres yaşantıları karşısında problem çözme stratejilerini daha sık kullanıyor olmasıdır. Bir diğer fark ise üstün yetenekli erkeklerin diğer bütün gruplara göre (üstün yetenekli kız öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrenciler) daha az stresle başa çıkma stratejisi kullandığını belirtmesidir. Araştırmacılar bu bulgunun iki şekilde açıklanabileceğini belirtmiştir. Bunlardan ilki, üstün yetenekli erkeklerin verimli stratejileri keşfetmiş ve tutarlı olarak bu stratejileri kullanıyor olmasıdır. Bir diğer açıklama ise üstün yetenekli erkeklerin üstün yetenekli kız ve normal gelişim gösteren öğrencilere kıyasla daha az başa çıkma stratejisine sahip olmasıdır. Araştırmacılar bu alanda daha ayrıntılı inceleme yapılmasını önermiştir.

Bir diğer çalışmada; 10-16 yaşları arasında 457 üstün yetenekli çocuğun üstün başa çıkma becerileri ve benlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir (Tomchin, Callahan, Sowa ve May, 1996). Bulgular; üstün yetenekli öğrencilerin çok çalışarak başarmak ve sorunu çözmeye odaklanmak gibi stratejileri sıklıkla kullandığını göstermektedir. Yardım arama, sosyal etkinlikler ve sorunu görmezden gelmek gibi stratejiler ise nadiren kullanılmaktadır. Bu sonuçlar yazar tarafından üstün yetenekli

ergen grubunun stres verici durumlar ile başa çıkma sorumluluğunu kendi üstlerine aldıklarını gösterdiğini belirtmiştir.

Benzer şekilde Breik ve Zaza (2019) da 200 üstün yetenekli ve 1000 normal gelişim gösteren lise öğrencisi ile yürüttükleri çalışmada, bu iki grubun kullandıkları stresle başa çıkma stratejilerini karşılaştırmıştır. Çalışmanın sonunda yapılan analizler üstünlük statüsünün kullanılan başa çıkma stratejilerini anlamlı ölçüde yordadığını göstermiştir. Yapılan daha ileri analizler ise bu anlamlı sonucun tek bir alt ölçekten kaynaklandığını ortaya koymuştur. Üstün yetenekli öğrencilerin profesyonel destek arama stratejisini normal gelişim gösteren akranlarına göre anlamlı ölçüde daha sık kullandığı görülmüştür.

Shaunessy ve Suldo (2010) ise, akademik olarak yoğun bir müfredat içeren Uluslararası Baccalaureate Diploma Programı (IB)'na devam eden 52 üstün yetenekli ve 89 üstün başarılı lise öğrencisiyle stresle başa çıkma üzerine bir çalışma yürütmüştür. Bulgular üstün yetenekli ve üstün başarılı öğrencilerin stres düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Okul ile ilgili stres kaynaklarıyla başa çıkmada kullanılan stratejiler de iki grupta benzerlik göstermektedir. İki grup tarafından da sık kullanılan stratejiler; olumlu yeniden yorumlama, zaman ve görev yönetimi, görevlerden kaçınma ve sosyal destek aramadır. Farklılıklara değinilecek olursa, üstün yetenekli öğrencilerin üstün başarılı öğrencilerden öfke, mizah ve problem çözme yöntemleri açısından farklılaştığı görülmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin strese öfke ile yanıt vermeye daha eğilimli oldukları görülmektedir. Yürütülen odak grubu çalışmasında da üstün başarılı öğrencilerin, öfkenin stres ile başa çıkmada verimsiz bir yol olduğunu belirtme olasılıklarının iki kat daha fazla olduğu görülmüştür. Çalışma bulgularına göre her iki grup da zaman ve görev yönetimi için yoğun çaba harcama gibi doğrudan problem çözme becerileri kullanmaktadır; ancak üstün başarılı grup bu süreci ayrıntılı bir şekilde tanımlarken üstün yetenekli öğrenciler aktif problem çözme süreçleri hakkında konuşmamış, bu öğrencilerin karar verme süreçlerinin çok daha sezgisel ve otomatik olduğu görülmüştür. Üstün yetenekli öğrenciler, stres verici durumlar karşısında olumlu duygusal deneyimler yaratma yöntemleri ile de üstün başarılı öğrencilerden farklılaşmıştır. Mizah kullanımı üstün yetenekli grupta üstün

başarılı gruba göre daha fazla görülmüştür. İki grup arasındaki ilginç bir farklılık da arkadaşlık ilişkileri hakkında yürütülen odak grubu sırasında ortaya çıkmıştır. Üstün yetenekli öğrenciler IB programı dışındaki akranları ile kurdukları arkadaşları bir referans noktası olarak değerlendirmektedir. IB programına devam etmeyen akranlarının sorunlarını dinlemenin kendi sorunlarını tekrar yorumlamalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Üstün başarılı grup ise programa dahil olmayan arkadaşlarını, birincil olarak birlikte eğlenceli etkinlikler yaparak mevcut stres verici durumdan uzaklaşma yolu olarak değerlendirmiştir.

Üstün yetenekli ergenlerde stres ve stresle başa çıkma deneyimlerini niteliksel bir şekilde inceleyen Barber-Marsh (2007), yürüttüğü tez çalışmasında, üstün yetenekli ve üstün başarı gösteren 13-18 yaş aralığında 9 öğrenci ile çalışmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler stresle başa çıkma ölçeği doldurmuş; bunun yanı sıra akademik, kişisel, sosyal ve ailesel alanlarda yaşadıkları stres deneyimleri ve kullandıkları başa çıkma stratejileri üzerine konuşmuşlardır. 60-90 dakikalık bu görüşmeler kaydedilmiştir. Toplanan veriler 9 bireysel profil oluşturmak için kullanılmıştır. Bu profiller beş temel stres kaynağı ortaya koymuştur: zaman ile ilişkili konular; ilişkiler, duygular ve iletişim; etik, ahlaki ve manevi konular; evrensel konular ve sessizlikler ya da derinlemesine konuşulmayan stres verici durumlar. En sık belirtilen stres kaynakları zaman sıkıntısı, beklentilerin yarattığı baskı ve akran ilişkileridir. Başa çıkma ile ilgili konular ise rahatlatıcı etkinliklere yönelme, olumlu bir tutum sergileme ve mantıklı seçimler yapma, dini ve ahlaki inançların rolünü anlama, destekleyici çevreye sahip olma, kişilik tipine dair farkındalık, olumsuz başa çıkma stratejilerine dair farkındalık ve meşgul olma ve stresli durumlardan kaçınma olarak belirlenmiştir. En sık kullanılan başa çıkma stratejisi rahatlatıcı etkinliklere yönelmektir. Öğrenciler kitap okumak, müzik dinlemek, günlük tutmak, sanatla uğraşmak gibi etkinliklerle rahatladıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcıların hepsi, olumlu bir tutumun önemli olduğunu belirtmiştir. Mutlu, dayanıklı, özgüvenli olmak ve ihtiyaçlarını elde etmek için çaba harcamak bu alanda özellikle sözü edilen temalar olmuştur.

Üstün yeteneklilerde stresle başa çıkmaya bir diğer yandan bakan Lazarus ve Folkman (1984) zekanın strese karşı koruma sağladığını; bilişsel becerilerin, stres

kaynağının değerlendirilmesi ve etkili başa çıkma tepkilerinin seçilmesi yoluyla stres kaynağına uyum sağlama işlevi gördüğünü savunmuştur. Sowa, McIntire, May ve Bland (1994) tarafından yürütülen çalışmada yaşları 9 ve 14 aralığında değişen yedi üstün yetenekli öğrencinin sosyal ve duygusal gelişimini etkileyen faktörler niteliksel olarak incelenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda üstün yetenekli çocukların sosyal ve duygusal gelişiminin de normal gelişim gösteren çocukları etkileyen stres kaynaklarından etkilendiği ortaya konmuştur; ancak üstün yetenekli çocukların bilişsel değerlendirmeyi, alanyazında belirtildiğinden daha erken yaşta kullanmaya başladığı görülmüştür. Çalışmada yer alan çocukların çevrelerini kendi bilişsel değerlendirmelerine göre aktif olarak değiştirmeye çalıştığı, kendileri için yeni zorluklar yarattıkları ve kendi bakış açılarını ifade etmede girişken oldukları görülmüştür.

Bir diğer çalışmada, 156 üstün yetenekli ve 184 normal gelişim gösteren lise öğrencisinin yaşamındaki stres verici durumlar ve bu durumlara verilen yanıtların tanımlanması amaçlanmıştır (Amini, 2005). Yürütülen çalışmalar sonunda iki grubun stres kaynakları açısından farklılaşmadığı görülmüştür. Stres yaşantıları sıklıkla bireyin kendinden, engellenmeden ve baskıdan kaynaklanmaktadır. İki grup, stres verici durumlara verilen yanıtlar açısından farklılaşmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla bilişsel yanıt verdiği görülmüştür.

Benzer şekilde Morelock (1996) da soyut düşünme ve soyut işlemler yürütme becerisinin üstün yetenekli çocuklarda normal gelişimin önerdiğinden daha erken dönemde ortaya çıktığını savunmuştur. Sowa ve May (1997) de bu görüşten ve kendi yürüttükleri çalışmaların benzer bulgularından yola çıkarak Lazarus ve Folkman (1984)'ın sosyal ve duygusal gelişim paradigmasını üstün yetenekli çocuklara uyarlamışlardır. Bu paradigmada iki uyum türünden bahsedilmektedir: başarı odaklı ve süreç odaklı. Başarı odaklı uyum, uyumun başarılı bir şekilde gerçekleşip gerçekleşmediğine odaklanırken süreç uyumu, uyumun sağlanmasında kullanılan yöntemleri inceler ve bilişsel değerlendirmeye vurgu yapar. Araştırmacılar, 9-14 yaşları arasında 20 üstün yetenekli öğrencinin sosyal ve duygusal uyuma giden yollarını incelemişlerdir. Bulgular, başarı ya da süreç odaklı uyumun tek başına sağlıklı bir sosyal duygusal uyuma götürmediğini göstermektedir. Katı aile tutumu başarı odaklı

uyuma götürmekte, kişinin kendi bilişsel değerlendirmeleri ve sosyal beklentiler arasında çatışma yaşanmasına neden olmaktadır. Sosyal beklentileri karşılamak zorunda hisseden çocuk sağlıklı bir kendilik algısı geliştirememektedir. Esnek kurallara sahip ve çocuk merkezli aileler ise aşırı bireysellik ve süreç uyumunu beraberinde getirmektedir. Gelişimi bu doğrultuda olan çocukların çevreye uyum sağlamadıkları ve bu konuda herhangi bir stres yaşamadıkları görülmektedir. Bu da duygusal gelişimin sosyal gelişim pahasına sağlanması anlamına gelmektedir. Sosyal ve duygusal uyumun sağlıklı olabilmesi için, sınırları olan ama bireyselliğe izin veren aile tutumu ve kişinin her durumda çevresine uyum sağlamak yerine kendi bilişsel değerlendirmeleri doğrultusunda hareket edebilmesi gerekmektedir. Kendi bilişsel değerlendirmelerine göre hareket eden çocuklar kendilik algılarını da kaybetmemektedir.

Üstün yeteneklilerde stresle başa çıkmanın uyuma etkisini araştıran Sürücü (2013)'nün yürüttüğü çalışmanın örneklemini BİLSEM'e kayıtlı lise düzeyinde öğrenim gören 161 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin stres kaynakları, strese yanıt biçimleri ve psikolojik iyilik halleri incelenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre üstün yetenekli lise öğrencilerinde en çok görülen psikolojik belirtiler saldırganlık ve depresyon iken, en az görülen psikolojik belirti somatizasyondur. Stres düzeyleri genel olarak aza yakın ya da orta düzeyde bulunmuştur. Stres etkenleri arasından görülme sıklığı en yüksek olan alt boyut "kendine yüklenme"dir. Kendine yüklenme alt boyutu incelendiğinde ise maddelerin mükemmeliyetçilik, rekabet ve popülerlik ile ilgili olduğu görülmektedir; dolayısıyla üstün yetenekli ergenlerin bu alanlarda sorun yaşadığı söylenebilir. Stres karşısında verilen tepkilere dair bulgular ise fizyolojik, davranışsal ve duygusal tepkilerin düşük olduğunu, bilişsel tepkilerin ise orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, üstün yetenekli öğrencilerin stres yaratan olay ya da durum karşısında mantıklı bir değerlendirme yapabildiklerini göstermektedir. Stres, stres tepkileri ve psikolojik iyilik hali arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise stres düzeyindeki artışın psikolojik belirtilerde artış ile ilişkili olduğu görülmüştür. Strese yanıt biçimlerinden olan değerlendirici tepkilerin kullanılması ise psikolojik belirti düzeyinde azalma ile ilişkili bulunmuştur.

Etiketlenmenin üstün yeteneklilerde ek bir stres kaynağı olduğu görülmektedir. Stres yaşantıları ile uyum arasındaki ilişki ve uyumun yaşam kalitesi ile zihinsel ve fiziksel sağlık üzerindeki etkileri göz önüne alındığında; üstün yeteneklilerde etiketlenme ve uyum ilişkisinin incelenmesi önem kazanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde uyum ve etiketlenme arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar olduğu görülmektedir; ancak stres yaşantıları ve uyum arasındaki ilişkide önemli rol oynayan stresle başa çıkma becerilerini üstün yetenekli örneklemde inceleyen çalışmalar hem ulusal hem de uluslararası alanyazında oldukça azdır. Bu alanda, özellikle yurtdışında yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak sosyal başa çıkma ile ilişkilidir. Alanyazında, özel olarak stres verici etiketlenme yaşantısı ile uyum arasındaki ilişki ve stresle başa çıkmanın etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Üstün yeteneklilerin etiketlenmeden nasıl etkilendiği ve bu sürecin stresle başa çıkma becerilerinden nasıl etkilendiğinin bulunması, önleyici müdahalelerin geliştirilebilmesi açısından önemlidir.

Bu araştırmada, üstün yetenekli öğrencilerin etiketlenme algısı ve stresle başa çıkma becerileri ile psikososyal uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda cevaplanması amaçlanan diğer sorular ise şunlardır: Üstün yetenekli ergenlerde;

- Üstün yetenekli ergenlerde; etiketlenme, uyum becerileri ve stresle başa çıkma stratejileri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
- Üstün yetenekli ergenlerde; etiketlenme, uyum becerileri ve stresle başa çıkma stratejileri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- Üstün yetenekli ergenlerde; etiketlenme, uyum becerileri ve stresle başa çıkma stratejileri devam edilen okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
- Üstün yetenekli ergenlerde; etiketlenme, uyum becerileri ve stresle başa çıkma stratejileri aylık gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- Üstün yetenekli ergenlerde; etiketlenme, uyum becerileri ve stresle başa çıkma stratejileri üstün yetenekliliğin arkadaşlar tarafından bilinirliğine göre farklılaşmakta mıdır?
- Üstün yetenekli ergenlerde; etiketlenme düzeylerine göre uyum sorunları farklılaşmakta mıdır?

- Üstün yetenekli ergenlerde; etiketlenme ve uyum arasında ilişki var mıdır?
- Üstün yetenekli ergenlerde; stresle başa çıkma stratejileri ve etiketlenme arasında ilişki var mıdır?
- Üstün yetenekli ergenlerde; stresle başa çıkma stratejileri ve uyum arasında ilişki var mıdır?
- Üstün yetenekli ergenlerde; etiketlenme ve stresle başa çıkma stratejileri uyumu yordamakta mıdır?

Sosyal ilişkiler ve sosyal statünün özellikle ergenlik döneminde önem kazanması ve başa çıkma stratejilerinin bu dönemde incelenebilir hale gelmesinden yola çıkılarak, örneklem 11-16 yaşları arasında Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden öğrenciler olarak belirlenmiştir.

BÖLÜM II

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması sürecinde izlenen yol ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Örneklem

Bilim ve Sanat Merkezlerine öğrenci seçimi Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından her yıl belirlenen tarihlerde yapılan sınav sonuçlarına göre yapılmaktadır. Bu sınava, öğrencilerin okullarındaki sınıf öğretmenleri tarafından doldurulan gözlem formu ile hak kazanılmaktadır. 1., 2. ve 3. sınıf düzeyindeki öğrencilere dijital olarak uygulanan bu testte birçok kategoriden soru bulunmaktadır ve bu testte başarı gösteren adaylar bireysel değerlendirmeye hak kazanır. Bireysel zeka testinde başarı gösteren adaylar genel zihinsel yetenek alanından Bilim ve Sanat Merkezleri'ne kayıt olabilmektedir. Bir sonraki adımda resim ve/veya müzik alanlarında yetenek sınavı açılır ve bu sınavlarda komisyonca belirlenmiş puanı alan öğrenciler resim ve/veya müzik yetenek alanı öğrencisi olarak Bilim ve Sanat Merkezleri'ne kayıt olmaya hak kazanır (Bilsem Online Eğitim Portalı, 2017).

Bu araştırmanın örnekleme 2014 - 2015 eğitim ve öğretim yılında Konak Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden 11-16 yaş (*ort.* = 12.59, *SS* = 1.29) aralığındaki 140 ergeni kapsamaktadır. Örneklemin %39'unu kız, %61'ini erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan çocukların yaş grubu, cinsiyet, devam ettikleri okul türü, tanıların arkadaşları tarafından bilinirliği ve ailelerin aylık gelir düzeyine göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

	İlk Ergenlik		Orta Ergenlik		Toplam	
	n = 113		n = 27		N = 140	
	Cinsiyet	n	%	n	%	n
Kız		43	38.1	11	40.7	54
Erkek		70	61.9	16	59.3	86
Okul Türü						
Devlet		70	61.9	24	88.9	94
Özel		43	38.1	3	11.1	46
Bilinirlik						
Biliniyor		64	56.6	14	51.9	78
Bilinmiyor		15	13.3	9	33.3	24
Bazıları biliyor		34	30.1	4	14.8	38
Aylık Gelir Düzeyi						
Orta		71	62.8	12	44.4	83
Yüksek		42	37.2	14	51.9	56
Bilmeyen		-	-	1	3.7	1

11-13 yaş aralığındaki çocuklar ilk ergenlik, 14-16 yaş aralığındaki çocuklar orta ergenlik olarak gruplanarak örneklem, yaş grubuna göre ikiye ayrılmıştır. İlk ergenlik ve orta ergenlik yaş grupları ve toplam örneklem cinsiyet, devam ettikleri okul türü, bilinirlik ve ailelerin aylık gelir düzeyine göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur. Çocuklarının üstün yeteneklilik tanılarının arkadaşları tarafından bilinip bilinmediği bilinirlik başlığı altında verilmiştir. Bilinirlik değişkeni; tanıları arkadaşları tarafından bilinen, tanıları arkadaşları tarafından bilinmeyen ve tanıları bazı arkadaşları tarafından bilinen üstün yetenekli çocukları birbirinden ayırmak için kullanılmıştır. Ailelerin aylık gelir durumu ise 750 – 3500 TL aralığı orta, 3500 ve üstü ise yüksek gelir durumunu ifade edecek şekilde ikiye ayrılmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan çocuklar ve aileleri hakkında demografik bilgilerin edinilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, çocukların duygusal ve davranışsal sorunları hakkında bilgi edinmek amacıyla “Gençler için Kendini Değerlendirme Ölçeği (YSR/11-18)”, etiketlenme algılarını değerlendirmek amacıyla “Üstün Zeka Etiket Algısı Ölçeği (ÜZETÖ)” ve stresle başa çıkmada kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla “Çocuk ve Gençler için Stresle Başa Çıkma Ölçeği (ÇESBÖ)” kullanılmıştır.

2.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan Bilgi Formu, çocuklar ve aileleri hakkında demografik bilgileri içermektedir. Bunun yanında üstün yetenekli çocukların yetenek alanları ve arkadaşlarının üstün yetenek tanısından haberdar olup olmadıkları bilgisi de bu form ile belirlenmektedir.

2.2.2. Gençler için Kendini Değerlendirme Ölçeği (YSR/11-18)

Gençler için Kendini Değerlendirme Ölçeği (YSR), ebeveynler tarafından doldurulan Çocuk ve Gençler için Davranış Değerlendirme Ölçeği (CBCL)’nin özbildirim versiyonudur. Ölçek, 11-18 yaşları arasındaki gençlerin sorun davranışlarını, kendi verdikleri bilgiler doğrultusunda standart biçimde değerlendirmektedir (Achenbach ve Rescorla, 2007). Ölçek 113 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılardan maddelerde verilen sorun davranışların, son 6 ayda görülme sıklığını değerlendirmeleri ve 0, 1 ve 2 olarak puanlanmaları istenir (0 = hiç doğru değil, 1 = bazen/ biraz doğru, 2 = çok/ sıklıkla doğru). Ölçek maddeleri çeşitli alt ölçekler altında toplanmaktadır. Ölçeğin değerlendirilmesi sonucunda sekiz adet alt ölçek puanı elde edilmektedir. Bu alt ölçekler “kaygı/depresyon”, “sosyal içe dönüklük/depresyon”, “somatik yakınmalar”, “sosyal sorunlar”, “düşünce sorunları”, “dikkat sorunları”, “kurallara karşı gelme” ve “saldırgan davranışlar”dır. “Kaygı/depresyon”, “sosyal içe dönüklük/depresyon” ve “somatik yakınmalar” alt ölçekleri içe vurum sendrom grubu altında toplanmaktadır.

“Kurallara karşı gelme” ve “saldırgan davranışlar” alt ölçekleri ise dışavurum sendrom grubu altında yer alır. “Sosyal sorunlar”, “düşünce sorunları” ve “dikkat sorunları” alt ölçekleri ise bu iki sendrom grubuna da dahil değildir; ancak toplam sorun puanına katkıda bulunurlar (Erol ve Şimşek, 2010). Bu araştırmada kullanılan toplam sorun puanları da, içevurum ve dışavurum sorunlarına ek olarak “düşünce sorunları” ve dikkat sorunları” alt ölçeklerini içermektedir.

Bu çalışmada kullanılan 2001 formunun Türk örnekleme üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi’nin Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Departmanı ve Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü işbirliği ile Sağlık Bakanlığı tarafından yürütülmüştür. Klinik örneklemden 330, normal örneklemden 2206 çocuğun yer aldığı bu çalışmada, yürütülen doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin sekiz faktör yapısına uygun olduğu saptanmıştır. Çalışmada test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının .71 ile .87 arasında; iç tutarlılık katsayılarının ise .69 ile .95 arasında değiştiği belirtilmiştir (Erol ve Şimşek, 2000, 2010).

Bu araştırmadaki iç tutarlılık güvenilirlik katsayılarının “kaygı/depresyon” alt boyutu için $\alpha = .81$, “sosyal içe dönüklük/depresyon” alt boyutu için $\alpha = .75$, “somatik yakınmalar” alt boyutu için $\alpha = .74$, “kurallara karşı gelme davranışı” alt boyutu için $\alpha = .57$, “saldırgan davranışlar” alt boyutu için $\alpha = .74$, “sosyal sorunlar” alt boyutu için $\alpha = .67$, “düşünce sorunları” alt boyutu için $\alpha = .74$, “dikkat sorunları” alt boyutu için $\alpha = .69$, “içevurum” sendrom grubu için $\alpha = .89$, “dışavurum” semptom grubu için $\alpha = .79$ ve “toplam sorunlar” için $\alpha = .93$ olduğu görülmüştür.

2.2.3. Üstün Zeka Etiket Etkileri Ölçeği (ÜZETÖ)

Araştırmada kullanılan Üstün Zekâ Etiket Etkileri Ölçeği (ÜZETÖ), Öpengin (2011) tarafından yüksek lisans tezi kapsamında geliştirilmiştir. Üstün yetenekli çocuklarda etiketlenme algısını ölçmek için tasarlanan bu ölçekte dörtlü Likert derecelendirme sistemi kullanılmaktadır. Ölçekte her sorunun değeri 0-3 arasında değişmektedir (0= Bana hiç uymuyor, 1= Bana biraz uyuyor, 2= Bana oldukça uyuyor, 3= Bana tamamen uyuyor). Katılımcılardan her madde için kendilerine en uygun

seçeneği işaretlemeleri istenir. Ölçekte alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 72 olup puanların 0'a yaklaşması olumsuz algıyı, 72'ye yaklaşması ise olumlu algıyı göstermektedir. Bu ölçek 8 madde içeren 3 alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçekler; kendilik algısını, ebeveyn tutumu algısını ve arkadaş tutumu algısını ölçmektedir.

Bu araştırmanın örnekleminde, ÜZETÖ maddeleri üstünde yürütölen faktör analizi, özğün araştırmada göröulenden farklı bir faktör yapısı ortaya koymuştur. Özğün araştırmada ebeveyn tutumu algısı alt ölçeğinde yer alan 9, 11 ve 12. maddeler ile özğün araştırmada arkadaş tutumu algısı alt ölçeğinde yer alan 17, 18, 19, 20 ve 22. maddeler bu araştırmada kendilik algısı faktörü altında yer almıştır. Bunun yanı sıra, özğün araştırmada kendilik algısı alt ölçeğinde yer alan 5,7 ve 8. maddelerin bu araştırmada arkadaş tutumu algısı faktörü altında yer aldığı görölmüştür. Kendilik algısı faktöründe yer alan 22. madde aynı faktör altında kalan diğör maddelerle korelasyonu oldukça düşük olduğu için ölçekten çıkartılmıştır. Bu araştırmada kullanılan ölçek son haliyle; kendilik algısı alt ölçeğinde 12 madde, ebeveyn tutumu algısı alt ölçeğinde 5 madde, arkadaş tutumu algısı alt ölçeğinde 6 madde içermektedir. Ölçeğin bu araştırmadaki faktör dağılımı Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. *Üstün Zeka Etiket Etkileri Ölçeği Faktör Dağılımı*

Maddeler		Faktörler		
		Kendilik Algısı	Arkadaş Tutumu Algısı	Ebeveyn Tutumu Algısı
6	Başaramayacağım hiçbir şey yoktur.	.71		
19	Arkadaşlarım en zor soruları bile çözebileceğimi düşünürlər.	.70		
17	Grup çalışmalarında çoğu öğrenci benimle aynı grupta olmak istiyor.	.65		
2	Çok şey başarabileceğime inanıyorum.	.62		
18	Sınıf arkadaşlarım arasında önemsenen biriyim.	.62		
3	Yaptıklarımın daha da iyisini yapabileceğime inanıyorum.	.61		
1	Zeki biri olduğumu düşünüyorum.	.58		
20	Benimle arkadaşlık kurmak isteyen çok öğrenci var.	.57		
4	Derslerime büyük bir istekle çalışıyorum.	.57		
9	Ailem bana çok güveniyor.	.48		
12	Ailem daha iyi bir eğitim almaya hakkım olduğuna inanıyor.	.42		
11	Ailem en iyi eğitimi almam için çok çaba sarfediyor.	.41		
22	Sınıf arkadaşlarımın beni kıskandıklarını düşünüyorum.	.36		
24	Okul arkadaşlarım arasında pek sevilmediğimi düşünüyorum.		.86	
5	Arkadaşlarım arasında kendimi yalnız hissediyorum.		.82	
23	Sınıf arkadaşlarım arasında dışlanan biriyim.		.81	
21	Arkadaşlarım zayıf yönlerimle alay ediyorlar.		.51	
7	Çoğu okul arkadaşımın fikirleri bana saçma geliyor.		.41	
8	Başarısız olduğumda kendimi çok alçalmış hissedirim.		.38	
14	Ailem beni başka çocuklarla çok fazla kıyaslıyor.			.80
13	Ailem gösterdiğim başarıyı asla yeterli bulmaz.			.79
16	Düşük not aldığımında ailem hayal kırıklığı yaşar.			.77
15	Ailem eğlenmeye vakit ayırmamdansa sürekli çalışmam gerektiğini düşünür.			.65
10	Ailem benden daha çok başarı bekliyor.			.62

Ölçek maddeleri; çocuğun kendine ilişkin algısı ile ebeveyn ve arkadaşlarının ona karşı tutumuna ilişkin algısını ölçmektedir. Her bir madde, alanyazın taraması sonucunda belirlenen etiketlenme sonucunda meydana gelebilecek değişimleri hedef almaktadır. Etiketlemenin; başarısızlık korkusu, mükemmeliyetçilik, gerçekçi olmayan özgüven gibi sonuçları kendilik algısı alt ölçeğinde incelenmektedir. Ebeveyn tutumu alt ölçeğinde ise etiketlenmenin; ebeveynlerin çocuğun başarısından gurur duyması, iyi eğitim sağlamak için çaba harcaması, aşırı beklentiler içine girmesi, aşırı eleştiride bulunması, karşılaştırma yapması gibi ebeveyn tutumlarına ilişkin sonuçları ölçülmektedir. Arkadaş tutumu algısı alt ölçeğinde; etiketlenme sonucunda dışlanma, alay edilmeye maruz kalma, kıskanılma gibi durumların meydana gelip gelmediği ve çocuğun kendi popülerliğine dair algısı ölçülmektedir (Öpengin, 2011).

Öntest uygulamasından elde edilen veriler kullanılarak 24 madde üzerinden Cronbach-Alpha (α) güvenirlik katsayısı ölçeğin tümü, olumlu maddeleri, olumsuz maddeleri ve üç alt ölçeği için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ölçeğin toplamda güvenirlik katsayısı .72 olarak bulunmuştur. Alt ölçek güvenirlik katsayıları ise .38 ve .73 arasında değerler almıştır; ancak değerlerin düşüklüğü alt ölçeklerin az madde sayısı ile açıklanmıştır (Öpengin, 2011). Bu çalışmada Cronbach alfa değerleri; “toplam etiketlenme algısı” için .69, “kendilik algısı” alt ölçeği için .82, “ebeveyn tutumu algısı” alt ölçeği için .75 ve “arkadaş tutumu algısı” alt ölçeği için .79 olarak bulunmuştur.

2.2.4. Çocuk ve Ergenler için Stresle Başa Çıkma Ölçeği (CESBÖ)

Yıldız (2014) tarafından çocuk ve ergenlerin stresle başa çıkmada kullandıkları stratejileri ölçmek amacıyla geliştirilen bir öz bildirim ölçeğidir. Çocuk ve ergenler ölçeğin başında son bir yıl içinde yaşadıkları üç üzücü veya sıkıntı verici olayı bildirerek stres kaynaklarını kendileri belirtmektedirler. Ölçek toplamda 88 madde içermektedir ve maddelerin uygunluğu 5’li likert ölçeğinde derecelendirilir (1=Bana hiç uymuyor, 2=Bana pek uymuyor, 3=Emin değilim, 4=Bana biraz uyuyor, 5=Bana tamamen uyuyor).

Ölçek 11 alt ölçekten oluşmaktadır. Her biri farklı bir başa çıkma stratejisine ilişkin maddeler içeren alt ölçeklerin açıklamaları Yıldız (2014) tarafından yapılmıştır.

- i. *Problem çözme ve olumluya odaklanma*: Doğrudan sorunu çözmeye ya da durumu değiştirmeye odaklı uğraşları ve kişinin kendini motive etmek için hayatındaki olumlu yanlara odaklanmayı tanımlayan 22 maddeden oluşmaktadır. Kendini motive edecek konuşmalar yapma, hayatındaki olumlu yanları düşünme, sorunu analiz etme, sorunun çözümü için plan ve hedefler belirleme, sorunun çözümünde yardımcı olacak becerileri geliştirme, alternatif çözümler ve olası stres verici durumlara karşı önlemler düşünme gibi maddeler içermektedir. Bu ölçeğe ait maddelerden biri “Sorunu çözmek için farklı yollar denerim.”dir.
- ii. *Saldırganlık*: Öfkeyi saldırgan yollarla ifade etme, başkalarıyla tartışma, başkalarını suçlama, kendine zarar verecek davranışlarda bulunma gibi stratejilerin kullanımını değerlendiren 12 maddeden oluşmaktadır. Alt ölçek maddelerine örnek olarak “Kavga çıkarırım.” verilebilir.
- iii. *Sosyal Destek Arama*: Sorunun çözümü için duygusal destek ve etkili olabilecek öneriler arama çabalarını tanımlayan 13 maddeden oluşmaktadır. Hayatındaki önemli kişilere duygularını aktarma, sorunun çözümü için başkalarından yardım isteme ve sorun hakkında diğer kişilerin bakış açısını edinme gibi maddeler içermektedir. Bu maddelerden biri “Farklı kişilerden öneri almaya çalışırım.” dır.
- iv. *Dini başa çıkma*: Dini etkinliklere katılma, manevi destek arama ve stres yaşantısı karşısında minnettarlık hissetme yaşantılarını tanımlayan 5 maddeden oluşmaktadır. Bu alt ölçeğe örnek olarak “Dua ederim.” maddesi verilebilir.
- v. *Kendini suçlama*: Sorunu içselleştirme, kendini sorunun kaynağı olarak görme, öz eleştiri yapma ve sürekli sorun hakkında düşünme gibi stratejileri tanımlayan 8 madde içermektedir. Bu alt ölçekte yer alan maddelerden biri “Bu durumu engelleyemediğim için kendimi kötü hissederim.” dir.
- vi. *Oyun ve mizah*: Sorunun gülünç bir yanına odaklanma ve oyundan faydalanma çabalarını temsil eden 6 maddeden oluşmaktadır. Gülünç şeylere odaklanma, sorun hakkında şakalar yapma ve oyun oynama gibi

maddeler içermektedir. Bu alt ölçeğe örnek olarak “Durumu şakaya vururum.” maddesi verilebilir.

- vii. *Kendini soyutlama:* Düşünce ve endişeleri kendine saklama, içine kapanma ve yalnız kalma gibi stratejileri içeren 5 maddeden oluşmaktadır. Alt ölçek maddelerine örnek olarak “Odama çekilirim.” verilebilir.
- viii. *Profesyonel destek arama:* Kurumlardan ya da psikoterapist ve benzeri uzman kişilerden yardım isteme davranışını tanımlayan 3 maddeden oluşmaktadır. Bu alt ölçekte yer alan maddelerden biri “İlaç vermesi için doktora giderim.” dir.
- ix. *Olumlu Yeniden Yorumlama:* Durumun olumlu bir yorumlamasını yapmakla ilişkili 4 maddeden oluşur. Stres yaşantısı sonucunda edinilen dersler ve bu yaşantıların kişisel gelişime katkısı üzerinde odaklanma çabasını temsil eden maddeler içermektedir. Bu alt ölçeğe örnek olarak “Yaşananlardan bir ders çıkarmaya çalışırım.” maddesi verilebilir.
- x. *Kaçınma:* Sorunla yüzleşmekten kaçınmayı sağlayan bilişsel ve davranışsal stratejileri tanımlayan 5 madde içermektedir. Sorunu unutmaya çalışmak, sorunu hatırlatan nesne ve/veya insanlardan kaçmak ve sorun hakkında düşünmeyi reddetmek gibi stratejiler bu alt ölçeğe dahildir. Bu alt ölçeğin maddelerinden biri “Beni üzen şeyleri zihnimden uzaklaştırmaya çalışırım.” dır.
- xi. *Risk alma:* O anda yaşanan stresi azaltmaya yönelik stratejileri tanımlayan 5 madde içerir. Sigara içme, alkol kullanma, aşırı harcamalar yapma ve kendini tehlikeli durumlara sokma davranışları örnek olarak verilebilir. Alt ölçek maddelerine örnek olarak “Sonucunu düşünmeden kendimi tehlikeli durumların içine sokarım.” verilebilir.

Tanımlanan 11 alt ölçeğin iç tutarlılıkları .57 ile .93 arasında değişmekle birlikte, alt ölçeklerin 8’i .70’in üzerinde Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısına sahiptir. İki hafta aralıkla yapılan test-tekrar test güvenirlik katsayılarının ise .50 ile .83 arasında olduğu bulunmuştur (Yıldız, 2014). Bu araştırmadaki iç tutarlılık güvenirlik katsayılarının

“problem çözme ve olumluya odaklanma” alt ölçeği için $\alpha = .92$, “saldırganlık” alt ölçeği için $\alpha = .85$, “sosyal destek arama” alt ölçeği için $\alpha = .87$, “oyun ve mizah” alt ölçeği için $\alpha = .79$, “dini olarak başa çıkma” alt ölçeği için $\alpha = .79$, “kendini suçlama” alt ölçeği için $\alpha = .87$, “kendini soyutlama” alt ölçeği için $\alpha = .66$, “pozitif yeniden yorumlama” alt ölçeği için $\alpha = .80$, “profesyonel destek arama” alt ölçeği için $\alpha = .60$, “risk alma” alt ölçeği için $\alpha = .63$ ve “kaçınmacı başa çıkma” için $\alpha = .49$ olduğu görülmüştür.

2.3. İşlem

Araştırmanın Bilim ve Sanat Merkezleri’nde yürütülebilmesi için İzmir Valiliği ve İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır. Bu izinler Ek.1’ de sunulmaktadır. Uygulama yapılmadan önce İzmir’de bulunan Konak Bilim ve Sanat Merkezi ve Narlıdere Sıdika Akdemir Bilim ve Sanat Merkezi’nin müdürleri ile görüşülmüş ve araştırmanın amacı aktarılmıştır. Narlıdere Sıdika Akdemir Bilim ve Sanat Merkezi müdürü, çocukların merkezde geçirdikleri zamanın çok kısıtlı olması nedeniyle araştırmada yer almayı kabul etmemiştir. Konak Bilim ve Sanat Merkezi müdürü ise araştırmada yer almayı kabul etmiştir. Müdür ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerin sonucunda, ölçeklerin uygulanabileceği gün ve saatler belirlenmiştir.

Ölçeklerin öğrencilere uygulanması sürecinde, araştırmacı ilk olarak sınıfta kendini tanıtmış ve ölçeklerin nasıl doldurulacağı ile ilgili ayrıntılı açıklama yapmıştır. Bilgilerinin gizli tutulacağı ve sadece araştırma kapsamında kullanılacağı özellikle vurgulanmıştır. Çocuklara, ölçeğe isimlerini yazmalarının gerekmediği bilgisi verilmiştir. Ölçeklerin doldurulması için yapılan oturumlar yaklaşık bir saat sürmüştür. Uygulama sırasında herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 17.00 istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Sosyodemografik veriler ve kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerin değerlendirilmesinde betimleyici analizler ve frekans analizleri, değişkenler arası

ilişkilerin değerlendirilmesinde Pearson korelasyon analizi, sosyodemografik değişkenlerin sürekli değişkenlere etkisinin değerlendirilmesinde t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve sürekli değişkenlerden olan stresle başa çıkma stratejilerinin diğer sürekli değişkenler arasındaki ilişkiye aracılığının değerlendirilmesi için hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır.



BÖLÜM III

3. BULGULAR

Bu araştırmanın temel amacı çocukların etiketlenme algısı ile duygusal ve davranışsal sorun belirtileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada ayrıca stresle başa çıkma becerilerinin duygusal ve davranışsal sorun belirtileri ile ilişkisi de incelenmektedir. Bu sorulara cevap bulmak için yürütülen istatistiksel analizlerden önce toplanan verilerin istatistik programına işlenmesi sırasında meydana gelebilecek hataları düzeltmek ve kayıp verilerin yürütülecek istatistikleri etkileyip etkilemeyeceğini belirlemek için analizler yapılmıştır.

3.1. Kayıp Veri Analizi ve Veri Temizleme İşlemi

Araştırmada verisindeki kayıp değerler incelenmiş ve yanıtlanmayan soruların %1'in altında olduğu görülmüştür. Ancak yanıtlanmayan soruların, alt ölçek ve ölçek toplamalarının da geçersiz olmasına neden olması ve örneklem sayısı kısıtlılığı sebebiyle kayıp değerlere ortalama değer ataması yapılmıştır.

Bir sonraki adımda veri setinde yer alan tüm değerlerin frekans analizleri yapılmış ve yanlış girildiği tespit edilen değerler anketlerden kontrol edilerek düzeltilmiştir. Sonrasında uç değerlerin tespiti için tüm değişkenlerin standart z değerleri alınmış ve kutu diyagramları (boxplot) incelenmiştir. Bir değişkenin Z değerinin ± 3.29 aralığının dışında kalması değişkenin uç değer olduğu anlamına gelir (Field, 2009). Bu kritere göre veri setinde 12 uç değer bulunmuştur. Bu uç değerlerin 11'i sorun davranışları ölçen uyum ölçeğinin değişkenlerinden gelmektedir. Field (2009)'a göre veri setinden bir verinin çıkarılması, ancak o verinin ölçmek istediğimiz popülasyona dahil olmadığına inanmak için iyi bir nedenimiz varsa alınması gereken bir önlemdir. Uç değerlerin neredeyse tamamının sorun davranış ölçeğinde yer aldığı belirlenmiştir. Bu verilerin çıkartılması durumunda, yüksek ölçüde sorun davranış sergileyen çocukların incelemenin dışında kalacak olması nedeniyle bu uç değerler örneklemde çıkarılmamıştır.

3.2. Sürekli Değişkenlerin Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi

Bu kısımda uyum, etiket algısı ve stresle başa çıkmaya ilişkin ölçümlerin sosyodemografik değişkenlere (yaş, cinsiyet, aylık gelir düzeyi, okul türü ve bilinirlik durumu) bağlı olarak değişip değişmediği incelenecektir. Bu kısımda uyum değişkenlerinden toplam sorunlar, içevurum sorunları, dışavurum sorunları ve sosyal sorunlar ele alınacaktır. Etiket algısı ve stresle başa çıkma değişkenlerinin ise bütün alt boyutları kullanılacaktır.

3.2.1. Sürekli Değişkenlerin Yaşa Göre İncelenmesi

Örnekleimde yer alan 11-16 yaş arasında 140 üstün yetenekli ergen; ilk ergenlik (11-13yaş) ve orta ergenlik (14-16 yaş) olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Bu iki yaş grubunun uyum, etiket algısı ve kullanılan stresle başa çıkma stratejileri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı sorusuna yanıt bulmak amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. *Uyum, Etiket Algısı ve Stresle Başa Çıkma Değişkenlerinin Yaşa Göre İncelenmesi*

	İlk Ergenlik n = 113		Orta Ergenlik n = 27		t
	Ort.	SS	Ort.	SS	
Uyum					
Toplam Sorunlar	36.7	20.25	46.51	20.035	-2.267*
İçevurum Sorunları	11.46	8.272	13.7	9.396	-1.233
Dışavurum Sorunları	7.34	5.137	10.33	5.328	-2.252*
Sosyal Sorunlar	3.53	2.724	4.63	3.224	-1.824
Etiket Algısı					
Toplam Etiket Algısı	50.29	8.727	46.93	8.380	1.814
Kendilik Algısı	25.99	5.188	25.52	4.791	0.431
Ebeveyn Tutumu Algısı	10.51	2.967	8.56	3.32	3.009*
Arkadaş Tutumu Algısı	13.79	3.537	12.85	3.91	1.210
Stresle Başa Çıkma					
Problem Çözme/ Olumluya Odaklanma	60.02	16.172	59.55	14.894	0.138
Saldırganlık	10.34	8.776	12.25	7.473	-1.048
Sosyal Destek Arama	29.09	10.611	28.85	12.368	0.101
Dini Başa Çıkma	12.09	4.813	10.54	5.77	1.44
Kendini Suçlama	13.37	7.899	17.24	6.551	-2.36*
Oyun ve Mizah	16.35	5.116	17.85	6.112	-1.318
Kendini Soyutlama	8.42	5.458	10.56	4.475	-1.887
Profesyonel Destek Arama	2.89	2.961	3.0	3.038	-0.179
Pozitif Yeniden Yorumlama	11.29	3.68	10.96	3.976	0.408
Kaçınma	12.86	3.407	12.89	3.662	-0.042
Risk Alma	2.1	3.044	3.37	2.215	-2.036*

* $p < .05$

Uyum değişkenleri yaşa göre incelendiğinde içevurum sorunları ve sosyal sorunların ilk ve orta ergenlik gruplarında anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($p > .05$). Orta ergenlik çağındaki çocukların toplam sorunlar puan ortalamasının, ilk ergenlik çağındaki çocukların toplam sorunlar puan ortalamasından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($t(138) = -2.67, p < .05$). Orta ergenlik çağındaki çocukların dışavurum sorunları puan ortalaması da, ilk ergenlik çağındaki çocukların dışavurum sorunları puan ortalamasından anlamlı derecede düşüktür ($t(138) = -2.25, p < .05$). Başka bir deyişle, ilk ergenlik ve orta ergenlik çağındaki üstün yetenekli çocuklar içevurum sorunları ve sosyal sorunlar açısından farklılaşmazken, orta ergenlik grubundaki çocuklar ilk ergenlik çağındaki çocuklara göre daha fazla

dışavurum problemi göstermektedir. Ayrıca orta ergenlerin toplam sorunlarının da daha fazla olduğu görülmektedir.

Etiket algısı değişkenleri ve yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, ilk ve orta ergenlik çağındaki çocukların toplam etiket algısı, kendilik algısı ve arkadaş tutumu algısı açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($p > .05$). Orta ergenlik çağındaki çocukların ebeveyn tutumu algısı puan ortalamasının, ilk ergenlik çağındaki çocukların ebeveyn tutumu algısı puan ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür ($t(138) = 3.01, p < .05$). Buna göre, orta ergenlik çağındaki üstün yetenekli çocukların ebeveyn tutumu algılarının ilk ergenlik çağındakilere göre daha olumsuz olduğu söylenebilir.

Son olarak stresle başa çıkma stratejilerinin kullanımı ve yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, kendini suçlama ve risk alma stratejileri dışındaki stratejilerin kullanımının yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p > .05$). Orta ergenlik çağındaki çocukların kendini suçlama puan ortalaması, ilk ergenlik çağındaki çocukların kendini suçlama puan ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir ($t(138) = -2.36, p < .05$). Orta ergenlik çağındaki çocukların risk alma puan ortalaması da, ilk ergenlik çağındaki çocukların risk alma puan ortalamasına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir ($t(138) = -2.03, p < .05$). Risk alma ve kendini suçlama stratejileri, orta ergenlik çağındaki üstün yetenekli çocuklar tarafından ilk ergenlik çağındaki üstün yetenekli çocuklara kıyasla daha sık kullanılmaktadır.

3.2.2. Sürekli Değişkenlerin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Uyum, etiket algısı ve stresle başa çıkma değişkenlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Uyum, Etiket Algısı ve Stresle Başa Çıkma Değişkenlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi*

	Kız n = 54		Erkek n = 86		t
	Ort.	SS	Ort.	SS	
Uyum					
Toplam Sorunlar	38.62	22.058	38.58	19.607	0.012
İçevurum Sorunları	13.15	9.805	11.1	7.543	1.388
Dışavurum Sorunları	7.34	4.803	8.93	5.448	-1.762
Sosyal Sorunlar	3.76	2.535	3.73	3.043	0.068
Etiket Algısı					
Toplam Etiket Algısı	50.70	8.440	48.98	8.897	1.140
Kendilik Algısı	26.13	4.964	25.76	5.208	0.421
Ebeveyn Tutumu Algısı	10.26	2.836	10.06	3.305	0.370
Arkadaş Tutumu Algısı	14.31	3.002	13.16	3.904	1.851
Stresle Başa Çıkma					
Problem Çözme/ Olumluya Odaklanma	62.49	14.806	58.33	16.403	1.519
Saldırganlık	9.97	7.973	11.17	8.906	-0.805
Sosyal Destek Arama	30.08	11.083	28.39	10.838	0.886
Dini Başa Çıkma	12.62	4.297	11.27	5.394	1.557
Kendini Suçlama	15.48	8.564	13.26	7.178	1.654
Oyun ve Mizah	15.61	5.461	17.29	5.177	-1.826
Kendini Soyutlama	10.02	5.648	8.08	5.02	2.11*
Profesyonel Destek Arama	2.82	2.704	2.96	3.132	-0.274
Pozitif Yeniden Yorumlama	11.67	3.851	10.95	3.642	1.108
Kaçınma	13.06	3.356	12.74	3.513	0.52
Risk Alma	1.76	2.136	2.71	3.305	-1.878

* $p < .05$

Tablo incelendiğinde uyum ve etiket algısı değişkenlerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Kızların kendini soyutlama stratejisi puan ortalaması, erkeklerin kendini soyutlama stratejisi puan ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksektir ($t(138) = 2.11$, $p < .05$). Başka bir deyişle, stres yaşantısı karşısında üstün yetenekli kızlar kendini soyutlama stratejilerini üstün yetenekli erkeklere kıyasla daha çok kullanmaktadır.

3.2.3. Sürekli Değişkenlerin Aylık Gelir Düzeyine Göre İncelenmesi

Örnekleme mevcut olan aylık gelir düzeylerinin (orta ve yüksek) uyum, etiket algısı ve stresle başa çıkma değişkenlerine etkisinin incelenmesi amacıyla tek yönlü bağımsız örneklem t-testi yürütülmüştür. Elden edilen sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Uyum, Etiket Algısı ve Stresle Başa Çıkma Değişkenlerinin Aylık Gelir Düzeyine Göre İncelenmesi*

	Orta n = 83		Yüksek n = 56		t
	Ort.	SS	Ort.	SS	
Uyum					
Toplam Sorunlar	38.16	22.124	39.43	18.170	-0.355
İçevrum Sorunları	12.29	9.484	11.41	6.918	0.598
Dışavrum Sorunları	8.27	5.040	8.43	5.625	-0.169
Sosyal Sorunlar	3.81	3.313	3.63	2.029	0.370
Etiket Algısı					
Toplam Etiket Algısı	49.22	9.045	50.29	8.372	-0.704
Kendilik Algısı	25.53	5.473	26.84	4.397	-1.837
Ebeveyn Tutumu Algısı	10.29	3.074	10.02	3.136	0.506
Arkadaş Tutumu Algısı	13.70	3.574	13.43	3.721	0.430
Stresle Başa Çıkma					
Problem Çözme/ Olumluya Odaklanma	59.09	17.146	60.86	13.834	-0.641
Saldırganlık	10.86	9.199	10.50	7.643	0.240
Sosyal Destek Arama	28.03	11.584	30.41	9.932	-1.261
Dini Başa Çıkma	12.09	5.088	11.28	4.953	0.929
Kendini Suçlama	12.99	7.990	15.83	7.281	-2.131*
Oyun ve Mizah	16.72	5.592	16.50	5.017	0.239
Kendini Soyutlama	9.05	5.577	8.45	5.016	0.653
Profesyonel Destek Arama	3.11	3.053	2.66	2.837	0.875
Pozitif Yeniden Yorumlama	11.17	3.724	11.26	3.778	-0.148
Kaçınma	12.59	3.72	13.25	3.011	-1.106
Risk Alma	2.28	3.224	2.48	2.490	-0.395

* $p < .05$

Tablo 5'te görüldüğü gibi uyum ve etiket algısı değişkenleri aylık gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır ($p > .05$). Orta aylık gelir düzeyine sahip öğrencilerin kendini suçlama stratejisi puan ortalaması, yüksek aylık

gelire sahip öğrencilerin puan ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı derecede düşüktür ($t(138) = 2.13, p < .05$).

3.2.4. Sürekli Değişkenlerin Okul Türüne Göre İncelenmesi

Örnekleimde devlet okulunda eğitim gören 94, özel okulda eğitim gören 46 üstün yetenekli öğrenci bulunmaktadır. Uyum, etiket algısı ve stresle başa çıkmaya ilişkin değişkenlerin devam edilen okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Analizin sonuçları Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6. *Uyum, Etiket Algısı ve Stresle Başa Çıkma Değişkenlerinin Okul Türüne Göre İncelenmesi*

	Devlet n = 94		Özel n = 46		t
	Ort.	SS	Ort.	SS	
Uyum					
Toplam Sorunlar	41.71	20.042	32.23	20.185	2.621*
İçevrum Sorunları	12.85	9.009	9.94	7.086	1.921
Dışavrum Sorunları	8.92	5.042	7.09	5.502	1.951
Sosyal Sorunlar	4.1	2.947	3.0	2.504	2.183*
Etiket Algısı					
Toplam Etiket Algısı	48.71	8.770	51.54	8.435	-1.816
Kendilik Algısı	25.53	5.122	26.65	5.030	-1.223
Ebeveyn Tutumu Algısı	9.84	3.27	10.74	2.736	-1.608
Arkadaş Tutumu Algısı	13.34	3.536	14.15	3.753	-1.250
Stresle Başa Çıkma					
Problem Çözme/ Olumluya Odaklanma	58.65	14.881	62.55	17.639	-1.368
Saldırganlık	11.39	8.576	9.3	8.411	1.36
Sosyal Destek Arama	28.97	11.278	30.41	10.144	-1.037
Dini Başa Çıkma	11.93	5.047	11.5	5.026	0.48
Kendini Suçlama	14.97	7.576	12.37	8.004	1.874
Oyun ve Mizah	17.01	5.367	15.89	5.238	1.169
Kendini Soyutlama	9.07	5.384	8.34	5.259	0.760
Profesyonel Destek Arama	2.66	2.88	3.41	3.103	-1.415
Pozitif Yeniden Yorumlama	11.06	3.671	11.56	3.857	-0.74
Kaçınma	12.74	3.535	13.11	3.274	-0.587
Risk Alma	2.57	3.193	1.87	2.294	1.33

* $p < .05$

Söz konusu tablo incelendiğinde uyum ölçümlerinde içevurum ve duşavurum sorunlarının okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p > .05$). Devlet okuluna devam eden üstün yetenekli çocukların toplam sorunlar puan ortalaması, özel okula devam eden üstün yetenekli çocukların toplam sorunlar puan ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksektir ($t(138) = 2.62, p < .05$). Devlet okuluna devam eden öğrencilerin sosyal sorunlar puan ortalamasının, özel okula devam eden öğrencilerin sosyal sorunlar puan ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek olduğu görülmektedir ($t(138) = 2.18, p < .05$).

Kendilik algısı, arkadaş tutumu algısı, ebeveyn tutumu algısı ve toplam etiket algısı okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır ($p > .05$) Stresle başa çıkma stratejileri incelendiğinde de okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde bir farklılık göstermedikleri görülmektedir ($p > .05$).

Bu bulguları kısaca özetlersek; özel okula devam eden üstün yetenekli öğrencilerin devlet okuluna devam edenlere göre daha az sosyal sorun semptomu gösterdikleri söylenebilir. Özel okula devam eden öğrenciler aynı zamanda devlet okuluna devam eden öğrencilere kıyasla daha az toplam sorun sergilemektedir.

3.2.5. Sürekli Değişkenlerin Bilinirlik Durumuna Göre İncelenmesi

Bilinirlik durumu; örnekleme yer alan üstün yetenekli BİL-SEM öğrencilerinin üstün yetenekli tanısının arkadaşları tarafından bilinip bilinmediğini gösteren kategorik bir değişkendir. Üstün yetenekli öğrenciler, doldurdıkları Kişisel Bilgi Formu'nda biliyor, bilmiyor ve bazıları biliyor seçeneklerinden birini işaretleyerek bilinirlik durumlarını belirtmişlerdir. Uyum, etiket algısı ve stresle başa çıkma değişkenlerinin bilinirlik durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü ANOVA analizi ile incelenmiştir. Bu analizin sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. *Uyum, Etiket Algısı ve Stresle Başa Çıkma Değişkenlerinin Bilinirlik Durumuna Göre İncelenmesi*

	Üstün Yetenekli Olduğu Arkadaşları Tarafından Bilinenler n = 78		Üstün Yetenekli Olduğu Arkadaşları Tarafından Bilinmeyenler n = 24		Üstün Yetenekli Olduğu Bazı Arkadaşları Tarafından Bilinenler n = 38		F
	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	
Uyum							
Toplam Sorunlar	38.45	21.453	38.14	18.08	39.17	20.459	0.022
İçevurum Sorunları	11.95	8.696	12.14	8.723	11.62	8.208	0.031
Dışavurum Sorunları	8.17	5.314	8.19	4.271	8.7	5.762	0.137
Sosyal Sorunlar	3.68	2.97	3.75	2.345	3.86	2.945	0.049
Etiket Algısı							
Toplam Etiket Algısı	51.04	8.894	47.13	7.531	48.37	8.762	2.448
Kendilik Algısı	26.76	5.163	24.04	5.171	25.32	4.639	3.027
Ebeveyn Tutumu Algısı	10.67	2.983	9.08	3.635	9.71	2.903	2.919
Arkadaş Tutumu Algısı	13.62	3.770	14.0	2.728	13.34	3.815	0.241
Stresle Başa Çıkma							
Problem Çözme/ Olumluya Odaklanma	63.03	14.61	57.73	15.201	54.97	17.643	3.7*
Saldırganlık	10.35	8.682	11.0	7.886	11.25	8.855	0.155
Sosyal Destek Arama	30.06	10.214	28.03	12.329	27.58	11.476	0.781
Dini Başa Çıkma	12.27	5.046	10.63	4.968	11.55	5.017	1.037
Kendini Suçlama	13.97	8.007	16.43	7.436	12.94	7.423	1.518
Oyun ve Mizah	17.03	4.903	15.25	6.095	16.71	5.666	1.031
Kendini Soyutlama	9.41	5.083	8.54	5.898	7.82	5.452	1.495
Profesyonel Destek Arama	3.1	3.134	2.63	2.551	2.68	2.89	0.387
Pozitif Yeniden Yorumlama	11.8	3.735	10.63	3.334	10.42	3.825	2.174
Kaçınma	13.43	3.326	12.06	3.577	12.21	3.473	2.435
Risk Alma	2.12	3.048	2.95	2.538	2.42	2.956	0.759

* $p < .05$

Bilinirlik durumuna göre uyum sorunlarının ve etiketlenme değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığı bulunmuştur ($p > .05$). Stresle başa çıkma değişkenleri arasından sadece problem çözme/ olumluya odaklanma stratejisinin ortalamaları üstün yeteneklilik tanısının arkadaşlar tarafından bilinirlik durumuna göre

istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık göstermektedir ($F(2, 137) = 3.7, p < .05$). Bu farklılığın hangi bilinirlik durumu alt grupları arasında olduğunu incelemek için yürütülen post-hoc analizi sonuçlarına göre; üstün yetenekli tanısı arkadaşları tarafından bilinen grubun problem çözme/olumluya odaklanma puan ortalaması, tanısı bazı arkadaşları tarafından bilinen grubun puan ortalamasına göre daha yüksektir. Üstün yetenekli olduğu arkadaşları tarafından bilinen öğrenciler, problem çözme ve olumluya odaklanma stratejisini tanısı bazı arkadaşları tarafından bilinen gruba kıyasla daha çok kullanmaktadır.

3.3. Uyum Değişkenlerinin Etiket Algısına Göre İncelenmesi

Uyum değişkenlerinin etiket algısına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için, örneklem etiketlenme değişkenlerinden aldıkları puanlara göre üçe ayrılmıştır. Örneklem etiketlenme değişkenlerinden düşük, orta ve yüksek puan alanlar olarak üçe ayrılırken kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı, arkadaş tutumu algısı ve toplam etiketlenme algısı değişkenlerinden alınan puanların ortalamaları ve standart sapmalarından yararlanılmıştır. Düşük puan alan grup ortalamasının bir standart sapma altında kalan, yüksek puan alan grup ise ortalamasının bir standart sapma üstünde kalan puanlar almıştır. Orta puan alan grup ise, ortalama puanın bir standart sapma altı ve üstü aralığında puan alanlardır. Toplam etiket algısının ortalaması 49.6, standart sapması ise 8.7 olarak bulunmuştur. Bu nedenle; toplam etiket algısı ölçeğinden 41'den az puan alanlar düşük, 41-58 aralığında puan alanlar orta, 58'in üstünde puan alanlar ise yüksek toplam etiket algısına sahip grup olarak belirlenmiştir. Kendilik algısının ortalaması 25.9, standart sapması ise 5.1 olarak bulunmuştur. Bu nedenle; kendilik algısı alt ölçeğinden 21'den az puan alanlar düşük, 21-31 aralığında puan alanlar orta, 31'in üstünde puan alanlar ise yüksek kendilik algısına sahip grup olarak belirlenmiştir. Ebeveyn tutumu algısının ortalaması 10.1, standart sapması ise 3.1 olarak bulunmuştur. Bu nedenle; toplam etiket algısı ölçeğinden 7'den az puan alanlar düşük, 7-13 aralığında puan alanlar orta, 13'ün üstünde puan alanlar ise yüksek ebeveyn tutumu algısına sahip grup olarak belirlenmiştir. Arkadaş tutumu algısının ortalaması 13.6, standart sapması ise 3.6 olarak bulunmuştur. Bu nedenle; arkadaş tutumu algısı ölçeğinden 10'dan az

puan alanlar düşük, 10-17 aralığında puan alanlar orta, 17'nin üstünde puan alanlar ise yüksek arkadaş tutumu algısına sahip grup olarak belirlenmiştir. Bu süreç Tablo 8'de verilmektedir.

Tablo 8. *Etiketlenme Seviyelerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerlerine Göre Belirlenmesi*

	Ort.	SS	Düşük	Orta	Yüksek
Toplam Etiket Algısı	49.6	8.73	< 41	41 - 58	> 58
Kendilik Algısı	25.9	5.1	< 21	21 - 31	> 31
Ebeveyn Tutumu Algısı	10.1	3.12	< 7	7 - 13	> 13
Arkadaş Tutumu Algısı	13.6	3.62	< 10	10 - 17	> 17

Düşük, orta ve yüksek puan düzeylerine sahip grupların uyum değişkenlerinden aldıkları ortalama puanlar tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Bu analizin sonuçları Tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 9. Uyum Değişkenlerinin Etiket Algısı Düzeylerine Göre İncelenmesi

	n	İçevurum Sorunları			Dışavurum Sorunları			Sosyal Sorunlar			Toplam Sorunlar			
		Ort.	SS	F	Ort.	SS	F	Ort.	SS	F	Ort.	SS	F	
Kendilik Algısı														
Düşük	25	15.6	11.06		9.16	5.836		4.3	3.222		44.43	26.047		
Orta	97	11.73	7.831		8.46	44.317		3.84	2.873		39.19	19.243		
Yüksek	18	7.63	5.801	4.914*	6.41	4.353	1.551	2.39	1.614	2.635	27.27	14.216	3.962*	
Ebeveyn Tutumu Algısı														
Düşük	21	14.14	10.36		10.51	5.749		4.63	2.618		45.67	21.058		
Orta	104	11.51	8.323		7.84	5.168		3.5	2.669		37.15	20.231		
Yüksek	15	11.37	6.883	0.864	8.60	4.564	2.340	4.13	4.068	1.548	38.71	20.989	1.519	
Arkadaş Tutumu Algısı														
Düşük	16	22.38	12.317		14.69	5.582		7.44	2.943		66.78	22.815		
Orta	112	11.20	6.841		7.72	4.424		3.41	2.478		36.51	16.693		
Yüksek	12	4.33	3.055	22.586**	5.4	6.020	17.839**	1.83	1.946	22.012**	20.47	15.322	28.411**	
Toplam Etiket Algısı														
Düşük	25	20.84	11.055		13.2	5.537		6.46	2.550		60.6	21.649		
Orta	98	10.37	6.527		7.53	4.684		3.29	2.679		35.25	17.142		
Yüksek	17	7.53	5.305	23.271**	5.69	3.454	17.364**	2.29	1.490	18.520**	25.5	12.740	26.068**	

* $p < .05$, ** $p < .001$

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; dışavurum sorunları ve sosyal sorun puanları, kendilik algısı düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır ($p > .05$). İçevurum sorunları puan ortalamaları ise, kendilik algısı puanı düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık göstermektedir ($F(2, 137) = 4.91, p < .05$). Bu farklılığın kendilik algısı puanının hangi düzeyleri arasında olduğunu incelemek için post-hoc analizi yürütülmüştür. Bu analizin sonuçlarına göre kendilik algısı puanı düşük olan grubun yüksek olan gruba göre, istatistiksel olarak anlamlı ölçüde daha fazla içevurum sorunları puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuç, kendilik algısı daha olumlu olan grubun daha az içevurum sorunu sergilediğine işaret etmektedir.

Kendilik algısı puan düzeyine göre toplam sorunlar puan ortalamasının istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir ($F(2, 137) = 3.96, p < .05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlaşılmaması için yürütülen post-hoc analizinin sonuçlarına göre kendilik algısı puanı düşük olan grubun ortalamasının kendilik algısı puanı yüksek ve orta olan gruplardan daha fazla olduğu bulunmuştur. Bir başka deyişle; kendilik algısı puanı düşük olan grup, kendilik algısı puanı orta ve yüksek olan gruplara göre daha fazla toplam sorun sergilemektedir.

Ebeveyn tutumu algısı puanına göre düşük, orta ve yüksek olan grupların uyum değişkenleri puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Ebeveyn tutumu algısı düzeyine göre uyum ölçümlerinde farklılık olmadığı bulunmuştur ($p > .05$).

Arkadaş tutumu algısı puanına göre düşük, orta ve yüksek olan grupların uyum değişkenleri puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Arkadaş tutumu algısı düzeyine göre bütün uyum puanlarının istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı bulunmuştur.

İçevurum sorunları puan ortalamaları, arkadaş tutumu algısı düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($F(2, 137) = 22.59, p < .001$). Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc analizi yürütülmüştür. Yapılan post-hoc analizine göre; arkadaş tutumu algısı puanı düşük olan

grubun içevurum sorunları puan ortalaması, arkadaş tutumu algısı puanı orta olan gruptan daha yüksektir. Arkadaş tutumu algısı orta olan grubun içevurum sorunları puan ortalaması ise, arkadaş tutumu algısı yüksek olan gruptan daha yüksektir. Arkadaş tutumu algısı düşük olan grup orta olan gruptan daha fazla içevurum sorunu sergilerken, arkadaş tutumu algısı orta olan grup da yüksek olan gruptan daha fazla içevurum sorunu sergilemektedir.

Dışavurum sorunları puan ortalamaları, arkadaş tutumu algısı düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($F(2, 137) = 17.84, p < .001$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılması için post-hoc analizi yürütülmüştür. Post-hoc analizi; arkadaş tutumu algısı düşük grubun dışavurum sorunları puanının ortalamasının, arkadaş tutumu algısı orta ve yüksek düzeyde olan gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak arkadaş tutumu algısı puanı düşük olan grup, yüksek ve orta olan gruba göre daha fazla dışavurum sorunu sergilemektedir.

Sosyal sorunlar puan ortalamaları, arkadaş tutumu algısı düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($F(2,137) = 22.01, p < .001$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu araştırmak için yürütülen post-hoc analizine göre; arkadaş tutumu algısı düşük olan grubun ortalamasının, arkadaş tutumu algısı orta ve yüksek olan grupların ortalamasına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Arkadaş tutumu algısı puanı düşük olan grup, diğer gruplara göre daha fazla sosyal sorun sergilemektedir.

Toplam sorunlar puan ortalamaları, arkadaş tutumu algısı düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($F(137, 2) = 28.41, p < .001$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yürütülen post-hoc analizi, arkadaş tutumu algısı düşük olan grubun, arkadaş tutumu algısı orta olan gruba göre; arkadaş tutumu algısı orta olan grubun ise, arkadaş tutumu algısı yüksek olan gruba kıyasla daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu göstermiştir. Buna göre, arkadaş tutumu algısından alınan puanlar düştükçe sergilenen toplam sorunlar da artmaktadır.

Toplam etiket algısı düzeylerine göre uyum değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. İçevurum sorunları puan ortalamaları, toplam etiket algısı düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($F(137, 2) = 23.27, p < .001$). Toplam etiket algısı düşük olan grubun içevurum sorunları puan ortalaması, toplam etiket algısı orta ve yüksek olan gruba göre daha yüksektir. Toplam etiket algısı düşük olan grup, orta ve yüksek gruplara göre daha fazla içevurum sorunu sergilemektedir.

Dışavurum sorunları puan ortalamaları, toplam etiket algısı puanı düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($F(137, 2) = 17.36, p < .001$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu araştırmak için yürütülen post-hoc analizi sonuçlarına göre; toplam etiket algısı düşük olan grubun, orta ve yüksek olan gruba göre daha yüksek dışavurum sorunları puan ortalamaları olduğu görülmüştür. Toplam etiket algısı puanı düşük olan grup, diğer gruplara kıyasla daha fazla dışavurum sorunu sergilemektedir.

Sosyal sorunlar puan ortalamaları, toplam etiket algısı düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($F(137, 2) = 18.52, p < .001$). Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını incelemek için post-hoc analizi yürütülmüştür. Bu analizin sonuçlarına göre; toplam etiket algısı düşük olan grubun sosyal sorunlar puan ortalaması, toplam etiket algısı orta ve yüksek olan gruplara kıyasla daha yüksektir. Toplam etiket algısı düşük olan grup, diğer gruplara göre daha fazla sosyal sorun sergilemektedir.

Toplam sorunlar puan ortalamaları, toplam etiket algısı düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($F(137, 2) = 26.07, p < .001$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu araştırmak için yürütülen post-hoc analizi sonuçlarına göre; toplam etiket algısı düşük olan grubun toplam sorunlar puan ortalaması, toplam etiket algısı orta ve yüksek olan gruba kıyasla daha yüksektir. Buna göre; toplam etiket algısı puanı düşük olan grup, diğer gruplara göre daha fazla toplam sorun sergilemektedir.

3.4. Araştırmada Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Araştırmada incelenen uyum, etiketlenme algısı ve stresle başa çıkma alt boyutlarından elde edilen ölçümlere ilişkin veriler parametrik değişkenlerdir. Bu nedenle, bu değişkenler arasındaki korelasyonel ilişkilerin incelenmesinde Pearson Momentler arpımı Korelasyon testi kullanılmıştır. Araştırmada yer alan tüm değişkenler arasındaki ilişkileri temsil eden korelasyon değerleri Tablo 10'da verilmektedir.



Tablo 10. Değişkenler Arası İlişki Değerleri Tablosu

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
Uyum																										
1. Kaygı /Depresyon	1																									
2. Sosyal İç Dönüklük	.72**	1																								
3.Somatik Yakınmalar	.56**	.49**	1																							
4. Kurallara Karşı Gelme	.42**	.36**	.30**	1																						
5. Saldırgan Davranışlar	.57**	.41**	.39**	.58**	1																					
6. Sosyal Sorunlar	.75**	.58**	.48**	.36**	.57**	1																				
7. Düşünce Sorunları	.54**	.36**	.53**	.39**	.48**	.55**	1																			
8. Dikkat Sorunları	.54**	.41**	.39**	.41**	.64**	.63**	.47**	1																		
9. Toplam İçevurum	.92**	.85**	.77**	.43**	.55**	.72**	.57**	.53**	1																	
10. Toplam Dışavurum	.58**	.44**	.40**	.79**	.95**	.55**	.49**	.62**	.56**	1																
11. Toplam Sorunlar	.86**	.70**	.67**	.61**	.78**	.82**	.73**	.75**	.88**	.81**	1															
Etiket Algısı																										
12. Kendilik Algısı	-.16	-.28**	-.20*	-.12	-.19*	-.21*	-.05	-.32**	-.24**	-.19*	-.23**	1														
13. Ebeveyn Tutum Algısı	-.20*	-.21*	-.19*	-.20*	-.18*	-.18*	-.05	-.24**	-.23**	-.21*	-.23**	.35**	1													
14. Arkadaş Tutum Algısı	-.60**	-.54**	-.38**	-.46**	-.50**	-.64**	-.49**	-.48**	-.61**	-.54**	-.68**	.27**	.28**	1												
15. Toplam Etiket Algısı	-.42**	-.46**	-.35**	-.33**	-.39**	-.45**	-.25**	-.47**	-.48**	-.41**	-.50**	.82**	.68**	.67**	1											
Stresle Başa Çıkma																										
16. Problem Çözme	-.13	-.26**	-.13	-.18*	-.21*	-.12	.02	-.22**	-.20*	-.22**	-.19*	.47**	.18*	.20*	.42**	1										
17. Saldırganlık	.46**	.38**	.44**	.45**	.61**	.46**	.48**	.51**	.50**	.62**	.62**	-.34**	-.24**	-.57**	-.52**	-.25**	1									
18. Sosyal Destek Arama	-.23**	-.34**	-.11	-.18*	-.26**	-.19*	-.04	-.21**	-.27**	-.26**	-.25**	.36**	.18*	.24**	.38**	.75**	-.16*	1								
19. Dini Başa Çıkma	-.01	-.07	.06	-.06	-.13	-.04	.08	-.07	-.01	-.12	-.02	.25**	.02	.07	.18*	.45**	-.07	.40**	1							
20. Kendini Suçlama	.63**	.47**	.47**	.33**	.46**	.52**	.53**	.48**	.62**	.46**	.65**	-.12	-.26**	-.47**	-.36**	.06	.53**	-.01	.05	1						
21. Oyun ve Mizah	-.12	-.25**	-.12	.14	.06	-.03	.10	.14	-.18*	.10	.01	.22**	.09	.05	.19*	.39**	.01	.35**	.28**	.05	1					
22. Kendini Soyutlama	.54**	.54**	.37**	.20*	.40**	.42**	.42**	.34**	.57**	.37**	.53**	-.17*	-.25**	-.47**	-.38**	-.06	.50**	-.18*	.01	.64**	-.15	1				
23. Pro. Destek Arama ^a	.03	.05	.15	-.03	-.06	.02	.04	.05	.08	-.06	.04	.01	-.05	.05	.002	.24**	.09	.31**	.21*	.11	.21*	.04	1			
24. Poz. Yeniden Yorum ^b	-.09	-.19*	-.06	-.06	-.15	-.15	.02	-.20*	-.13	-.13	-.14	.43**	.08	.14	.34**	.81**	-.20*	.65**	.34**	.07	.30**	.01	.19*	1		
25. Kaçınma	.02	-.10	.10	.05	.15	.03	.22**	.03	.01	-.13	.09	.19*	.03	.01	.13	.44**	.06	.22**	.26**	.22**	.26**	.16	.04	.34*	1	
26. Risk Alma	.27**	.19*	.38**	.31**	.37**	.37**	.31**	.49**	.32**	.38**	.43**	-.34**	-.26**	-.33**	-.43**	-.12	.66**	.01	.10	.37**	.15	.21*	.26**	-.14	.12	1

* $p < .05$, ** $p < .01$, ^a pro. destek arama = *profesyonel destek arama*, ^bpoz. yeniden yorum = *pozitif yeniden yorumlama*

Tablo 10 incelendiğinde duygusal ve davranışsal sorun gruplarını temsil eden uyum alt ölçeklerinin puanları arasında, korelasyon katsayı değerleri $r = .30$ ile $r = .95$ arasında değişen pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu da duygusal ve davranışsal sorun gruplarında görülen semptom artış ve azalmalarının diğer sorun grubu semptomlarını da aynı yönde etkileyeceği anlamına gelmektedir. Bu pozitif yönde ilişki içevurum ve dışavurum sorun grupları arasında da görülmektedir. İçevurum ve dışavurum sınıflandırmasına dahil olmayan ancak toplam sorunlara katkıda bulunan sosyal, düşünce ve dikkat sorunları da diğer bütün değişkenlerle pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahiptir. Özellikle sosyal sorunların kaygı/depresyon semptomları ile yüksek korelasyona sahip olduğu görülmektedir. Sosyal sorunlarda artış ya da azalma yaşanması, kaygı/depresyon semptomlarındaki aynı yönde değişimle ilişkilidir.

Etiket algısı değişkeninin toplam ve alt boyut puanları arasında, korelasyon değerleri $r = .27$ ile $r = .82$ arasında değişen pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı ve arkadaş tutumu algısı puanlarının herbiri kendi arasında ilişkilidir. Arasında en yüksek ilişki görülen alt boyutlar kendilik algısı ve ebeveyn tutumu algısı iken, en düşük ilişki arkadaş tutumu algısı ve kendilik algısı arasında görülmektedir.

Etiket algısı ve uyum değişkenlerine ilişkin elde edilen puanlar arasında, korelasyon değerleri $r = .18$ ile $r = .68$ arasında değişen negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Kendilik, ebeveyn tutumu, arkadaş tutumu ve toplam etiketlenme algısının olumlu olması duygusal ve davranışsal sorun semptomlarının az olması ile ilişkiliyken, etiketlenme algısının olumsuz olması duygusal ve davranışsal sorun semptomlarının fazla olması ile ilişkilidir. Duygusal ve davranışsal sorunlar ile arasındaki ilişki en yoğun olan etiketlenme alt boyutu arkadaş tutumu algısıdır. Arkadaş tutumu algısının özellikle sosyal sorunlar ile ilişkisinin yüksek olduğu görülmektedir.

Stresle başa çıkma başlığı altındaki farklı 11 stratejinin birbirleri ile ilişkileri incelendiğinde, değerleri $r = .16$ ve $r = .81$ arasında değişen orta düzeyde anlamlı negatif ve pozitif ilişkiler olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde stratejilerin kendi

içinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler sergileyen iki gruba ayrıldığı görülmektedir. Problem çözme ve olumluya odaklanma, sosyal destek arama, dini başa çıkma, oyun ve mizah, profesyonel destek arama ve pozitif yeniden yorumlama stratejilerinden alınan puanlar kendi aralarında anlamlı pozitif yönde ilişkiler sergileyen ilk grubu oluşturmaktadır. İkinci grupta ise saldırganlık, kendini suçlama, kendini soyutlama ve risk alma stratejileri bulunmaktadır. Bu iki grupta yer alan stratejilerin arasındaki ilişkilere bakıldığında, ilk gruptaki stratejilerin ikinci gruptaki stratejilerle genel olarak istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler göstermediği görülmüştür. Görülen negatif yönde anlamlı ilişkiler; saldırganlık ile problem çözme ve olumluya odaklanma, saldırganlık ile sosyal destek arama, saldırganlık ile pozitif yeniden yorumlama ve sosyal destek arama ile kendini soyutlama arasındadır. İki ayrı grupta yer alan risk alma ile profesyonel destek arama stratejileri arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Kaçınma stratejisi ise; problem çözme, sosyal destek arama, dini başa çıkma, oyun ve mizah, kendini suçlama ve pozitif yeniden yorumlama stratejileri gibi her iki gruptan stratejiler ile pozitif yönde anlamlı ilişki göstermektedir.

Stresle başa çıkma ve uyum başlığı altındaki değişkenlerin arasında, korelasyon değerleri $r = .18$ ve $r = .65$ arasında değişen anlamlı negatif ve pozitif ilişkiler vardır. saldırganlık, sosyal destek arama, kendini suçlama, kendini soyutlama ve risk alma stratejilerinin neredeyse bütün uyum değişkenleri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Uyum değişkenleri ile güçlü ilişkilere sahip bu beş strateji arasından saldırganlık, kendini suçlama, kendini soyutlama ve risk alma stratejileri uyumla pozitif yönde ilişki içerisindedir. Uyum değişkenleri ile ilişkili olduğu bulunan beş stratejiden sosyal destek arama stratejisi ise; düşünce sorunları ve somatik yakınmalar alt ölçekleri dışında kalan uyum alt ölçekleri ile pozitif yönde ilişki içerisindedir. Kaçınma başa çıkma stratejisi sadece düşünce sorunları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Dini olarak başa çıkma ve profesyonel destek arama stratejileri hiçbir uyum değişkeni ile anlamlı bir ilişki göstermemiştir.

Stresle başa çıkma ve etiketlenme başlığı altındaki değişkenler arasında ise, korelasyon değerleri $r = .17$ ve $r = .57$ arasında değişen anlamlı negatif ve pozitif ilişkiler olduğu görülmektedir. Problem çözme ve olumluya odaklanma, sosyal destek

arama, oyun ve mizah ile pozitif yeniden yorumlama stratejilerinin etiket algısı ile pozitif ilişkilere sahip olduğu görülebilir. Saldırganlık, kendini suçlama, kendini soyutlama ve risk almadan oluşan diğer strateji grubu ise etiket algısı ile negatif ilişkilere sahiptir. Kaçınma başa çıkma stratejisi kendilik algısı ile anlamlı pozitif ilişkiler göstermektedir. Profesyonel destek arama stratejisinin ise etiket algısı alt boyutları ile anlamlı bir ilişkisi bulunmamaktadır.

Sonuç olarak; problem çözme ve olumluya odaklanma, oyun ve mizah, sosyal destek arama ve pozitif yeniden yorumlama stratejilerin kullanımının artması, duygusal ve davranışsal sorun semptomlarında azalma ve etiket algısının olumluya kayması ile ilişkilidir. Saldırganlık, risk alma, kendini suçlama ve kendini soyutlama stratejilerin ise kullanımının artması ise, duygusal ve davranışsal sorun semptomlarında artış ve etiket algısının olumsuzlaşması ile ilişkili bulunmuştur. Kaçınma başa çıkma stratejisinin kullanımının artması, hem düşünce sorunlarında artış hem de arkadaş tutumu algısının olumluya doğru artması ile ilişkilidir.

3.5. Etiket Algısı ve Stresle Başa Çıkma Değişkenlerinin Toplam Sorunları Yordaması

Yaş, cinsiyet, kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı, arkadaş tutumu algısı ve başa çıkma stratejilerinin toplam sorunları yordama gücünü değerlendirmek için hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır. Toplam sorunlar ile istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere sahip olduklarından problem çözme ve olumluya odaklanma, saldırganlık, sosyal destek arama, kendini suçlama, kendini soyutlama ve risk alma başa çıkma stratejileri bu analize dahil edilmiştir. Yaş ve cinsiyet değişkenleri ilk adımda; kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı ve arkadaş tutumu algısı ikinci adımda; problem çözme ve olumluya odaklanma, saldırganlık, sosyal destek arama, kendini suçlama, kendini soyutlama ve risk alma başa çıkma stratejileri ise üçüncü adımda modele dahil edilmiştir. Bu analizin sonuçları Tablo 11’de sunulmaktadır.

Tablo 11. Toplam Sorunlar Değişkenine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi

Değişkenler	Toplam Sorunlar								
	Model 1			Model 2			Model 3		
	B	SH	β	B	SH	β	B	SH	B
Yaş	2.62	1.36	.16	.93	1.05	.06	.48	2.82	.064
Cinsiyet	.27	3.54	.007	-4.39	2.67	-.104	-1.89	2.36	-.045
Kendilik Algısı				-.19	.27	-.046	.17	.26	.034
Ebeveyn Tutumu Algısı				.07	.46	-.01	.42	.39	.073
Arkadaş Tutumu Algısı				-3.80	.38	-.669*	-2.14	.39	-.378*
Problem Çözme							-.02	.11	-.012
Saldırganlık							.31	.21	.134
Sosyal Destek Arama							-.30	.16	-.159
Kendini Suçlama							.98	.20	.367*
Kendini Soyutlama							-.01	.29	-.00
Risk Alma							.86	.52	.123
R ²		.026			.475			.656	
F		1.840			24.263*			22.225*	

* $p < .001$

Cinsiyet ve yaş değişkenleri analize ilk adımda dahil edilmiştir. Yaş ve cinsiyet değişkenlerinin toplam sorunlar değişkenindeki varyansın % 2.6'sını açıkladığı; ancak bu modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F(2, 137) = 1.84, p > .05$) Yaş ve cinsiyet değişkenleri toplam sorunları açıklamakta kullanılan modele anlamlı bir katkı sağlamamaktadır ($p > .05$).

İkinci aşamada; kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı ve arkadaş tutumu algısı da analize dahil edilmiştir. Etiket algısı değişkenleri, açıklanan varyansa %44.9 oranında katkıda bulunmuştur ve bu katkı istatistiksel olarak anlamlıdır ($F(3, 134) = 38.213, p < .001$). Etiket algısı değişkenlerinin yaş ve cinsiyet değişkenlerine

eklenmesiyle oluşturulan ikinci modelin, toplam sorunlar değişkenindeki varyansın %47.5'ini açıkladığı görülmektedir ($F(5, 134) = 24.263, p < .001$). Eklenen değişkenler arasından sadece arkadaş tutumu algısının modeli açıklamada istatistiksel olarak anlamlı bir katkısı bulunmaktadır ($\beta = -.67, p < .001$). Kendilik algısı ve ebeveyn tutumu algısı değişkenleri, modelin açıklanmasına istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağlamamaktadır ($p > .05$).

Analizin son aşamasında eklenen problem çözme ve olumluya odaklanma, saldırganlık, sosyal destek arama, kendini suçlama, kendini soyutlama ve risk alma değişkenleri açıklanan varyansa %18.1 oranında istatistiksel olarak anlamlı bir katkıda bulunmuştur ($F(6, 128) = 11.248, p < .001$). Stresle başa çıkma stratejilerinin yaş, cinsiyet ve etiket algısı değişkenlerine eklenmesi ile üçüncü model oluşturulmuştur. Bu model, toplam sorunlar değişkenlerindeki varyansın %65.6'sını açıklamaktadır ($F(11, 128) = 22.225, p < .001$). Eklenen stresle başa çıkma değişkenlerinden sadece kendini suçlamanın istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür ($\beta = .37, p < .001$). Problem çözme ve olumluya odaklanma, saldırganlık, sosyal destek arama, kendini soyutlama ve risk alma değişkenlerinin toplam sorunları açıklamada istatistiksel olarak anlamlı bir katkısı bulunmamıştır ($p > .05$). Sonuç olarak, yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda, arkadaş tutumu algısı olumsuzla doğru ilerledikçe ve stresle başa çıkmada kendini suçlama arttıkça toplam sorunların arttığı söylenebilir.

3.6. Etiket Algısı ve Stresle Başa Çıkma Değişkenlerinin İçevurum Sorunlarını Yordaması

Yaş, cinsiyet, kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı, arkadaş tutumu algısı ve başa çıkma stratejilerinin içevurum sorunlarını yordama gücünü değerlendirmek için hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır. İçevurum sorunları ile istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere sahip oldukları görülen problem çözme ve olumluya odaklanma, saldırganlık, sosyal destek arama, kendini suçlama, oyun ve mizah, kendini soyutlama ve risk alma başa çıkma stratejileri bu analize dahil edilmiştir. Yaş ve cinsiyet değişkenleri ilk adımda; kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı ve arkadaş tutumu algısı ikinci adımda; problem çözme ve olumluya odaklanma, saldırganlık, sosyal destek

arama, kendini suçlama, oyun ve mizah, kendini soyutlama ve risk alma başa çıkma stratejileri ise üçüncü adımda modele dahil edilmiştir. Bu analizin sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. İçevurum Sorunları Değişkenine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi

Değişkenler	İçevurum Sorunları								
	Model 1			Model 2			Model 3		
	B	SH	β	B	SH	β	B	SH	β
Yaş	.50	.57	.074	-.23	.45	-.035	-.38	.40	-.057
Cinsiyet	-1.99	1.48	-.114	-3.82	1.15	-.219*	-2.0	1.09	-.115
Kendilik Algısı				-.12	.12	-.069	.01	.12	.005
Ebeveyn Tutumu Algısı				-.14	.20	-.051	.08	.18	.031
Arkadaş Tutumu Algısı				-1.45	.17	-.617**	-.85	.18	-.361**
Problem Çözme							-.03	.05	-.049
Saldırganlık							-.03	.10	-.028
Sosyal Destek Arama							-.08	.07	-.108
Kendini Suçlama							.41	.09	.378**
Oyun ve Mizah							-.17	.11	-.107
Kendini Soyutlama							.17	.13	.106
Risk Alma							.28	.24	.097
R ²	.019			.429			.595		
F	1.348			20.128**			15.558**		

* $p < .01$, ** $p < .001$

Analizin ilk aşamasında cinsiyet ve yaş değişkenlerinin içevurum sorunlarını yordayıp yordamadığı incelenmiştir. İlk adımda yaş ve cinsiyet değişkenlerinin içevurum sorunlarındaki varyansın %1.9’unu açıkladığı; ancak modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F(2, 137) = 1.348, p > .05$). Yaş ve cinsiyet değişkenlerinin, içevurum sorunları modelinin açıklamasına anlamlı bir katkıda bulunmadığı görülmüştür ($p > .05$).

İkinci aşamada kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı ve arkadaş tutumu algısı değişkenleri modele dahil edilmiştir. Etiket algısı değişkenleri açıklanan varyansa %41 oranında istatistiksel olarak anlamlı bir katkıda bulunmuştur ($F(3, 134) = 32.038, p < .001$). Etiket algısı değişkenleri ile yaş ve cinsiyet değişkenlerinden oluşan ikinci model ise, içevurum sorunları değişkenindeki varyansın %42.9'unu açıklamaktadır ($F(5, 134) = 20.128, p < .001$). Analize dahil edilen değişkenler tek tek incelendiğinde ilk modelde istatistiksel olarak anlamlı bir katkısı olmadığı bulunan cinsiyetin, modeli açıklamaya istatistiksel olarak anlamlı bir katkıda bulunduğu görülmüştür ($\beta = -.22, p < .01$). Bulgulara göre, kendilik algısı ve ebeveyn tutumu algısı değişkenlerinin içevurum sorunları modeline istatistiksel olarak anlamlı bir katkısı bulunmamaktadır ($p > .05$). Arkadaş tutumu algısı ise içevurum sorunlarını istatistiksel olarak anlamlı biçimde yordamaktadır ($\beta = -.62, p < .001$). Kızların ve arkadaş tutumu algısı olumsuz olanların içevurum sorunlarının artacağı görülmektedir.

Son aşamada analize eklenen problem çözme ve olumluya odaklanma, saldırganlık, sosyal destek arama, kendini suçlama, oyun ve mizah, kendini soyutlama ve risk alma değişkenleri içevurum sorunları değişkenindeki varyansın açıklanmasına %16.6 oranında istatistiksel olarak anlamlı bir katkıda bulunmaktadır ($F(7, 127) = 7.449, p < .001$). Yaş, cinsiyet, etiket algısı ve stresle başa çıkma stratejilerinden oluşan üçüncü modelin ise, varyansın %59.5'ini açıkladığı bulunmuştur ($F(12, 127) = 15.558, p < .001$). Bulgulara göre; stresle başa çıkma stratejileri arasından sadece kendini suçlama stratejisi içevurum sorunlarını yordamada istatistiksel olarak anlamlı bir katkıda bulunmaktadır ($\beta = .38, p < .001$). Problem çözme ve olumluya odaklanma, saldırganlık, sosyal destek arama, oyun ve mizah, kendini soyutlama ve risk alma değişkenlerinin modele istatistiksel olarak anlamlı bir katkıda bulunmadıkları görülmektedir ($p > .05$). Birinci modelde anlamlı olmayan ancak ikinci modelde etiketlenme ile birlikte değerlendirildiğinde içevurum sorunlarını anlamlı biçimde açıklayan cinsiyet değişkeninin, stresle başa çıkma değişkenleri ile birlikte iken üçüncü modelde tekrar anlamlılığını yitirdiği görülmektedir. Sonuç olarak; arkadaş tutumu olumsuzlaştıkça ve kendini suçlama stratejisinin kullanımı artıkça içevurum sorunlarının arttığı görülmektedir.

3.7. Etiket Algısı ve Stresle Başa Çıkma Değişkenlerinin Dışavurum Sorunlarını Yordaması

Yaş, cinsiyet, kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı, arkadaş tutumu algısı ve belli başa çıkma stratejilerinin dışavurum sorunlarını yordama gücünü değerlendirmek için hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır. Dışavurum sorunları ile istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere sahip oldukları görülen problem çözme ve olumluya odaklanma, saldırganlık, sosyal destek arama, kendini suçlama, kendini soyutlama ve risk alma başa çıkma stratejileri bu analize dahil edilmiştir. Yaş ve cinsiyet değişkenleri ilk adımda; kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı ve arkadaş tutumu algısı ikinci adımda; problem çözme ve olumluya odaklanma, saldırganlık, sosyal destek arama, kendini suçlama, kendini soyutlama ve risk alma başa çıkma stratejileri ise üçüncü adımda modele dahil edilmiştir. Bu analizin sonuçları Tablo 13'te sunulmaktadır.

Tablo 13. Dışavurum Sorunları Değişkenine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi

Değişkenler	Dışavurum Sorunları								
	Model 1			Model 2			Model 3		
	B	SH	β	B	SH	β	B	SH	β
Yaş	.89	.34	.214*	.55	.31	.133	.56	.27	.136
Cinsiyet	1.7	.89	.158	.81	.78	.075	1.09	.73	.101
Kendilik Algısı				-.02	.08	-.022	.11	.08	.104
Ebeveyn Tutumu Algısı				-.05	.13	-.03	.02	.12	.009
Arkadaş Tutumu Algısı				-.73	.11	-.499***	-.27	.12	-.188*
Problem Çözme							.01	.04	.025
Saldırganlık							.27	.07	.447***
Sosyal Destek Arama							-.10	.05	-.202*
Kendini Suçlama							.13	.06	.193*
Kendini Soyutlama							-.08	.09	-.078
Risk Alma							-.01	.16	-.008
R ²		.068			.320			.507	
F		4.986**			12.625***			11.951***	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

İlk aşamada analize dahil edilen değişkenlerden cinsiyetin, dışavurum sorunlarını yordamada modele istatistiksel olarak anlamlı bir katkısı bulunmadığı görülmüştür ($p > .05$). Yaş değişkeni ise dışavurum sorunlarının yordanmasına istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağlamaktadır ($\beta = .21, p < .05$). Yaş ve cinsiyet değişkenlerinden oluşan birinci modelin, dışavurum sorunları değişkenindeki varyansın %6.8'ini açıkladığı görülmektedir ($F(2, 137) = 4.986, p < .01$). Bulgulara göre; yaş arttıkça daha fazla dışavurum sorunu sergilenmektedir.

İkinci aşamada analize dahil edilen kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı ve arkadaş tutumu algısı değişkenleri çevurum değişkenindeki varyansın açıklanmasına %25.2 oranında istatistiksel olarak anlamlı bir katkıda bulunmaktadır ($F(3, 134) = 16.584, p < .001$). Etiket algısı; cinsiyet ve yaş değişkenleri ile birlikte, dışavurum sorunları değişkenindeki varyansın %32'sini açıklamaktadır ($F(5, 134) = 12.625, p < .001$). Analize dahil edilen etiket algısına dair değişkenler tek tek incelendiğinde kendilik algısı ve ebeveyn tutumu algısının dışavurum sorunlarını yordamada istatistiksel olarak anlamlı bir katkıda bulunmadığı görülmektedir ($p > .05$). Arkadaş tutumu algısı ise dışavurum sorunlarını yordamada kullanılan modele istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağlamaktadır ($\beta = -.50, p < .001$). İlk modelde dışavurum sorunlarına anlamlı katkısı olan yaş değişkeninin ikinci modelde etiketlenme değişkenleri ile birlikte iken anlamlılığını yitirdiği görülmüştür. Bu sonuçlara göre; arkadaş tutumu algısı olumsuzlaştıkça dışavurum sorunları artmaktadır.

Son aşamada analize dahil edilen problem çözme ve olumluya odaklanma, saldırganlık, sosyal destek arama, kendini suçlama, kendini soyutlama ve risk alma başa çıkma stratejileri dışavurum sorunları değişkenindeki varyansın %18.7'sini açıklamaktadır, yordama gücündeki bu değişim istatistiksel olarak anlamlıdır ($F(6, 128) = 8.062, p < .001$). Stresle başa çıkma stratejileri; yaş, cinsiyet ve etiket algısı değişkenleri ile birlikte üçüncü modeli oluşturmaktadır. Bulgulara göre; tüm model dışavurum sorunları değişkenindeki varyansın %50.7'sini yordamaktadır ($F(11, 128) = 11.951, p < .001$). Stresle başa çıkma değişkenlerinden problem çözme ve olumluya odaklanma, kendini soyutlama ve risk alma stratejilerinin dışavurum sorunlarını yordamada istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağlamadığı bulunmuştur ($p > .05$).

Saldırganlık ($\beta = .45, p < .001$), sosyal destek arama ($\beta = .20, p < .05$) ve kendini suçlama ($\beta = .20, p < .05$) stratejilerinin ise, dışavurum sorunlarını açıklamaya istatistiksel olarak anlamlı bir katkıda bulundukları görülmektedir. Saldırganlık ve kendisi suçlama başa çıkma stratejilerinin kullanımı artıkça dışavurum sorunları da artmaktadır. Sosyal destek arama stratejisinin kullanımının artması ise dışavurum sorunlarında azalma ile ilişkilidir. Sonuç olarak, arkadaş tutumu algısı olumsuzlaştıkça, stresle başa çıkma değişkenlerinden saldırganlık ve kendini suçlama stratejilerinin kullanımı artıkça ve sosyal destek arama stratejisinin kullanımı azaldıkça dışavurum sorunları artmaktadır.

3.8. Etiket Algısı ve Stresle Başa Çıkma Değişkenlerinin Sosyal Sorunları Yordaması

Yaş, cinsiyet, kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı, arkadaş tutumu algısı ve belli başa çıkma stratejilerinin sosyal sorunları yordama gücünü değerlendirmek için hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır. Sosyal sorunlar ile istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere sahip oldukları görülen problem çözme ve olumluya odaklanma, saldırganlık, sosyal destek arama, kendini suçlama, kendini soyutlama, pozitif yeniden yorumlama ve risk alma başa çıkma stratejileri bu analize dahil edilmiştir. Yaş ve cinsiyet değişkenleri ilk adımda; kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı ve arkadaş tutumu algısı ikinci adımda; problem çözme ve olumluya odaklanma, saldırganlık, sosyal destek arama, kendini suçlama, kendini soyutlama, pozitif yeniden yorumlama ve risk alma başa çıkma stratejileri ise üçüncü adımda modele dahil edilmiştir. Bu analizin sonuçları Tablo 14'te sunulmaktadır.

Tablo 14. Sosyal Sorunlar Değişkenine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi

Değişkenler	Sosyal Sorunlar								
	Model 1			Model 2			Model 3		
	B	SH	β	B	SH	β	B	SH	β
Yaş	.35	.19	.154	.14	.15	.063	.09	.15	.040
Cinsiyet	-.01	.49	.001	-.60	.39	-.104	-.42	.40	-.073
Kendilik Algısı				-.02	.04	-.042	.01	.04	.009
Ebeveyn Tutumu Algısı				.02	.07	.026	.06	.07	.069
Arkadaş Tutumu Algısı				-.51	.06	-.642***	-.40	.07	-.506***
Problem Çözme							.02	.02	.128
Saldırganlık							-.03	.04	-.078
Sosyal Destek Arama							-.03	.03	-.100
Kendini Suçlama							.09	.03	.256**
Kendini Soyutlama							.00	.05	.003
Pozitif Yeniden Yorumlama							-.11	.09	-.146
Risk Alma							.18	.09	.185*
R ²		.024			.424			.509	
F		1.662			19.732**			10.958**	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

İlk aşamada analize dahil edilen yaş ve cinsiyet değişkenlerinin, sosyal sorunlar değişkenindeki varyansın %2.4'ünü açıkladığı; ancak bu değişkenlerin sosyal sorunlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulunmuştur ($F(2, 137) = 1.662, p > .05$). Yaş ($\beta = .15, p > .05$) ve cinsiyet ($\beta = -.00, p > .05$) değişkenleri sosyal sorunları açıklamakta kullanılan modele istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağlamamaktadır.

İkinci aşamada eklenen; kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı ve arkadaş tutumu algısı değişkenleri sosyal sorunlar değişkenindeki varyansın %40'ını açıklamaktadır ve modelin yordama gücündeki bu artış istatistiksel olarak anlamlıdır ($F(3, 134) = 31.050, p < .001$). İkinci model sosyal sorunlar değişkenindeki varyansın %42.4'ünü yordamaktadır ($F(5, 134) = 19.732, p < .001$). Modele ikinci aşamada eklenen etiket algısı değişkenleri tek tek incelendiğinde kendilik algısı ve ebeveyn

tutumu algısının, sosyal sorunların açıklanmasına istatistiksel olarak anlamlı bir katkıda bulunmadığı görülmektedir ($p > .05$). Arkadaş tutumu algısı ise sosyal sorunları yordamada istatistiksel olarak anlamlı bir katkıya sahiptir ($\beta = -.64, p < .001$). Arkadaş tutumu algısı olumsuzlaştıkça sosyal sorunlar artmaktadır.

Son aşamada analize dahil edilen problem çözme ve olumluya odaklanma, saldırganlık, sosyal destek arama, kendini suçlama, kendini soyutlama, pozitif yeniden yorumlama ve risk alma başa çıkma stratejileri sosyal sorunlar değişkenindeki varyansın açıklanmasına %8.5 oranında istatistiksel olarak anlamlı bir katkıda bulunmaktadır ($F(7, 127) = 3.125, p < .01$). Stresle başa çıkma değişkenleri; yaş, cinsiyet ve etiket algısı değişkenleri ile birlikte üçüncü modeli oluşturmaktadır. Bulgulara göre; bu model sosyal sorunlar değişkenindeki varyansın %50.9'unu açıklamaktadır ($F(12, 127) = 10.958, p < .001$). Problem çözme ve olumluya odaklanma, saldırganlık, sosyal destek arama, kendini soyutlama ve pozitif yeniden yorumlama başa çıkma stratejilerinin sosyal sorunları yordamada kullanılan modele istatistiksel olarak anlamlı bir katkıda bulunmadığı görülmüştür ($p > .05$). Kendini suçlama ($\beta = .26, p < .01$) ve risk alma ($\beta = .19, p < .05$) stratejileri ise sosyal sorunları istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordamaktadır. Kendini suçlama ve risk alma stratejilerinin kullanımı artıkça sosyal sorunlar da artmaktadır. Bulguları kısaca özetlemek gerekirse, arkadaş tutumu algısı olumsuzlaştıkça ve stresle başa çıkarken kendini suçlama ve risk alma stratejilerinin kullanımı arttıkça sosyal sorunların arttığı söylenebilir.

BÖLÜM IV

4. TARTIŞMA

Alanyazın incelendiğinde, üstün yeteneklilerde etiketlenmenin sıklıkla çalışılan bir konu olduğu görülmektedir. Bir stres kaynağı olarak etiketlenmenin uyuma etkisini inceleyen araştırmalar yapılmıştır (Colangelo ve Brower, 1987; Cornell, 1989; Cornell ve Grossberg, 1989; Jenkins-Friedman ve Murphy, 1988; Ring ve Shaugnessy, 1993). Ancak bu araştırmalarda uyum bir süreçten ziyade sonuç olarak alınmıştır ve uyum sürecinde önemli bir rol oynayan stresle başa çıkma becerileri incelenmemiştir. Alanyazında etiketlenme, genellikle sosyal başa çıkma becerileri ile birlikte incelenmektedir. Bu çalışmanın temel amacı, üstün yetenekli ergenlerin etiket algısı ile bu algının psikososyal uyuma etkisinin incelenmesidir. Araştırmada ayrıca, kullanılan stresle başa çıkma stratejilerinin uyum ile ilişkisi de araştırılmaktadır. Örneklemin psikososyal uyumu; sergiledikleri duygusal, davranışsal ve sosyal sorun semptomları aracılığıyla incelenmiştir.

Akran ilişkileri ve sosyal statünün ergenlik döneminde oldukça önem kazanması (Brown ve Klute, 2003), kimlik gelişiminin bu dönemde gerçekleşmesi (Kroger, 2003) ve bu dönemde kazanılan stresle başa çıkma becerilerinin yetişkinliğe taşıyıyor olması (Compas ve diğerleri, 2001) nedeniyle araştırmada 11-16 yaş grubundaki ergenlerle çalışılmıştır.

Bu bölümde, elde edilen araştırma sonuçları alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır. İlk olarak; örneklemin demografik özelliklerinin değişkenler ile ilişkisi tartışılmıştır. Ardından uyum değişkenlerinin, etiketlenme algısı düzeylerinin düşük, yüksek ya da ortalama olmasına göre nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Son olarak değişkenlerin birbiriyle ilişkileri ve yaş, cinsiyet, etiket algısına dair değişkenler ve belli başa çıkma stratejilerinin uyum değişkenlerini yordama biçimi tartışılmıştır.

4.1. Uyum, Etiketlenme ve Stresle Başa Çıkma Değişkenlerinin Sosyo-Demografik Özelliklere Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu araştırmada, değişkenlerin yaş, cinsiyet, aylık gelir düzeyi, okul türü ve üstün yetenekliliğin arkadaşlar tarafından bilinirlik durumuna göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Bu bölümde; uyum, etiket algısı ve stresle başa çıkma değişkenlerine ilişkin ulaşılan sonuçlar sırasıyla alanyazın ışığında tartışılacaktır.

4.1.1. Uyum Değişkenlerinin Sosyo-Demografik Özelliklere Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulguların Tartışılması

Üstün yeteneklilerde uyum üzerine yapılan alanyazın taraması, bu alandaki araştırmaların çoğunlukla üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların karşılaştırılmasını içerdiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmalardan bazıları yaş ve cinsiyet (Dubow ve İppolito, 1994; Mueller, 2009; Nail ve Evans, 1997; Norman, Ramsay, Martray ve Roberts, 1999; Oram, Cornell ve Rutemiller, 1995; Parker ve Mills, 1996; Sürücü, 2013; Toplu, 2013), bazıları aylık gelir düzeyi (Dubow ve İppolito, 1994; Mueller, 2009), bir tanesi de okul türüne (Cornell ve Grossberg, 1987) göre uyumun farklılaşma durumunu incelemiştir. Uyumun, üstün yetenekli tanısının arkadaşlar tarafından bilinirlik durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Üstün yeteneklilerde yaşa ve cinsiyete göre uyum sorunlarının farklılaşıp farklılaşmadığı konusunda çelişkili sonuçlar görülmektedir. Bulgulardaki farklılığın nedenlerinden biri, oldukça geniş bir kavram olan uyumun farklı bileşenleri üzerinden incelenmesi olabilir. Bazı çalışmalar uyumu benlik kavramı üzerinden, bazıları kaygı ya da depresyon gibi belli bileşenleri üzerinden, bazıları ise bu araştırmada da olduğu gibi psikolojik semptom ölçekleri aracılığıyla değerlendirmiştir (Galluci, 1988; Oram, Cornell ve Rutemiller, 1995; Parker, 1996).

Uyumu psikolojik semptomların ölçülmesi yoluyla değerlendiren çalışmaların çoğu uyum sorunlarının yaşa göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır (Dubow ve İppolito, 1994; Nail ve Evans, 1997; Parker ve Mills, 1996; Toplu, 2013). Bu

araştırmada ise dışavurum ve içevurum sorunlarının yaşa göre farklılaşmadığı; ancak toplam sorunlar ve sosyal sorunların orta ergenlikte daha fazla görüldüğü bulgulanmıştır. Bu bulgular alanyazındaki bulgular ile çelişmektedir. Bulgulardaki farklılığın bir nedeni, karşılaştırılan yaş gruplarındaki farklılık olabilir. Bunun yanı sıra uyumu belli bileşenleri üzerinden inceleyerek yaşa göre farklılaşma bulgulayan çalışmalar da mevcuttur. Karşılaştırılan yaş grupları açısından bu çalışmaya benzeyen çalışmalardan birinde üstün yeteneklilerin uyumu sadece depresyon üzerinden incelenmiş; yaş ve cinsiyetin depresif semptomları yordamada etkisinin olduğu bulunmuştur (Mueller, 2009). Sürücü (2013)'nın çalışmasında ise duygusal ve davranışsal semptomların genel olarak yaşa göre farklılaşmadığı; ancak saldırganlık davranışının yaşa göre değişim gösterdiği bulunmuştur.

Bu çalışmada kız ve erkeklerin uyum sorunları açısından farklılaşmadığı bulgulanmıştır. Bu sonuç genel olarak alanyazın ile uyumludur (Nail ve Evans, 1997; Parker ve Mills, 1996; Dubow ve İppolito, 1994). Uyum sorunlarının cinsiyete göre farklılaştığını bulgulayan çalışmalar da alanyazında mevcuttur (Sürücü, 2013; Toplu, 2013); ancak bu farklılaşmalar uyum sorunlarının alt bileşenlerinde görülmektedir. Bu çalışmada ise uyum; dışavurum sorunları, içevurum sorunları, toplam sorunlar ve sosyal sorunlar genel başlıkları kapsamında incelenmiştir.

Sosyoekonomik düzey ve uyum arasındaki ilişkiyi genel popülasyonda inceleyen araştırmalar, düşük aylık gelir düzeyinin duygusal ve davranışsal sorunlarda artış ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Aysan, Uzbaş ve Siyez, 2005; Singh ve Ghandour, 2012; Van Oort, Van Der Ende, Wadsworth, Verhulst ve Achenbach, 2011). Aylık gelir düzeyinin uyumda farklılığa yol açıp açmadığını üstün yetenekli grupta inceleyen iki çalışmaya rastlanmıştır (Dubow ve İppolito, 1994; Mueller, 2009). Her iki çalışmada da sosyoekonomik düzey, ailenin aylık gelir düzeyi üzerinden incelenmiş ve aylık gelir düzeyinin uyumda farklılığa yol açmadığı bulunmuştur. Dubow ve İppolito (1994) tarafından yürütülen çalışmada uyumun aylık gelir düzeyinden doğrudan etkilenmediği; ancak evdeki çocuk sayısı, baba figürünün varlığı, annenin çocuk doğurma yaşı ve annenin eğitim düzeyi gibi aylık gelir düzeyi ile ilişkili risk faktörlerinin uyumda farklılığa yol açtığı bulunmuştur. Bu araştırmanın bulgularına

göre aylık gelir düzeyi uyumda bir farklılığa yol açmamaktadır. Bu bulguların alanyazınla uyumlu olup olmadığını söylemek mümkün değildir. Bunun nedeni, örneklemede düşük aylık gelire sahip kesimin temsil edilmemesidir.

Üstün yetenekli örneklemin uyum sorunlarında farklılığa yol açıp açmadığı incelenen bir diğer demografik değişken devam edilen okul türüdür. Bu değişkenin araştırmaya dahil edilmesinin bir nedeni, üstün yetenekli öğrencilerin hayatında okulun önemli bir rol oynamasıdır. Öğrenme ve okul ortamları ile çocuğun ihtiyaçları arasındaki uyumsuzluğun psikososyal uyum için risk oluşturuyor olması (Ford, 1989; Kaya, Erdoğan ve Çağlayan, 2014; Manaster ve Powell; 1983; Neihart ve diğerleri, 2002) ise bir diğer nedendir. Bu bilgiler ışığında, devlet okuluna ve özel okula devam eden öğrencilerin uyumlarının farklılaşacağı düşünülmüştür. Üstün yetenekli örneklemede okul türünün uyumda farklılığa yol açıp açmadığını inceleyen tek bir çalışmaya rastlanmıştır (Cornell ve Grossberg, 1987). Cornell ve Grossberg (1987) tarafından öz-kontrol, sosyal yeterlilik, somatik yakınmalar, kaygı ve benlik kavramı ölçümleri arasında; özel okula devam eden üstün yetenekli öğrencilerin sadece akademik benlik kavramının devlet okuluna devam edenlere göre daha olumlu olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmanın sonucu; devlet okuluna devam eden öğrencilerin, özel okula devam eden öğrencilere göre daha fazla duygusal ve davranışsal sorun sergilediğini göstermiştir. Bu iki grup arasında içevurum ve dışavurum sorunları açısından bir farklılık bulunmamıştır; ancak devlet okuluna devam eden öğrenciler daha fazla sosyal ve toplam sorun semptomu bildirmiştir. Özel okula devam eden öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının daha iyi karşılanması, daha akademik başarı odaklı bir ortamda eğitim görüyor olmaları ve çocuklarının ihtiyaçlarına göre eğitimsel düzenlemeler yapmayı hedefleyen ve sosyoekonomik durumu bu düzenlemelere izin veren ebeveynlere sahip olmaları olabilir.

Son sosyodemografik değişken olan üstün yetenekli tanısının arkadaşlar tarafından bilinirlik durumunun, farklılık algısı, akran tutumu ve akran ilişkileri üzerinden uyumu etkileyeceği düşünülmüştür. Coleman (1985)'ın öne sürdüğü Üstünlük Damgası Paradigması'na göre üstün yetenekli öğrenciler çevresiyle normal sosyal iletişim kurmak ister; ancak üstünlüklerinin bilinmesi durumunda çevrelerinin

onlara farklı davranacaklarına inanırlar. Bu nedenle de çevrelerinin onlar hakkında sahip oldukları bilgiyi manipüle etmeye çalışırlar. Bu durum uyum açısından bir risk faktörü olarak değerlendirilmektedir. Bu araştırmanın örnekleminde de 24 öğrencinin üstün yetenekli tanısını arkadaşları ile paylaşmadığı, 38 öğrencinin ise bazı arkadaşları ile paylaştığı görülmektedir. Paradigma ile uyumlu şekilde bilgi manipülasyonu yapılmaktadır. Ancak üstün yetenekli tanısı arkadaşları tarafından bilinen, bazı arkadaşları tarafından bilinen ve bilinmeyen grupların uyumları karşılaştırıldığında; bu grupların hiçbir uyum değişkeninde farklılaşmadığı görülmektedir. Bunun nedeni benlik, arkadaş tutumu ve ebeveyn tutumu algısının örnekleimde genel olarak olumlu olması ya da farklılık hissinin tanının bilinirliğinden bağımsız olarak varolması olabilir. Ford (1989)'un çalışmasında üstün yetenekli öğrenciler zeki olmaları ve iyi notları nedeniyle alay konusu olduklarını bildirmişlerdir. Peterson ve Ray (2006) ise araştırmalarında, üstün yetenekli çocukların bazen zorbalığa maruz kaldığını; ancak bunun nedeni olarak üstün yetenekli olmalarını değil farklı olmalarını gösterdiklerini bulgulamıştır.

4.1.2. Etiketlenme Değişkenlerinin Sosyo-Demografik Özelliklere Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulguların Tartışılması

Üstün yeteneklilerde etiket algısına ilişkin araştırmaların örnekleminin genellikle ergenlerden oluştuğu görülmektedir (Coleman ve Cross, 1988; Cross, Coleman ve Stewart, 1993; Huryn, 1986; Manor-Bullock, Look ve Dixon, 1995; Schroeder-Davis, 1999; Striley, 2014). Bunun nedeni; akran grupları, akranların görüşleri ve sosyal statüye verilen önemin artmasına bağlı olarak etiket algısının özellikle bu dönemde risk haline gelmesi olabilir. Bu çalışmalar; ergenlerin etikete dair farkındalığı, etikete dair olumlu ve olumsuz algıları ve diğerlerinin algısını yönetmek için kullandıkları stratejiler üzerinde odaklanmıştır. Sosyodemografik değişkenlerin bu değişkenlerde nasıl bir farklılığa yol açtığına dair ise çok az araştırma bulunmaktadır. Yaş ve cinsiyetin etkisini dikkate alan birkaç çalışma (Feldhusen ve Yun-Dai, 1997; Rinn, Reynolds ve McQueen, 2011; Sürücü, 2013; VanTassel-Baska, Olszewski-Kubilius ve Kulieke, 1994) bulunurken; aylık gelir düzeyinin etkisini inceleyen bir çalışmaya (VanTassel-

Baska, Olszewski-Kubilius ve Kulieke, 1994) rastlanmıştır. Okul türü ve bilinirlik durumu değişkenlerine ise hiçbir çalışmada rastlanmamıştır.

Üstün yeteneklilerde etiketlenmenin yaşa göre nasıl farklılaştığına ilişkin bulguların çelişkili olduğu görülmektedir. Rinn, Reynolds ve McQueen (2011) 11-16 yaş aralığındaki üstün yetenekli çocukların sosyal destek kaynaklarını incelemiştir. Örneklemen çoğunluğu yaştan bağımsız olarak sosyal destek kaynaklarını ebeveynlerini ve okul dışındaki arkadaşları olarak belirtmiştir. Sürücü (2013) ise etiketlenmenin; başarısızlık sonucu hayal kırıklığına uğrama, ebeveyn beklenti ve baskısı, kendine yüklenme gibi sonuçlarının yaşa göre farklılaşmadığını bulgulanmıştır. Feldhusen ve Yun-Dai (1997), 9-17 yaş aralığındaki öğrencilerin üstün yetenekli etiketini kabul oranını ve sosyal bağlara dair algılarını incelemiş; yaşın artmasıyla etiketin akran ilişkileri alanındaki olumsuz etkilerinin arttığını ve etiket kabulünün azaldığını bulgulanmıştır. Bu araştırmada da benzer bir sonuç beklenmiş; ancak sadece ebeveyn tutumuna dair algının yaşa göre farklılaştığı görülmüştür. Orta ergenlikteki üstün yetenekli öğrenciler ebeveyn tutumuna dair daha olumsuz bir algıya sahiptir. Ebeveyn tutumu ile ilgili maddeler gözden geçirildiğinde ana temaların başarı baskısı ve akranlarla kıyaslama olduğu görülmektedir. Ebeveynlerden ayrışmanın yaş ilerledikçe artması ve liseye geçişle beraber akademik başarının daha önemli hale gelmesi bu farklılığa neden olarak sunulabilir.

Cinsiyetin etiketlenmeye etkisi ile ilgili çelişkili sonuçlar bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar fark bulmazken (Feldhusen ve Yun Dai, 1997; Sürücü, 2013); bazı araştırmacılar (Rinn, Reynolds ve McQueen 2011) kızların akranlarından aldığı desteğin daha fazla olduğunu, bazı araştırmacılar ise (VanTassel-Baska ve diğerleri, 2004) erkeklerin arkadaşlarından aldığı desteğin daha yüksek olduğunu bulgulanmıştır. Bu araştırmada etiketlenmenin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgulanmıştır. Alanyazındaki sonuçların oldukça çelişkili olması nedeniyle, bu çalışmanın alanyazınla uyumlu olup olmadığı konusunda bilgi verilememektedir. Bu alanda yapılan araştırmaların çelişkili sonuçları, etiketlenmenin standart bir şekilde ölçülmemesinden kaynaklanıyor olabilir.

Aylık gelir düzeyinin etiket algısı üzerindeki etkisini inceleyen tek çalışma VanTassel-Baska ve arkadaşları (1994) tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmanın sonuçlarına göre yüksek aylık gelir düzeyine sahip öğrencilerin arkadaşlar, sınıf arkadaşları ve ebeveynlerden algıladıkları sosyal destek daha yüksektir. Bu çalışmada ise aylık gelir düzeyinin kendilik, arkadaş tutumu ve ebeveyn tutumu algısında farklılığa yol açmadığı bulgulanmıştır. Bunun nedeni, örneklemde düşük aylık gelir düzeyine sahip kesimin temsil edilmemesi olabilir.

Alanyazında okul türünün etiket algısı ile ilişkisini doğrudan inceleyen bir çalışma bulunamamıştır. Etiket algısı alanında yapılan çalışmaların çoğunun örnekleme, üstün yeteneklilere özel bir eğitim kurumu ya da yaz kampına devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Manor-Bullock, Look ve Dixon (1995) tarafından yürütülen çalışmanın örnekleme yerel liselerinden ayrılıp özel eğitim veren bir programa geçen üstün yetenekli öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden eski ve yeni okullarını karşılaştırmaları istendiğinde; öğrencilerin yarısı eski okullarında garip ve yalnız olarak görüldüklerini, %80'i ise yeni okullarında arkadaş edinmenin daha kolay olduğunu bildirmiştir. Yerel bir liseye devam eden ancak üstün yeteneklilere özel bir yaz okuluna hak kazanmış öğrenciler ile yapılan bir çalışmada ise, öğrencilerin çoğunluğu yerel liselerinde kendilerini özgürce ifade edemediklerini ve yaz programında beraber oldukları öğrencilerle daha çok ortak noktaya sahip olduklarını bildirmiştir (Cross, Coleman ve Stewart, 1993). Bu bulgular ışığında, özel okulların öğrencilere daha fazla kendini ifade etme fırsatı sunabileceği ve özel okulların devlet okullarına göre daha akademik başarı odaklı olması da gözönüne alınarak özel okula devam eden öğrencilerde özellikle kendilik ve arkadaş tutumu algısının daha olumlu olacağı düşünülmüştür. Ancak yapılan analizler sonucunda okul türünün kendilik, arkadaş tutumu ve ebeveyn tutumu algısında farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Bunun nedeni, özel okulların devlet okullarından varsayılan şekilde farklılaşmaması ya da öğrencilerin okullarına ek olarak üstün yeteneklilere özel eğitim veren Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam ediyor olması olabilir. Bilim ve Sanat Merkezi'nin bu çocuklar için kendilerini ifade edebilecekleri ve kendileri ile aynı tanıya sahip akranların arasında bulunabilecekleri bir ortam sağladığı düşünülebilir. Bunun yanı sıra,

Coleman ve Cross (1988) tarafından yürütülen çalışmada, üstün yetenekli öğrenciler sosyal ve akademik davranışlarını devam ettikleri yerel lisenin koşullarına göre değiştirdiklerini belirtmişlerdir. Etiket algısında okul türüne göre farklılaşma olmamasının bir diğer nedeni bu olabilir.

Alanyazında üstün yetenekli tanısının arkadaşlar tarafından bilinirlik durumu ve etiket algısı arasındaki ilişkiyi doğrudan araştıran bir çalışma bulunmamaktadır; ancak Coleman (1985)'in Üstünlük Damgası Paradigması'na göre, üstün yetenekli öğrenciler farklılıklarının farkındadır ve bu öğrencilerin çoğunluğu, çevrenin tanılarına dair sahip olduğu bilgiyi belli ölçüde manipüle etme ihtiyacı duyar. Bu ihtiyacın kaynağı, tanılarının bilinmesi durumunda farklı muamele göreceklere dair inançlarıdır. Bu bilgiler ışığında, özellikle arkadaş tutumu algısının bilinirlik durumuna göre farklılaşacağı düşünülmüştür. Ancak bulgular etiket algısının hiçbir alt boyutunun bilinirlik durumuna göre farklılaşmadığını göstermiştir. Bunun nedeni, tanısı arkadaşları tarafından bilinen grubun üstün yetenekliliklerinin boyutunu gizlemek için belli başa çıkma stratejileri kullanıyor olması olabilir. Üstün yetenekli öğrencilerin, üstünlüklerinin boyutunu gizlemek için saçma sorular sormak, kelime dağarcığını ve bilgisini gizlemek, akranlar tarafından kabul gören etkinliklere katılmak gibi belli sosyal başa çıkma stratejileri kullandıkları alanyazında görülmektedir (Coleman, 1985; Huryn, 1986; Sowa ve May, 1997). Arkadaş tutumu algısında bilinirlik durumuna göre farklılık görülmemesinin bir diğer nedeni, arkadaş tutumu algısını ölçen maddelerin üstün yeteneklilik tanısı bilinmese de meydana gelebilecek durumlar içermesi olabilir. “Arkadaşlarım zayıf yönlerimle alay ediyor”, “Sınıf arkadaşlarım arasında dışlanan biriyim.”, “Arkadaşlarım arasında kendimi yalnız hissediyorum.” gibi maddeler buna örnek olarak verilebilir.

4.1.3. Stresle Başa Çıkma Değişkenlerinin Sosyo-Demografik Özelliklere Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulguların Tartışılması

Alanyazın incelendiğinde stresle başa çıkmada yaş ve cinsiyetin etkisini inceleyen araştırmaların tutarlı sonuçlar vermediği görülmektedir. Tamres, Janicki ve Hegelson (2002)'a göre, sonuçların tutarsız olmasının nedenlerinden biri kullanılan

stresle başa çıkma stratejilerinin stres kaynağı ve stres kaynağına ilişkin yapılan değerlendirmeye göre belirlenmesidir. Yani; kullanılan stresle başa çıkma stratejileri koşullardan etkilenmektedir. Bunun yanı sıra, stresle başa çıkma stratejileri üzerine yapılan çalışmaların araştırma desenlerindeki farklılıklar da bulgulardaki tutarsızlıkta rol oynuyor olabilir. Yapılan çalışmalarda stresle başa çıkma becerilerinin “duygu odaklı – problem odaklı” gibi ana başlıklar altında incelenmesi, aynı stresle başa çıkma becerilerinin farklı isimler altında incelenmesi ya da farklı başa çıkma stratejilerinin incelenmesi yaş ve cinsiyetin stresle başa çıkmada nasıl bir farklılık yarattığının net olarak belirlenmesini zorlaştıran durumlardan bazılarıdır.

Ergenlikte stresle başa çıkmanın yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştıran çalışmalarda tutarlı olarak bulunan bir sonuç vardır. Yaşın artmasıyla duygu odaklı başa çıkma stratejilerin kullanımı da artmaktadır (Band ve Weisz, 1988; Compas ve diğerleri, 2001; Fields ve Prinz, 1997; Frydenberg ve Lewis, 1993). Fields ve Prinz (1997)’e göre yaşça daha büyük ergenler stres verici durum üzerindeki kontrollerini daha iyi değerlendirir ve bu durumu değiştirme olasılıkları çok düşük ya da imkansızsa, bilinçli bir şekilde daha az rahatsız edici konuları düşünmeye yönelirler. Bu araştırmada, ilk ergenlik ve son ergenlik dönemlerinde kullanılan stresle başa çıkma stratejilerinin karşılaştırılması sonucunda orte ergenlikte kendini suçlama ve risk alma stresle başa çıkma stratejilerinin daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Artış gösteren her iki strateji de doğrudan sorunu etkilemedikleri için duygu odaklıdır. Bu nedenle alanyazındaki, yaşın ilerlemesiyle duygu odaklı stratejilerin daha fazla kullanılmasına ilişkin genel bulgular ile uyumlu bir sonuç edinildiği söylenebilir. Bunun yanı sıra Frydenberg ve Lewis (1993) de bu çalışmaya benzer biçimde yaş artıkça kendini suçlama, risk alma ve gerilim azaltma stratejilerinin kullanımının arttığını bulmuşlardır. Üstün yetenekli ergenlerde kendini suçlama davranışının yaşla beraber arttığı bir başka araştırmada da bulgulanmıştır (Tomchin ve diğerleri, 1996). Temel stres kaynakları akademik başarı ve yüksek beklentiler olan üstün yetenekli ergenler için, çevreden gelen ve içselleştirilen başarı baskısındaki artış kendini suçlama stratejisinin kullanımında artışa neden oluyor olabilir.

Bu araştırmada cinsiyetin stresle başa çıkma stratejilerinde farklılaşmaya yol açıp açmadığı da değerlendirilmiştir. Cinsiyet ve stresle başa çıkmaya ilişkin alanyazın kızların sosyal destek arama ya da sosyal ilişkilere yönelme stratejisini erkeklere kıyasla daha fazla kullandığını ortaya koymaktadır (Frydenberg ve Lewis, 1993; Tamres, Janicki ve Hegelson, 2002). Kızların sosyal destek arama stratejisini erkeklerden daha fazla kullandığı bulgusu, üstün yetenekli ergenlerde stresle başa çıkma üzerine yapılan çalışmalarda da sıklıkla görülmektedir (Amini, 2005; Breik ve Zaza, 2019; Preuss ve Dubow, 2004; Tomchin ve diğerleri, 1996). Bu araştırmada ise erkek ve kızların sosyal destek arama davranışı açısından farklılaşmadığı; alanyazının aksine kendini soyutlama stratejisinin kızlar tarafından daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Üstün yetenekli kızlar bir stres verici durum yalnız kalmayı ve sorunlarını kimseyle paylaşmamayı tercih etmektedir. Yıldız (2014)'ın bu araştırmada kullanılan stresle başa çıkma lğini geliştirdiği tez çalışmasında aynı bulguya ulaşılmıştır; ancak stresle başa çıkma ile ilgili alanyazındaki en tutarlı bilginin kızlarda sosyal destek arama davranışının daha fazla görülmesi olduğu düşünüldüğünde bu sonuç oldukça şaşırtıcıdır. Bu bulgunun daha iyi anlaşılmasında, stres kaynaklarının belirlenmesi faydalı olabilir.

Alanyazında aylık gelir düzeyi ve stresle başa çıkma ilişkisinin üstün yetenekli örneklemde araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Genel popülasyonda yapılan çalışmalar ise; aylık gelir düzeyi düştükçe kronik stres yaşantıları ve yaşam olaylarının arttığını, stresle başa çıkmada kullanılabilecek psikolojik kaynakların ise azaldığını göstermektedir. Bunun sonucunda, düşük aylık gelir düzeyi kaıncacı başa çıkma stratejilerinin kullanımında artış, sorunla aktif olarak başa çıkmayı içeren stratejilerin kullanımında düşüşle ilişkili bulunmuştur (Ebata ve Moos, 1994; Evans ve Kim, 2013; Finkelstein, Kubzansky, Capitman ve Goodman, 2007). Bu araştırmada düşük aylık gelir düzeyi temsil edilmediğinden, stresle başa çıkma becerilerinde aylık gelir düzeyine göre değişim olması beklenmemiştir; ancak yüksek aylık gelir düzeyine sahip üstün yetenekli ergenlerin stres yaşantıları karşısında kendini daha fazla suçladığı bulgulanmıştır. Bunun nedeni yüksek aylık gelir düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarına daha fazla sorumluluk yüklüyor olması olabilir (Stull, 2013); ancak söz konusu stresle başa çıkma stratejisinin kullanıldığı stres verici durum ve bağlam

hakkında bilgi sahibi olunmadığından, bu bulgunun nedenine dair bir açıklama yapmak oldukça zordur.

Araştırmanın bir diğer bulgusu üstün yetenekli etiketi arkadaşları tarafından bilinen ergenlerin, bazı arkadaşları tarafından bilinen ergenlere göre problem çözme ve olumluya odaklanma stratejisini daha fazla kullanıyor olmasıdır. Coleman (1985)'ın Üstünlük Damgası Paradigması'na göre üstün yeteneklilerin tanılarını gizlemek için belli sosyal başa çıkma mekanizmaları kullanmalarının nedeni, tanılarının bilinmesi durumunda onlara farklı davranılacağını düşünmeleridir. Cross (1997) sosyal başa çıkma stratejilerinin bir görünürlük cetveli oluşturduğunu öne sürmüştür. Bu cetvelin bir ucunda gerçeğin söylenmesi, diğer ucunda ile yalan söylenmesi bulunur. Üstün yetenekli tanısı bazı arkadaşları tarafından bilinen grup, kendileri hakkında sahip olunan bilgiyi manipüle etmektedir. Üstün yetenekli tanısı arkadaşları tarafından bilinen grup ise bu cetvelin gerçeği söyleme ucunda bulunmaktadır. Bunun nedeni; farklı muamele görmeyeceklerine inanmaları ya da farklı muamele görmeleri durumunda bu sorunu çözebileceklerine inançlarının olması olabilir. Sorunun kontrol edilebilir olduğuna inanılan durumlarda sorun odaklı başa çıkma yöntemlerinin kullanılma olasılığı çok daha fazladır (Lazarus ve Folkman, 1984).

4.2. Uyum Değişkenlerinin Etiket Algısı Düzeyine Göre Farklılaşmasının Tartışılması

Bu araştırmanın temel varsayımlarından biri etiket algısının uyum ile ilişkili olduğudur. Bu iki değişkenin ilişkiselliği korelasyon analizi ile bulgulanmıştır. Bu bölümde, algılanan etiket algısı düzeyi ve uyum değişkenleri arasındaki ilişki ayrıntılı bir şekilde incelenecektir. Örneklem bu amaçla; toplam etiket algıları ve kendilik, ebeveyn tutumu ve ebeveyn tutumu algıları düşük, orta ve yüksek düzeyde olanlar olmak üzere gruplara ayrılmıştır. Bu grupların toplam sorunlar, çevre sorunları, dışavurum sorunları ve sosyal sorunlar puanlarının birbirinden nasıl farklılaştığı tartışılacaktır.

Ring ve Shaughnessy (1993) yaptıkları alanyazın taraması sonucunda etiketlenmenin; ebeveyn tutumlarını, arkadaş ilişkilerini ve kişinin kendisi hakkındaki

düşünce ve tutumlarını etkilediğini belirtmiştir. Arkadaşların alay etmesi, ebeveynlerin yüksek beklentileri ve başarısızlık karşısında hayal kırıklığına uğramaları, kişinin başarı için duyduğu içsel baskı, farklılık hissi gibi yaşantıların sosyal-duygusal uyum açısından risk oluşturduğu alanyazında sıklıkla belirtilmektedir. Bu nedenle; ergenlerin kendilerine, ebeveynlerinin tutumlarına ve arkadaşlarının tutumlarına dair algısına göre uyumda farklılık gözlenmesi beklenmiştir. Araştırmanın sonuçlarının çoğunlukla bu beklentiyle paralellik taşıdığı görülmektedir. Üstün yetenekli grubun sergilediği duygusal ve davranışsal sorunların; toplam etiket algısı, ergenin kendine dair algısı ve arkadaş tutumuna dair algısına göre farklılaştığı görülmektedir. Algılanan ebeveyn tutumunun ise uyum değişkenlerinde herhangi bir değişikliğe yol açmadığı bulgulanmıştır. Bu bulgu alanyazındaki çalışmalarla uyum göstermemektedir. Mueller (2009) ebeveynler ve aile ile bağın üstün yetenekli grupta duygusal ve davranışsal sorunlara karşı koruyucu bir işlev gösterdiğini bulgulanmıştır. Algılanan ebeveyn tutumunu ölçmekte kullanılan maddeler; ebeveynlerin yüksek beklentileri ve başarısızlık sonucunda hayal kırıklığı yaşamaları ile ilgilidir. Bu faktörlerin önemli stres kaynakları olduğu ve üstün yeteneklilerde uyum sorunlarına yol açabileceğini vurgulayan bir çok çalışma bulunmaktadır (Chan, 2003, 2004; Cross, Coleman ve Stewart, 1993; Ford, 1989; Levent, 2011). Bu araştırmada benzer bulgulara ulaşılmamasının nedeni, üstün yetenekli çocukların başarı motivasyonları ve kendilerine kurdukları baskının oldukça yüksek olması ve bu nedenle aileden gelen benzer baskı ve taleplerin uyumda bir farklılığa yol açmaması olabilir.

Üstün yetenekli çocukların içevurum sorunları ve toplam sorunları, kendilerine dair algılarına göre farklılaşmaktadır. Kendilik algısı örneklemin geneline kıyasla daha olumsuz olan grup, diğer gruplara kıyasla daha fazla duygusal ve davranışsal sorun sergilemektedir. Bunun yanı sıra, kendilik algısı örneklemin geneline göre daha olumsuz olan grup, daha olumlu algıya sahip gruba kıyasla daha fazla içevurum sorunu yaşamaktadır. Bu bulgular alanyazın ile uyumludur. Olumlu benlik algısına sahip bireylerin daha az duygusal ve davranışsal sorun sergilediğini bulgulayan çalışmalar mevcuttur (Campbell, Assanand ve Paula, 2003; Fuentes, Garcia, Gracia ve Lila, 2011).

Mueller (2009) da üstün yetenekli ergenlerle yaptığı çalışmada olumlu benlik algısının, duygusal ve davranışsal sorunlara karşı koruyucu işlev gördüğünü bulgulanmıştır.

Akran ilişkilerinin, üstün yetenekli tanısı alan ergenlerde önde gelen stres kaynaklarından biri olduğu ve bu alanda yaşanan zorlukların uyum sürecinde zorluklara yol açtığı birçok araştırma tarafından bulgulanmıştır (Cross, Coleman ve Stewart, 1993; Janos, Fung ve Robinson, 1985; Manaster ve Powell, 1983; Mueller, 2009; Peterson, Duncan ve Canady, 2009). Bu araştırmanın bulguları da alanyazındaki çalışmalarla paralellik göstermektedir. Algılanan arkadaş tutumu algısı uyumun her alanında kapsamlı değişikliklere yol açmaktadır. Algılanan arkadaş tutumu olumsuzlaştıkça sergilenen içevurum sorunları da artmaktadır. Bunun yanı sıra; algılanan arkadaş tutumu algısı örneklem geneline göre olumsuz olan grup, diğer gruplara kıyasla daha fazla dışavurum sorunu ve sosyal sorun sergilemektedir. Arkadaş ilişkilerinin ergenlik döneminde oldukça önem kazandığı düşünüldüğünde, algılanan arkadaş tutumu olumsuzlaştıkça duygusal ve davranışsal sorunların artması beklenen bir sonuçtur. Bu bulgular ışığında; kendilik algısı ve algılanan arkadaş tutumunun olumsuzlaşmasının sergilenen duygusal ve davranışsal sorunlarda artışla ilişkili olduğu söylenebilir.

4.3. Sürekli Değişkenler Arasındaki Korelasyon Değerlerinin Tartışılması

Bu çalışmada 26 sürekli değişken bulunmaktadır. Örneklem duygusal ve davranışsal sorunlarına ilişkin bilgi veren 11 değişken; kaygı/depresyon, sosyal içe dönüklük/depresyon, somatik yakınmalar, kurallara karşı gelme, saldırgan davranışlar, sosyal sorunlar, düşünce sorunları, dikkat sorunları, içevurum sorunları, dışavurum sorunları ve toplam sorunlardır. Etiket algısına dair bilgi veren 4 değişken bulunmaktadır. Bunlar; kendilik algısı, ebeveyn tutumu algısı, arkadaş tutumu algısı ve toplam etiket algısıdır. Stresle başa çıkma başlığında ise 11 stresle başa çıkma stratejisi bulunmaktadır: problem çözme/olumluya odaklanma, saldırganlık, sosyal destek arama, dini başa çıkma, kendini suçlama, oyun ve mizah, kendini soyutlama, profesyonel destek arama, pozitif yeniden yorumlama, kaçınma ve risk alma. Bu değişkenlerin herbirinin birbiri ile ilişkisi Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon testi ile incelenmiştir (bkz. Tablo 10). Bu bölümde; duygusal ve davranışsal sorunlara ilişkin

değişkenlerin kendi içindeki ilişkiler, etiket algısını ölçen değişkenlerin kendi içindeki ilişkiler, stresle başa çıkma stratejilerinin kendi içindeki ilişkiler, duygusal ve davranışsal sorunlar ile etiket algısı değişkenlerinin arasındaki ilişkiler, duygusal ve davranışsal sorunlar ile stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiler ve etiket algısı ile stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkilere ilişkin sonuçlar tartışılacaktır.

Duygusal ve davranışsal sorunlara ilişkin değişkenlerin herbiri birbiri ile pozitif yönde anlamlı ilişkilere sahiptir. Duygusal ve davranışsal sorunlara ilişkin değişkenlerden birinde semptom artışı ve azalması olduğunda diğer sorun gruplarında da aynı yönde değişim görülmektedir. Bu alt ölçekler arasındaki en yüksek ilişki, kaygı/depresyon ve sosyal sorunlar arasındadır. Sosyal sorunlar arttıkça ve sosyal destek azaldıkça depresif belirtilerin arttığı pek çok çalışmada gösterilmiştir (Bansal, Goyal ve Srivastava, 2009; Hammen, Brennan, Keenan-Miller ve Herr, 2008; Luthar ve McMahon; 1996; Schraedley, Gotlib ve Hayward, 1999; Smokowski, Evans, Cotter ve Guo, 2014). Luthar ve McMahon (1996) tarafından yürütülen çalışmada, ergenlerde popüler ve sosyal olma ile endişe ve depresyon arasında negatif yönde ilişki olduğu bulunmuştur. Aynı çalışmanın bir diğer bulgusu, hassas ve yalıtılmış olmanın ise kaygı ve depresyon semptomlarında artışla ilişkili olduğudur. Smokowski ve arkadaşları (2014) tarafından yürütülen çalışmada akran ilişkilerinde yaşanan sorunların depresif semptomlarda artış ile ilişkili olduğu bulgulanmıştır.

Etiket algısına ilişkin değişkenler, kendi aralarında pozitif yönde ilişkilere sahiptir. Bu bulgular; Hoge ve Renzulli (1993)'nin üstün yeteneklilerde benlik algısı üzerine yapılan araştırmaları taradıkları çalışmalarında edindikleri bulgular ile uyumludur. Yazarlar, ebeveynlerin gerçekçi olmayan beklentileri ve bozulmuş ya da işlevsiz sosyal ilişkilerin benlik algısı için risk oluşturduğunu öne sürmüştür.

Kendilik ve ebeveyn tutumu algısı arasındaki pozitif ilişki alanyazındaki sonuçlara benzerdir. Ebeveyn tutumu ve ebeveynlik stillerinin benlik algısı ile ilişkisini inceleyen çalışmalar, yüksel kontrol ve beklentiler ile gözlenen otoriter ebeveynlik stiline benlik gelişimini olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Kaur, Rana ve Kaur, 2009; McClun ve Merrell, 1998; Putnick, Bornstein, Hendricks, Painter ve

Suwalsky, 2008). Alanyazın incelendiğinde üstün yeteneklilerde benlik algısının gelişimi üzerinde çok fazla çalışma olmadığı görülmüştür. Benlik algısı üzerine yapılan çalışmalar, çoğunlukla normal gelişim gösteren ve üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin benlik algılarını karşılaştırmaktadır. Üstün yeteneklilerde benlik algısı ve ebeveyn tutumu arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen tek bir çalışma bulunmuştur. Dwairy (2004) tarafından yürütülen bu çalışmada, algılanan demokratik ebeveyn tutumunun benlik algısı ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Stresle başa çıkma stratejilerinin birbiri ile orta ve düşük düzeyde anlamlı negatif ve pozitif yönde ilişkiler gösterdiği bulunmuştur. Bazı başa çıkma stratejileri arasında ise anlamlı ilişki bulunamamıştır. Her iki bulgu da, her bir değişkenin farklı bir başa çıkma stratejisini ölçmesi nedeniyle alanyazınla uyumlu bulgulardır. Yıldız (2014)'a göre stresle başa çıkma stratejileri arasındaki korelasyonun yüksek olması maddelerin aynı yapıyı ölçtüğü anlamına gelebileceğinden istenmedik bir durumdur.

Stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiler ayrıntıyla incelendiğinde kendi içerisinde pozitif yönde anlamlı ilişkilere sahip iki grubun varlığı ortaya çıkmaktadır. Problem çözme ve olumluya odaklanma, sosyal destek arama, dini başa çıkma, oyun ve mizah, profesyonel destek arama ve pozitif yeniden yorumlama stratejileri kendi aralarında pozitif yönde anlamlı ilişkilere sahiptir. Bu stratejilerden herhangi birinin kullanımının artması ya da azalması diğer stratejilerde de aynı yönde değişimi beraberinde getirmektedir. Kendi içerisinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler sergileyen saldırganlık, kendini suçlama, kendini soyutlama ve risk alma stratejileri ise ikinci grubu oluşturmaktadır. Stresle başa çıkma değişkenini değerlendirmekte kullanılan ölçeğin geliştirildiği özgün çalışmada da aynı gruplaşma ortaya çıkmıştır (Yıldız, 2014). Özgün çalışmadan farklı olarak karşılıklı iki grupta yer alan başa çıkma stratejileri arasında az sayıda anlamlı negatif ilişki bulunmuştur. Bu araştırmada görülen ilişkiselliklere göre; saldırganlık stratejisinin kullanımı arttıkça problem çözme/olumluya odaklanma, sosyal destek arama ve pozitif yeniden yorumlama stratejilerinin kullanımının azaldığı, sosyal destek arama stratejisinin kullanımı arttıkça kendini soyutlama stratejisinin daha az kullanıldığı söylenebilir. Saldırganlık, kendini soyutlama gibi uyumsuz başa çıkma stratejileri ile problem çözme, sosyal destek arama, pozitif

yeniden yorumlama gibi sorun odaklı stratejilerin kullanımı arasında negatif yönde ilişki olması kuramsal bilgi ile uyumludur (Causey ve Dubow, 1992). Ulaşılan bir diğer bulgu, risk alma stratejisinin kullanımı artıkça profesyonel destek arama stratesinin kullanımının da artmasıdır. Yıldız (2014)'ün çalışmasında bu iki strateji arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Kaçınma stratejisi ise; Yıldız (2014)'ın çalışmasındaki sonuçlara benzer biçimde problem çözme, sosyal destek arama, oyun ve mizah, dini başa çıkma, kendini suçlama ve pozitif yeniden yorumlama stratejileri gibi her iki gruptan da stratejiler ile pozitif ilişki göstermiştir. Bu ilişkilerin kuramsal bir temeli bulunmamaktadır ve Yıldız (2014)'a göre bu durum, kaçınmanın diğer stresle başa çıkma stratejileri ile uyumlu olmamasından kaynaklanmaktadır. Stresle başa çıkma başlığı altındaki her bir değişken farklı bir başa çıkma örüntüsünü yansıtırken, kaçınma problem hakkında düşünmeme ve problemden kaçma davranışını yansıtmaktadır. Bu durum; kaçınma başa çıkma stratejisini ölçmek için kullanılan madde sayısının oldukça düşük olması ve yapıyı doğru şekilde ölçmemesinden de kaynaklanıyor olabilir. Kaçınma başa çıkma stratejisi alt ölçeğinin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı, hem ölçeğin geliştirildiği özgün araştırmada hem de bu araştırmada oldukça düşük bulunmuştur.

Uyum değişkenleri ve etiketlenme değişkenleri arasında nasıl bir ilişki olduğu sorusu, araştırmanın cevaplamayı amaçladığı sorulardan biridir. Bu alanda yapılan araştırmalar olumsuz etiketlenme algılayan üstün yeteneklilerin azınlıkta olduğunu (Guskin ve diğerleri, 1986; Robinson, 1990); ancak olumsuz etiket algısının duygusal ve davranışsal sorunlardaki artış ile ilişkili olduğuna işaret etmektedir (Cornell, 1989; Cornell ve Grossberg, 1989; Cross, Coleman ve Stewart, 1993; Ford, 1989; Manaster ve Powell, 1983). Araştırmanın bulguları, alanyazında yapılan çalışmalar ile paralellik göstermektedir; kendilik, ebeveyn tutumu ve arkadaş tutumu algısının olumlu yönde artışı duygusal ve davranışsal semptomların azalması ile ilişkili bulunmuştur. Duygusal ve davranışsal sorunlar ile ilişkisi en yüksek korelasyon katsayısına sahip olan etiket algısı değişkeninin arkadaş tutumu algısı olduğu görülmektedir. Bu bulgu, akran ilişkilerinin ergenlikte özellikle önem kazanması ile uyumludur. Arkadaş tutumu algısı ile en yüksek ilişkiye sahip olan uyum değişkeni sosyal sorunlardır.

Etiket algısı ve stresle başa çıkma değişkenleri arasında, düşük ve orta düzeyde pozitif ve negatif yönlü ilişkiler gözlenmektedir. Kendilik, ebeveyn tutumu ve arkadaş tutumu algılarındaki olumlu artışın; problem çözme ve olumluya odaklanma, oyun ve mizah, sosyal destek arama ve pozitif yeniden yorumlama gibi sorun odaklı stratejilerin daha sık kullanımı ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Kendilik, ebeveyn tutumu ve arkadaş tutumu algılarının olumsuzlaşması ise saldırganlık, kendini suçlama, kendini soyutlama ve risk alma gibi uyumsuz stratejilerin daha sık kullanılması ile ilişkili bulunmuştur. Bu bulgular, stresle başa çıkmaya dair kuramsal bilgiler ile uyum göstermektedir (Lazarus ve Folkman, 1984; Jackson ve Bosma, 1990). Kendilik algısı ve kaçınma başa çıkma stratejisi arasındaki pozitif ilişki olduğuna dair bulgu ise kuramsal alanyazın ile uyum göstermemektedir. Üstün yetenekli grupta kendilik algısı ve kaçınma stratejisini inceleyen bir çalışma alanyazında bulunamamıştır; ancak sosyal başa çıkmayı inceleyen bir çalışmada (Swiatek, 2001) kaynağını inkardan alan duygu odaklı başa çıkma stratejilerinin kendilik algısı ile negatif ilişkilere sahip olduğu bulgulanmıştır.

Uyum değişkenleri ve stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiler incelendiğinde neredeyse bütün uyum değişkenleri ile ilişkili olan beş stresle başa çıkma stratejisi olduğu görülmektedir. Bu stratejiler; saldırganlık, sosyal destek arama, kendini suçlama, kendini soyutlama ve risk almadır. Bu stratejiler arasından saldırganlık, kendini suçlama, kendini soyutlama ve risk alma stratejilerinin kullanımının artması duygusal ve davranışsal sorun semptomlarında artış ile ilişkili bulunmuştur. Verilen beş strateji arasından problem odaklı olan tek strateji sosyal destek aramadır. Sosyal destek arama stratejisinin kullanımdaki artışın ise, somatik yakınmalar ve düşünce sorunları dışında kalan duygusal ve davranışsal sorun semptomlarında azalma ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bu bulgular, alanyazında normal gelişim gösteren örnekleme yapılan çalışmaların bulguları ile uyumludur (Fields ve Prinz, 1997; Hampel ve Petermann, 2006; Seiffge-Krenke, 2000; Yıldız, 2014). Uyum değişkenleri ile güçlü ilişkisi olan bu beş stratejinin içevurum sorunları ve dışavurum sorunları ile ilişkileri incelendiğinde saldırganlık ve risk alma stratejilerinin dışavurum sorunları ile daha güçlü ilişkilere sahip olduğu; kendini soyutlama ve suçlama stratejilerinin ise içevurum stratejileri ile ilişkilerinin daha güçlü olduğu görülmektedir.

Bu bulgular da normal gelişim gösteren ergenlerle yürütülen çalışmaların bulguları ile paralellik göstermektedir (Compas, Malcarne ve Fondacaro, 1988; Compas ve diğerleri, 2001; Eschenbeck, Heim-Dreger, Tasdaban, Lohaus ve Kohlmann, 2012; Fields ve Prinz, 1997; Yıldız, 2014). Dini olarak başa çıkma ve profesyonel destek arama stratejilerinin uyum ile anlamlı bir ilişkisi bulunmamıştır. Bunun nedeni gençlerin dini pratikleri edinmemiş olması ve sorunları için profesyonel yardım arayabileceklerini bilmiyor olmaları, bu sürecin genellikle aileler tarafından yönetiliyor olması olabilir.

Araştırmadaki değişkenler arası ilişkilerin kaçınma ve kendilik algısı arasındaki olumlu yönde ilişki dışında alanyazına paralel olduğu görülmüştür. Sonraki bölümde üstün yetenekli ergenlerin etiketlenme ve stresle başa çıkma değişkenlerinin uyum özelliklerini yordama biçimini değerlendirmek için yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonuçları tartışılmaktadır.

4.4. Etiket Algısı ve Stresle Başa Çıkmanın Uyumu Yordamasına Dair Bulguların Tartışılması

Yaş, cinsiyet, etiketlenme ve stresle başa çıkma stratejilerinin uyumu değerlendirmekte kullanılan toplam sorunlar, içevurum sorunları, dışavurum sorunları ve sosyal sorunları yordayıp yordamadığını incelemek için dört adet hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır. Bu analizlerin her birinde; ilk adımda yaş ve cinsiyet, ikinci adımda etiket algısı alt boyutları, üçüncü adımda ise yordanan uyum boyutu ile istatistiksel olarak anlamlı ilişkiselliği olan başa çıkma stratejileri modele dahil edilmiştir. Bu analizlerden elde edilen bulgular bu bölümde sırasıyla tartışılacaktır.

4.4.1. Etiket Algısı ve Stresle Başa Çıkmanın Toplam Sorunları Yordamasına Dair Bulguların Tartışılması

Toplam sorunları yordayan değişkenlerin belirlenmesi için yapılan hiyerarşik regresyon analizinde yaş ve cinsiyetin toplam sorunları yordamadığı görülmüştür. Üstün yetenekli çocuklarda uyum ve yaş arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar tutarsız sonuçlar verirken, uyum sorunlarının cinsiyetten etkilenmediği üstün yetenekli ergenlerle yürütülen birçok çalışmada bulgulanmıştır (Nail ve Evans, 1997; Parker ve

Mills, 1996; Dubow ve İppolito, 1994). Cinsiyetler arasında fark bulan çalışmalarda depresif semptomlar, saldırganlık gibi alt boyutların incelendiği görülmektedir (Mueller, 2009, Sürücü, 2013; Toplu, 2013).

Kendilik, ebeveyn tutumu ve arkadaş tutumu algılarının toplam sorunlar üzerindeki etkileri incelendiğinde bu değişkenler arasından sadece arkadaş tutumu algısının toplam sorunlarda farklılaşmaya yol açtığı görülmektedir. Arkadaş tutumu algısı toplam sorunları % 45 oranında yordamaktadır. Bu da tek bir değişken için oldukça yüksek bir orandır. Arkadaş tutumu algısı olumsuzlaştıkça toplam sorunlar artmaktadır. Arkadaş ilişkileri ergenlik döneminde oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra; etiketlenmeye dair olumsuz algıyı inceleyen araştırmalarda arkadaş ilişkilerinde yaşanan sorunlar sıklıkla bildirilmektedir ve bu sorunların sosyal-duygusal gelişim açısından risk faktörü olduğu belirtilmektedir (Brown ve Steinberg, 1990; Cross, Coleman ve Stewart, 1993; Guskin ve diğerleri, 1986; Huryn, 1986; Moulton ve diğerleri, 1998; Ryan, 2013; Schroeder-Davis, 1999; Striley, 2014). Stresle başa çıkma stratejilerinin bu modele nasıl bir katkıda bulunduğunu incelendiğinde; sadece kendini suçlama stratejisinin toplam sorunları açıklamaya % 18 oranında katkısı olduğu görülmektedir. Kendini suçlama stratejisinin kullanımı artıkça toplam sorunlar da artmaktadır.

Sonuç olarak; arkadaş tutumu algısının olumsuzlaşması ve kendini suçlama stratejisinin kullanımının artmasının toplam sorunların artışına yol açtığını söyleyebiliriz. Bu bulgulara göre, toplam sorunlardaki farklılıkların % 66'sı araştırma değişkenleri tarafından, % 34'ü ise bu araştırmada incelenmeyen değişkenler tarafından belirlenmektedir.

4.4.2. Etiket Algısı ve Stresle Başa Çıkmanın İçevurum Sorunlarını Yordamasına Dair Bulguların Tartışılması

İçevurum sorunlarını yordayan değişkenlerin belirlenmesi için yapılan hiyerarşik regresyon analizinde; analize ilk adımda dahil edilen yaş ve cinsiyet değişkenlerinin içevurum sorunlarını yordamadığı bulgulanmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi yaş ve cinsiyet ile uyum sorunları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar tutarsız sonuçlar vermektedir. Uyumda bulgulan yaş ve cinsiyete dayalı farklar ise genellikle özgül alt

boyutlardan kaynaklanmaktadır (Mueller, 2009, Sürücü, 2013; Toplu, 2013). Bu analizde içevurum sorunları bir bütün olarak incelendiğinden yaş ve cinsiyetin yordayıcı etkisinin bulunmaması alanyazın ile paralellik göstermektedir. İkinci adımda modele dahil edilen etiket algısı değişkenleri arasından sadece arkadaş tutumu algısı içevurum sorunlarını yordamaktadır. İlk adımda içevurumu açıklamaya katkısı bulunmayan cinsiyet değişkeni de, arkadaş tutumu algısı ile birlikte değerlendirildiğinde modelin açıklanmasına katkıda bulunmaktadır. Algılanan arkadaş tutumu olumsuzlaştıkça içevurum sorunları da artmaktadır ve bu ilişki kızlarda daha yoğun görülmektedir. Arkadaş tutumu algısı ve cinsiyet içevurum sorunlarında görülen farklılıkların %43'ünü açıklamaktadır. Ergenlik döneminin en önemli gelişimsel temalarından biri arkadaş ilişkileridir. Bunun yanı sıra etiketlenmenin etkilerini inceleyen araştırmalarda olumsuz tutumların genellikle akranlardan algılandığı sıklıkla bildirilmektedir (Brown ve Steinberg, 1990; Cross, Coleman ve Stewart, 1993; Guskin ve diğerleri, 1986; Huryn, 1986; Moulton ve diğerleri, 1998; Ryan, 2013; Schroeder-Davis, 1999; Striley, 2014). Arkadaş tutumu algısının içevurum sorunlarını yüksek oranda yordaması bu bilgilerle uyumlu bir sonuçtur.

Üçüncü adımda modele dahil edilen stresle başa çıkma stratejilerinden sadece kendini suçlama stratejisi içevurum sorunlarını yordamaktadır. Bu strateji tek başına içevurum sorunlarını %17 oranında açıklamaktadır. Bu bulgulara göre, kendini suçlama stratejisinin kullanımı artıkça içevurum sorunları da artmaktadır. Stresle başa çıkma stratejilerinin bağlamdan ve stres kaynağından bağımsız olarak uyumlu ya da uyumsuz olarak değerlendirilmesi doğru değildir; ancak kendini suçlamanın içevurum sorunlarında ve depresyon, travma sonrası stres bozukluğu gibi içevurum ile ilişkili psikolojik rahatsızlıklarda artışa yol açtığı birçok çalışma tarafından bulgulanmıştır (Fear ve diğerleri, 2009; Garnefski, Kraaij ve Van Etten, 2005; Kim, Jackson, Conrad ve Hunter, 2008; Perren, Ettekal ve Ladd, 2013). Kendini suçlama modelde iken, ikinci modelde cinsiyetin anlamlı olan katkısı anlamlı düzeyde olmamaktadır. Bu da kendini suçlamanın etkisinin her iki cinsiyet için de benzer olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bulgularına göre; arkadaş tutumu algısının olumsuzlaşması ve kendini suçlama stratejisinin kullanımının artması içevurum sorunlarında yaşanan

artışın %60'ını açıklamaktadır. İçevurum sorunlarındaki varyansın %40'ının ise bu araştırmada incelenmeyen değişkenler tarafından yordandığı söylenebilir.

4.4.3. Etiket Algısı ve Stresle Başa Çıkmanın Dışavurum Sorunlarını Yordamasına Dair Bulguların Tartışılması

Dışavurum sorunlarını yordayan değişkenlerin belirlenmesi için yapılan hiyerarşik regresyon analizinin ilk modelinde cinsiyetin modele bir katkısının olmadığı, yaşın ise küçük oranda da olsa (%7) dışavurum sorunlarını yordadığı görülmüştür. Bulgulara göre; yaş arttıkça daha fazla dışavurum sorunu görülmektedir. Modele ikinci adımda dahil edilen etiket algısı değişkenlerinden arkadaş tutumu algısı, dışavurum sorunlarını tek başına %25 oranında açıklamaktadır. Arkadaş tutumu algısında görülen olumsuz gidiş dışavurum sorunlarında artışla ilişkilidir. Bu bulgu; arkadaş ilişkilerinin ergenlikte oldukça önemli hale gelmesi ve etiketlenmeye dair olumsuz algıların genellikle, etiketin arkadaş ilişkilerinde sorunlarla ilişkilendirilmesi ile açıklanabilir (Brown ve Steinberg, 1990; Cross, Coleman ve Stewart, 1993; Guskin ve diğerleri, 1986; Huryn, 1986; Moulton ve diğerleri, 1998; Ryan, 2013; Schroeder-Davis, 1999; Striley, 2014). Arkadaş tutumu algısı modele girdiğinde ilk modelde anlamlı olan yaşın etkisi anlamsızlaşmaktadır.

Stresle başa çıkma stratejilerinin dışavurum sorunlarını açıklamaya katkısı incelendiğinde, saldırganlık ve kendini suçlama stratejilerinin kullanımı arttıkça dışavurum sorunlarının da arttığı görülmektedir. Sosyal destek arama stratejisinin sık kullanımı ise dışavurum sorunlarını azaltmaktadır. Bu üç stratejinin kullanımı dışavurum sorunlarını %19 oranında yordamaktadır; ancak saldırganlığın yordayıcı gücünün daha fazla olduğu görülmektedir. Dışavurum sorunlarının tanım itibariyle başkaları ve sosyal normlarla çatışmayı içermesi (Achenbach ve Rescorla, 2007) saldırganlık stratejisinin yordayıcı etkisini açıklamaktadır. Kendini suçlama stratejisi ise problemi doğrudan çözmeye katkıda bulunmadığı gibi kişinin kendini daha iyi hissetmesini de sağlamamaktadır. Bu stratejinin kullanımındaki artış, diğer bütün uyum alt boyutlarında olduğu gibi dışavurum sorunlarındaki artışı da yordamaktadır. Bu

bulgu, kendini suçlama alanında yapılan çalışmalar ile uyumludur (Fear ve diğerleri, 2009; Tangney, Wagner, Fletcher ve Gramzow, 1992).

Sonuç olarak; yaşı artması, arkadaş tutumuna dair algının olumsuzlaşması, stresle başa çıkmada saldırganlık ve kendini suçlama stratejilerinin sık, sosyal destek arama stratejisinin ise az kullanılması dışavurum sorunlarını %51 oranında açıklamaktadır. Bu bulgular ışığında, dışavurum sorunlarında görülen varyansın %49'unun bu araştırmada incelenmeyen değişkenlerce açıklandığı söylenebilir.

4.4.4. Etiket Algısı ve Stresle Başa Çıkmanın Sosyal Sorunları Yordamasına Dair Bulguların Tartışılması

Sosyal sorunları yordayan değişkenlerin belirlenmesi için yapılan hiyerarşik regresyon analizinde modele ilk aşamada dahil edilen yaş ve cinsiyet değişkenlerinin sosyal sorunları yordamadıkları görülmektedir. İkinci aşamada modele dahil edilen etiket algısı değişkenlerinden sadece arkadaş tutumu algısının sosyal sorunları açıklamaya anlamlı bir katkısı vardır. Algılanan arkadaş tutumu olumsuzlaştıkça yaşanan sosyal sorunlar da artmaktadır. Bu değişken sosyal sorunların %40'ını tek başına yordamaktadır. Arkadaş tutumu algısının tek başına sosyal sorunlardaki varyansın yarısına yakını yordaması, ergenlik döneminde sosyalleşmenin ağırlıklı olarak arkadaş ilişkilerini içermesi ile uyumlu bir bulgudur. Kullanılan stresle başa çıkma modellerinden kendini suçlama ve risk alma stratejileri sosyal sorunları açıklamaya anlamlı bir katkıda bulunmuştur. Kendini suçlama ve risk alma davranışı artıkça yaşanan sosyal sorunlar da artmaktadır. Bu stratejilerin kullanımı sosyal sorunlardaki farklılaşmanın %9'unu yordamaktadır. Etiketlenmenin etkilerine dair alanyazın incelendiğinde, üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin akran ilişkilerinde yaşadıkları zorlukları kendi etiketleri ve farklılıklarına atfettikleri görülmektedir (Brown ve Steinberg, 1990; Cross, Coleman ve Stewart, 1993; Guskın ve diğerleri, 1986; Huryn, 1986; Moulton ve diğerleri, 1998; Ryan, 2013; Schroeder-Davis, 1999; Striley, 2014). Bulgular bu veri ışığında incelendiğinde çocukların sosyal zorlukları nedeniyle kendilerini suçladıkları düşünülebilir. Kendini suçlama ve risk alma stratejileri soruna

doğrudan çözüm üretme açısından bir fayda sağlamadığından sosyal sorunlarda artışı tetikleyerek kısır bir döngü yaratıyor olabilirler.

Bu bulgulara göre; algılanan arkadaş tutumunun olumsuzlaşması ile kendini suçlama ve risk alma stratejilerinin kullanımının artması sosyal sorunları %51 oranında yordamaktadır. Sosyal sorunlarda görülen varyansın %49'unun bu araştırmada incelenmeyen değişkenlerce açıklandığı söylenebilir. Elde edilen bu bulgular, özellikle arkadaş tutumu algısının, ergenlik döneminde sağlıklı sosyal-duygusal uyuma ulaşmada ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Kullanılan başa çıkma stratejileri de sosyal-duygusal uyuma ulaşmada önemli bir rol oynamaktadır. Uyumu olumsuz etkileyen stresle başa çıkma stratejilerinin olumlu etkileyen stratejilerle değiştirilmesi arkadaş tutumu algısının uyum üzerindeki etkisinin hafifletilmesinde etkili olacaktır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, cevaplanması amaçlanan temel soru üstün yeteneklilerde etiketlenmenin uyumda farklılaşmaya yol açıp açmadığıdır. Araştırmada ayrıca stresle başa çıkma ve uyum değişkenleri arasındaki ilişkilerin de incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan analizler etiketlenmenin genel olarak uyumda farklılaşmaya yol açtığını ortaya koymuştur. Kendilik algısının olumsuzlaşması içevurum sorunlarını ve toplam sorunları artırmaktadır. Arkadaş tutumu algısı bütün uyum değişkenlerinde ciddi bir farklılaşmaya yol açmaktadır. Alanyazın taramasında edinilen bilgiler ışığında ebeveyn tutumu algısının da uyum değişkenlerinde farklılığa yol açması beklenmiştir; ancak bu değişkenin uyumda farklılaşmaya yol açmadığı bulgulanmıştır.

Etiket algısı ve stresle başa çıkmanın uyumu yordama biçimi hiyerarşik regresyon analizi ile incelenmiştir. Algılanan arkadaş tutumu algısının olumsuzlaşması ve kendini suçlama stratejisinin sık kullanımı bütün uyum değişkenleri üzerinde büyük ölçüde yordayıcı etkiye sahiptir. Dışavurum sorunlarında saldırganlık ve sosyal destek arama başa çıkma stratejilerinin; sosyal sorunlarda ise risk alma stratejisinin kullanımı da açıklamaya katkıda bulunmaktadır. Araştırmanın merak uyandıran bulgularından biri, diğer stresle başa çıkma stratejilerine kıyasla ortalama oranda kullanılan kendini suçlama stratejisinin bütün uyum değişkenlerini üzerinde yordayıcı etkisinin olmasıdır. Üstün yetenekli grubun sahip olduğu yüksek ve gerçekçi olmayan ebeveyn beklentileri, yüksek başarı odağı, mükemmeliyetçilik ve yoğun sorumluluk bilinci gibi özellikler; kendini suçlama stratejisinin özellikle ve tutarlı olarak uyumu yordamasına açıklamakta kullanılabilir. Ancak bu konuda net bir veriye ulaşmak için bu konuda yeni çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Alanyazında etiketlenme ve uyum ilişkisini inceleyen araştırmalar olsa da; bu araştırmalar doğrudan çocuğun etiket algısının uyum ile ilişkisini incelememektedir. Bunun yanı sıra, bu çalışmalarda uyum değişkeninin daha çok benlik algısı ve özgüven üzerinden incelendiği görülmektedir. Alanyazında duygusal ve davranışsal sorunlarda etiket algısı düzeyine göre meydana gelen farklılıkların incelendiği bir araştırma bulunmamaktadır. Özellikle arkadaş etiket algısı ile duygusal ve davranışsal sorunlar

arasında görülen güçlü ilişki alanyazına katkı sağlamakta ve bu anlamda alınacak önlemlerin önünü açmaktadır.

Bu bulgular ışığında; üstün yetenekli çocuklar ve ailelerinin üstün yeteneklilik konusunda kapsamlı olarak bilgilendirilmelerinin üstün yeteneklilikle gelen stres kaynaklarını azaltmada etkisinin olacağı düşünülmektedir. Eğitim alanında yapılan araştırmalar, okullar ve rehberlik servislerinin de üstün yetenekli çocukları tanıma ve ihtiyaçlarını anlama alanında yeterli bilgiye sahip olmadığını ortaya koymaktadır. Üstün yetenekli çocuklar için oldukça önemli olan ve günlerinin çoğunu geçirdikleri öğrenim ortamlarının hem eğitsel hem de sosyal-duygusal olarak daha verimli bir hale gelmesinde üstün yetenekli çocukların özellikleri ve ihtiyaçları konusunda daha fazla bilgi sahibi olunmasının katkısı olacaktır. Bunun yanı sıra; arkadaş tutumuna dair algının önemi ve stresle başa çıkmanın uyumu yordamada sağladığı katkılar göz önüne alındığında, üstün yetenekli çocukların sosyal becerilerini ve stresle başa çıkma becerilerini güçlendirmeye yönelik eğitimler sağlanmasının da sağlıklı bir sosyal-duygusal gelişime katkısı olabilir.

Gelecekte bu alanda yapılacak çalışmalarda daha önce üstün yetenekli örnekleme kullanılmış, bu örnekleme güvenilir sonuçlar verdiği ve yapı geçerliğini koruduğu görülen veri toplama araçlarının kullanılması önerilmektedir. Üstün yetenekli çocuklarda etiketlenme algısının; evet ve hayır yanıt seçenekleri ile “Arkadaşlarının/ailenin sana olan tutumlarının tanın nedeniyle değiştiğini düşünüyor musun?”, olumlu ve olumsuz yanıt seçenekleri ile “Bu değişimi nasıl değerlendirirsin?” gibi sorular ile belirlenmesi süreci daha verimli ve kolay hale getirebilir. Ölçeklerin çok madde içermesi de veri toplama sürecini zorlaştırmıştır. Bunun yanı sıra, bu araştırmanın sınırlılıklarından biri bütün verilerin özbildirime dayalı ölçeklerle toplanmış olmasıdır. Veri toplama sürecinde birden fazla kaynağın kullanılmasının daha sağlıklı sonuçlar sunacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın örnekleminde düşük aylık gelir düzeyine sahip kesim temsil edilmediğinden aylık gelir düzeyinin değişkenler üzerindeki etkisi sağlıklı incelenememiştir. Bunun yanı sıra örneklem yaş açısından incelendiğinde ilk ergenlik çağındaki üstün yeteneklilerin ağırlıklı olduğu görülmektedir. Sosyodemografik değişkenler ve yaş açısından daha dengeli bir

örneklemin oluşturulması da daha sağlıklı bulgulara ulaşılmasını sağlayacaktır. Bu araştırmada stresle başa çıkma stratejileri hakkında veri toplanırken, örnekleme oluşturan ergenlere belli bir stres yaşantısı (etiketlenme gibi) sunulmamıştır. Bunun yanı sıra stres yaşantısının hangi ortamda ve kimlerle yaşandığı bilgisi de örnekleme sunulmamıştır. Ailede yaşanan etiketlenme, okulda yaşanan etiketlenme vb. ile başa çıkma stratejileri birbirinden farklı olabileceğinden bağlamın da örnekleme sunulması önemlidir. Veri toplama aracında alınan yanıtların belli bir stres yaşantısı ve bağlam düşünülerek verilmemiş olması bazı bulguların yorumlanmasını zorlaştırmıştır. İleriki araştırmalarda stres yaşantısının ve bu yaşantının meydana geldiği bağlamın önceden belirlenmesinin, bulguları daha belirli hale getireceği ve tartışma sürecini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Achenbach, T. M. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: a factor- analytic study. *Psychological Monographs: general and applied*, 80(7), 1.
- Achenbach, T. M. (1990). Conceptualization of developmental psychopathology. M. Lewis, & S. M. Miller (Ed.), *Handbook of Developmental Psychopathology* içinde (s. 3-14). New York: Plenum Press.
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1983). Taxonomic issues in child psychopathology. T. H. Ollendick, & M. Hersen (Ed.), *Handbook of Child Psychopathology* içinde (s. 65-93). New York: Springer.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2007). *Multicultural understanding of child and adolescent psychopathology: implications for mental health assessment*. New York: Guilford Press.
- Ackerman, C. M. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. *Roeper Review*, 19(4), 229-236.
- Altman, R. (1983). Social-emotional development of gifted children and adolescents: A research model. *Roeper Review*, 6(2), 65-68.
- Amini, M. (2005). Identifying Stressors and Reactions to Stressors in Gifted and Non-Gifted Students. *International Education Journal*, 6(2), 136-140.
- Atwater, E. (1990). *Psychology of Adjustment: personal growth in a changing world* (4.baskı). New Jersey: Prentice Hall.
- Aysan, F., Uzbaş, A., & Siyez, D. M. (2005). Lise öğrencilerinde görülen duygusal ve davranışsal problemler ile denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 43-58.

- Bailey, C. L. (2011). An examination of the relationships between ego development, Dabrowski's theory of positive disintegration, and the behavioral characteristics of gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 55(3), 208-222.
- Baker, J. A. (1996). Everyday stressors of academically gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 7(2), 356-368.
- Band, E. B., & Weisz, J. R. (1988). How to feel better when it feels bad: Children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology*, 24(2), 247.
- Bansal, V., Goyal, S., & Srivastava, K. (2009). Study of prevalence of depression in adolescent students of a public school. *Industrial psychiatry journal*, 18(1), 43.
- Barber-Marsh, K.A. (2007). *An exploration of gifted and highly able adolescents' experiences with stress and coping*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Brock Üniversitesi, Ontario.
- Becker, H. S. (2013). Hariciler (Outsiders): Bir Sapkınlık Sosyolojisi Çalışması. Ş. Geniş, & L. Ünsaldı (Çev.). Ankara: Heretik.
- Berlin, J. E. (2009). It's all a matter of perspective: Student perceptions on the impact of being labeled gifted and talented. *Roeper Review*, 31(4), 217-223.
- Bilsem Online Eğitim Portalı (2017). Bilsem nedir, ne amaçlar, nasıl başvurulur? Ağustos 25, 2019 tarihinde bilsemonline.com/bilsem-nedir adresinden alınmıştır.
- Blackburn, A. C., & Erickson, D. B. (1986). Predictable crises of the gifted student. *Journal of Counseling and Development*, 64(9), 552-554.
- Breik, W. D., & Zaza, H. I. (2019). Coping strategies adopted by adolescents: A comparative study in relation to gifted status, gender, and family size. *Gifted Education International*, 35(1), 3-19.

- Brennan, T. P., & Piechowski, M. M. (1991). A developmental framework for self-actualization: Evidence from case studies. *Journal of Humanistic Psychology*, 31(3), 43-64.
- Brody, L., & Stanley, J. (2005). Youths who reason exceptionally well mathematically and or verbally. R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness* (2. baskı) içinde (s. 20-37). New York: Cambridge University Press.
- Brown, B. B., & Klute, C. (2003). Friendships, Cliques, and Crowds. G. R. Adams, & M. D. Berzonsky (Eds). *Blackwell Handbook of Adolescence* içinde (s. 330-348). Malden: Blackwell Publishing.
- Brown, B. B., & Steinberg, L. (1990). Academic achievement and social acceptance: Skirting the "brain-nerd" connection. *Education Digest*, 55(7), 55-60.
- Budak, İ. (2008). Üstün yeteneklilik kavramı ve tarihsel gelişim süreci. *Journal of Qafqaz University*, 22, 164-173.
- Bullington, E. A. (2011). Adaptive behavior. S. Goldstein, & J. A. Naglieri (Ed.), *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (Cilt 1) içinde (s. 31-32). New York: The Guilford Press.
- Callahan, C.M. (2009). Giftedness, Definition. B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent* içinde (s.386-390). California: Sage.
- Campbell, J. D., Assanand, S., & Paula, A. D. (2003). The structure of the self - concept and its relation to psychological adjustment. *Journal of personality*, 71(1), 115-140.
- Carroll, J.B. (1993). *Human Cognitive Abilities: a survey of factor-analytic studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carver, C. S. (2011). Coping. R. J. Contrada, & A. Baum (Ed.), *The Handbook of Stress Science: Biology, Psychology, and Health* içinde (s. 221-230). New York: Springer.

- Causey, D. L., & Dubow, E. F. (1992). Development of a self-report coping measure for elementary school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 47–59.
- Chan, D. W. (2003). Assessing adjustment problems of gifted students in Hong Kong: The development of the Student Adjustment Problems Inventory. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 107-117.
- Chan, D. W. (2004). Social coping and psychological distress among Chinese gifted students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 30-41.
- Chang, H. J., & Kuo, C. C. (2013). Overexcitabilities: Empirical studies and application. *Learning and Individual Differences*, 23, 53-63.
- Colangelo, N., & Brower, P. (1987). Gifted youngsters and their siblings: Long-term impact of labeling on their academic and personal self-concepts. *Roeper Review*, 10(2), 101-103.
- Coleman, L.J. (1985). *Schooling the gifted*. Palo Alto: Addison-Wesley.
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (1988). Is being gifted a social handicap?. *Journal for the Education of the Gifted*, 11(4), 41-56.
- Coleman, M. R. (1992). A comparison of how gifted/LD and average/LD boys cope with school frustration. *Journal for the Education of the Gifted*, 15(3), 239-265.
- Columbus Group (1991). Mart 29, 2018 tarihinde <http://www.gifteddevelopment.com/isad/columbus-group> adresinden alınmıştır.
- Compas, B. E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological bulletin*, 101(3), 393.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological bulletin*, 127(1), 87.

- Compas, B. E., Malcarne, V. L., & Fondacaro, K. M. (1988). Coping with stressful events in older children and young adolescents. *Journal of consulting and clinical psychology*, 56(3), 405.
- Cornell, D. G. (1989). Child Adjustment and Parent Use of the Term " Gifted". *Gifted Child Quarterly*, 33(2), 59-64.
- Cornell, D. G., Delcourt, M. A., Bland, L. C., Goldberg, M. D., & Oram, G. (1995). Low incidence of behavior problems among elementary school students in gifted programs. *Talents and Gifts*, 18(1), 4-19.
- Cornell, D. G., & Grossberg, I. N. (1987). Family environment and personality adjustment in gifted program children. *Gifted Child Quarterly*, 31(2), 59-64.
- Cornell, D. G., & Grossberg, I. N. (1989). Parent use of the term "gifted": Correlates with family environment and child adjustment. *Journal for the Education of the Gifted*, 12(3), 218-230.
- Cross, T. L. (1997). Psychological and social aspects of educating gifted students. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4), 180-200.
- Cross, T. L., Coleman, L. J., & Stewart, R. A. (1993). The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review*, 16(1), 37-40.
- Cross, T. L., Coleman, L. J., & Terhaar-Yonkers, M. (1991). The social cognition of gifted adolescents in schools: Managing the stigma of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 15(1), 44-55.
- Cutts, N.E., & Moseley, N. (2004). Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi, (Çev: İsmail Ersevrim). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2016). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive Disintegration*. Boston: Little, Brown and Company.

- Delisle, J. R. (1986). Death with honors: Suicide among gifted adolescents. *Journal of Counseling and Development*, 64(9), 558-560.
- Delisle, J. R. (1990). The gifted adolescent at risk: Strategies and resources for suicide prevention among gifted youth. *Journal for the Education of the Gifted*, 13(3), 212-228.
- Dirkes, M. A. (1983). Anxiety in the gifted: Pluses and minuses. *Roeper Review*, 6(2), 68-70.
- Dubow, E. F., & Ippolito, M. F. (1994). Effects of poverty and quality of the home environment on changes in the academic and behavioral adjustment of elementary school-age children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23(4), 401-412.
- Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Arab gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 275-286.
- Ebata, A. T., & Moos, R. H. (1994). Personal, situational, and contextual correlates of coping in adolescence. *Journal of research on Adolescence*, 4(1), 99-125.
- Eklund, K., Tanner, N., Stoll, K., & Anway, L. (2015). Identifying emotional and behavioral risk among gifted and nongifted children: A multi-gate, multi-informant approach. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 197.
- Erol, N., & Şimşek, Z. T. (2000). Mental health of Turkish children: behavioral and emotional problems reported by parents, teachers, and adolescents. N. Singh, D. Pang, & A. Singh (Ed.), *International Perspectives on Child and Adolescent Mental Health, Volume 1* içinde (s. 223-247). New York: Elsevier.
- Erol, N., & Şimşek, Z. T. (2010). *Okul Çağı Çocuk ve Gençler İçin Davranış Değerlendirme Ölçekleri El Kitabı: CBCL, YSR ve TRF*. Ankara: Mentis.
- Eschenbeck, H., Heim-Dreger, U., Tasdaban, E., Lohaus, A., & Kohlmann, C. (2012). A Turkish adaptation of the coping scales from the German stress and coping

- questionnaire for children and adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 32-40.
- Evans, G. W., & Kim, P. (2013). Childhood poverty, chronic stress, self-regulation, and coping. *Child development perspectives*, 7(1), 43-48.
- Faul, L. A., & Gross, A. M. (2006). Diagnosis and classification. R. T. Ammerman (Ed.), *Comprehensive Handbook of Personality and Psychopathology, Child Psychopathology* içinde (s. 3-15). New Jersey: John Wiley and Sons.
- Fear, J. M., Champion, J. E., Reeslund, K. L., Forehand, R., Colletti, C., Roberts, L., & Compas, B. E. (2009). Parental depression and interparental conflict: Children and adolescents' self-blame and coping responses. *Journal of Family Psychology*, 23(5), 762.
- Feldhusen, J.F. (2005). Giftedness, talent, expertise and creative achievement. R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness* (2. baskı) içinde (s. 64-79). New York: Cambridge University Press.
- Feldhusen, J. F., & Dai, D. Y. (1997). Gifted students' attitudes and perceptions of the gifted label, special programs, and peer relations. *Journal of Secondary Gifted Education*, 9(1), 15-20.
- Fergusson, D. M., & Lynskey, M. T. (1996). Adolescent resiliency to family adversity. *Journal of child psychology and psychiatry*, 37(3), 281-292.
- Fiedler, E. D. (1999). Gifted children: the promise of potential/ the problems of potential. V. L. Schwean, & D. H. Saklofske (Ed.), *Handbook of Psychosocial Characteristics of Exceptional Children* içinde (s. 401-441). New York: Springer.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3. baskı). London: Sage
- Fields, L. & Prinz, R. J. (1997). Coping and adjustment during childhood and adolescence. *Clinical Psychology Review*, 17, 937-976.

- Finkelstein, D. M., Kubzansky, L. D., Capitman, J., & Goodman, E. (2007). Socioeconomic differences in adolescent stress: The role of psychological resources. *Journal of Adolescent Health, 40*(2), 127-134.
- Fisher, E. (1980). The effect of labeling on gifted children and their families. *Roeper Review, 3*(3), 49-51.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J., & DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of personality and social psychology, 50*(3), 571.
- Ford, M. A. (1989). Students' perceptions of affective issues impacting the social emotional development and school performance of gifted/talented youngsters. *Roeper Review, 11*(3), 131-134.
- Freeman, J. (1998). *Educating the very able: current international research*. London: Stationary Office.
- Freeman, J. (2005). Counselling the gifted and talented. *Gifted Education International, 19*(3), 245-252.
- Freeman, J. (2006). Giftedness in the Long Term, Professor. *Journal for the Education of the Gifted, 29*(4), 384-403.
- Frydenberg, E. (1993). The coping strategies used by capable adolescents. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 3*, 15-23.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1993). Boys play sport and girls turn to others: Age, gender, and ethnicity as determinants of coping. *Journal of Adolescence, 16*, 253-266.
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E., & Lila, M. (2011). Self-concept and psychosocial adjustment in adolescence. *Psicothema, 23*(1), 7-12.

- Gagne, F. (2005). From gifts to talents: the DMGT as a developmental model. R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness* (2. baskı) içinde (s. 98-119). New York: Cambridge University Press.
- Gallagher, J. J. (1990). Editorial: The public and professional perception of the social and emotional status of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 202-211.
- Gallucci, N. T. (1988). Emotional adjustment of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 273-276.
- Gallucci, N. T., Middleton, G., & Kline, A. (1999). Intellectually superior children and behavioral problems and competence. *Roeper Review*, 22(1), 18-21.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius*. London: Macmillan.
- Garland, A. F., & Zigler, E. (1999). Emotional and behavioral problems among highly intellectually gifted youth. *Roeper Review*, 22(1), 41-44.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & van Etten, M. (2005). Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and internalizing and externalizing psychopathology. *Journal of adolescence*, 28(5), 619-631.
- Gillespie, P. (2009). Social development. B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent* içinde (s.809-810). California: Sage.
- Gross, M. U. (1989). The pursuit of excellence or the search for intimacy? The forced-choice dilemma of gifted youth. *Roeper Review*, 11(4), 189-194.
- Gross, M. U. (2002). Musings: Gifted Children and the Gift of Friendship. *Understanding Our Gifted*, 14(3), 27-29.
- Grossberg, I. N., & Cornell, D. G. (1988). Relationship between personality adjustment and high intelligence: Terman versus Hollingworth. *Exceptional children*, 55(3), 266-272.

- Guskin, S. L., Okolo, C., Zimmerman, E., & Peng, C. Y. J. (1986). Being labeled gifted or talented: Meanings and effects perceived by students in special programs. *Gifted Child Quarterly*, 30(2), 61-65.
- Gust, K. L. (1997). Is the Literature on Social and Emotional Needs Empirically Based?. *Gifted Child Today Magazine*, 20(3), 12-13.
- Hammen, C., Brennan, P. A., Keenan-Miller, D., & Herr, N. R. (2008). Early onset recurrent subtype of adolescent depression: Clinical and psychosocial correlates. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 433-440.
- Hampel, P., & Petermann, F. (2006). Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents. *Journal of adolescent health*, 38(4), 409-415.
- Heller, K. A. (2005). Education and counseling of the gifted and talented in Germany. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27(2), 191-210.
- Hickey, M. G., & Toth, L. (1990). The effects of labeling children gifted: A review of the literature. *Early Child Development and Care*, 63(1), 149-151.
- Hoekman, K., McCormick, J., & Barnett, K. (2005). The important role of optimism in a motivational investigation of the education of gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 49(2), 99-110.
- Hoge, R. D., & Renzulli, J. S. (1993). Exploring the link between giftedness and self-concept. *Review of Educational Research*, 63(4), 449-465.
- Holroyd, K. A., & Lazarus, R. S. (1982). Stress, coping and somatic adaptation. L. Goldberger, & S. Breznitz. S. (Ed.), *Handbook of Stress: theoretical and clinical aspects* içinde (s. 21-35). New York: Free Press.
- Horn, J. L., & Cattell, R. B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences. *Journal of Educational Psychology*, 57(5), 253-270.

- Huryn, J. S. (1986). Giftedness as deviance: A test of interaction theories. *Deviant Behavior*, 7(2), 175-186.
- Jackson, S., & Bosma, H. (1990). Coping and self-concept: Retrospect and prospect. H. Bosma, & S. Jackson (Eds.), *Coping and Self-concept in Adolescence* içinde (s. 203-221). Berlin: Springer-Verlag.
- Janos, P. M., Fung, H. C., & Robinson, N. M. (1985). Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel "different". *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 78-82.
- Johnsen, S.K. (2009). Identification. B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent* içinde (s.439-443). California: Sage.
- Kandel, E., Mednick, S. A., Kirkegaard-Sorensen, L., Hutchings, B., Knop, J., Rosenberg, R., & Schulsinger, F. (1988). IQ as a protective factor for subjects at high risk for antisocial behavior. *Journal of consulting and clinical psychology*, 56(2), 224.
- Karnes, F. A., & Oehler-Stinnett, J. J. (1986). Life events as stressors with gifted adolescents. *Psychology in the Schools*, 23(4), 406-414.
- Kaufman, S. B., & Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* içinde (s. 71-91). New York: Springer.
- Kaur, J., Rana, J. S., & Kaur, R. (2009). Home environment and academic achievement as correlates of self-concept among adolescents. *Studies on home and community science*, 3(1), 13-17.
- Kaya, F., Erdoğan, R., & Çağlayan, Y. (2014). A Comparison of Gifted and Non-Gifted Students' School Life Quality and Peer Relations. *Türk Ustun Zekâ ve Egitim Dergisi*, 4(2), 107-125.
- Kerig, P. K., Ludlow, A., & Wenar, C.(2012). *Developmental psychopathology: from infancy through adolescence* (6.baskı). London: McGraw Hill.

- Kerr, B., Colangelo, N., & Gaeth, J. (1988). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 245-247.
- Kim, K. L., Jackson, Y., Conrad, S. M., & Hunter, H. L. (2008). Adolescent report of interparental conflict: The role of threat and self-blame appraisal on adaptive outcome. *Journal of Child and Family Studies*, 17(5), 735-751.
- Kinkade, D. (1995). *A preliminary study in the design of a stress inventory for gifted students: a factor analysis of potential items* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eastern Illinois University, Illinois.
- Koenen, K. C., Moffitt, T. E., Poulton, R., Martin, J., & Caspi, A. (2007). Early childhood factors associated with the development of post-traumatic stress disorder: results from a longitudinal birth cohort. *Psychological medicine*, 37(2), 181-192.
- Kroger, J. (2003). Identity Development during Adolescence. G. R. Adams, & M. D. Berzonsky (Eds). *Blackwell Handbook of Adolescence* içinde (s. 330-348). Malden: Blackwell Publishing.
- Lazarus, R. S. (1961). *Adjustment and Personality*. New York: McGraw Hill.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: a new synthesis*. New York: Springer.
- Lecomte, D., Fornes, P., & Nicolas, G. (1996). Stressful events as a trigger of sudden death: a study of 43 medico-legal autopsy cases. *Forensic science international*, 79(1), 1-10.
- Levent, F. (2014). *Üstün Yetenekli Çocukları Anlamak: Üstün Yetenekli Çocuklar Sarmalında Aile, Eğitim Sistemi ve Toplum* (3. Baskı). Ankara: Nobel.
- Ludwig, G., & Cullinan, D. (1984). Behavior problems of gifted and nongifted elementary school girls and boys. *Gifted Child Quarterly*, 28(1), 37-39.
- Luthar, S. S., & McMahon, T. J. (1996). Peer reputation among inner-city adolescents: Structure and correlates. *Journal of Research on Adolescence*, 6(4), 581-603.

- Manaster, G. J., Chan, J. C., Watt, C., & Wiehe, J. (1994). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness: A partial replication. *Gifted Child Quarterly*, 38(4), 176-178.
- Manaster, G. J., & Powell, P. M. (1983). A framework for understanding gifted adolescents' psychological maladjustment. *Roeper Review*, 6(2), 70-73.
- Manor-Bullock, R., Look, C., & Dixon, D. N. (1995). Is giftedness socially stigmatizing? The impact of high achievement on social interactions. *Talents and Gifts*, 18(3), 319-338.
- Martin, L. T., Kubzansky, L. D., LeWinn, K. Z., Lipsitt, L. P., Satz, P., & Buka, S. L. (2007). Childhood cognitive performance and risk of generalized anxiety disorder. *International Journal of Epidemiology*, 36, 769-775.
- Martin, L. T., Burns, R. M., & Schonlau, M. (2010). Mental disorders among gifted and nongifted youth: A selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 31-41.
- McClun, L. A., & Merrell, K. W. (1998). Relationship of perceived parenting styles, locus of control orientation, and self-concept among junior high age students. *Psychology in the Schools*, 35(4), 381-390.
- Miller, N. B., Silverman, L. K., & Falk, R. F. (1995). Emotional development, intellectual ability, and gender. *Talents and Gifts*, 18(1), 20-38.
- Moon, S. M. (2009). Myth 15: High-ability students don't face problems and challenges. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 274-276.
- Moon, S. M., Kelly, K. R., & Feldhusen, J. F. (1997). Specialized counseling services for gifted youth and their families: A needs assessment. *Gifted Child Quarterly*, 41(1), 16-25.
- Moore, A. D. (1992). Gifted and talented children and youth. L. M. Bullock (Ed.), *Exceptionalities in Children and Youth* içinde (s. 420-448). Boston: Allyn and Bacon.

- Morawska, A., & Sanders, M. R. (2008). Parenting gifted and talented children: what are the key child behaviour and parenting issues?. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 42(9), 819-827.
- Morelock, M. J. (1996). On the nature of giftedness and talent: Imposing order on chaos. *Roeper Review*, 19(1), 4-12.
- Moulton, P., Moulton, M., Housewright, M., & Bailey, K. (1998). Gifted ve talented: Exploring the positive and negative aspects of labeling. *Roeper Review*, 21(2), 153-154.
- Mönks, F.J., & Katzko, M.W. (2005). Giftedness and gifted education. R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness* (2. baskı) içinde (s. 187-200). New York: Cambridge University Press.
- Mueller, C. E. (2009). Protective factors as barriers to depression in gifted and nongifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 3-14.
- Nail, J. M., & Evans, J. G. (1997). The emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning. *Roeper Review*, 20(1), 18-21.
- Napoli, V., Kilbride, J. M., & Tebbs, D. E. (1992). *Adjustment and growth in a changing world* (4. Baskı). New York: West Publishing Company.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say?. *Roeper Review*, 22(1), 10-17.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (Eds.). (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco: Prufrock Press.
- Norman, A. D., Ramsay, S. G., Martray, C. R., & Roberts, J. L. (1999). Relationship between levels of giftedness and psychosocial adjustment. *Roeper Review*, 22(1), 5-9.

- Nugent, S. A. (2000). Perfectionism: Its manifestations and classroom-based interventions. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 215-221.
- O'Connor, K. J. (2005). *Stereotypes and beliefs regarding intellectually gifted students: perceptions of pre-service school counselors* (Yayımlanmamış doktora tezi). Connecticut University, Connecticut.
- Oram, G. D., Cornell, D. G., & Rutemiller, L. A. (1995). Relations between academic aptitude and psychosocial adjustment in gifted program students. *Gifted child quarterly*, 39(4), 236-244.
- Öpengin, E. (2011). *Üstün zekalı öğrencilerin bakış açısıyla üstün zeka etikerinin öğrencilerin çeşitli algıları üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Öpengin, E., & Sak, U. (2012). Üstün zekâlı öğrencilerin bakış açısıyla üstün zekâ etiketinin öğrencilerin çeşitli algıları üzerindeki etkileri. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 2(1), 37-59.
- Parker, W. D., & Mills, C. J. (1996). The incidence of perfectionism in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40(4), 194-199.
- Perren, S., Ettekal, I., & Ladd, G. (2013). The impact of peer victimization on later maladjustment: Mediating and moderating effects of hostile and self-blaming attributions. *Journal of child psychology and psychiatry*, 54(1), 46-55.
- Persson, R. S. (1998). Paragons of virtue: Teachers' conceptual understanding of high ability in an egalitarian school system. *High Ability Studies*, 9(2), 181-196.
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280-282.
- Peterson, J., Duncan, N., & Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 34-49.

- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying among the gifted: The subjective experience. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 252-269.
- Peterson, A. C., & Spiga, R. (1982). Adolescence and stress. L. Goldberger, & S. Breznitz. S. (Ed.), *Handbook of Stress: theoretical and clinical aspects* içinde (s. 515-528). New York: Free Press.
- Piechowski, M. M. (1990). The heart of Leta S. Hollingworth. *Roeper Review*, 12(3), 228-234.
- Piechowski, M. M., & Miller, N. B. (1995). Assessing developmental potential in gifted children: A comparison of methods. *Roeper Review*, 17(3), 176-180.
- Plucker, J. A., & Levy, J. J. (2001). The downside of being talented. *American Psychologist*, 56 (1), 75-76.
- Preckel, F., Baudson, T. G., Krolak-Schwerdt, S., & Glock, S. (2015). Gifted and maladjusted? Implicit attitudes and automatic associations related to gifted children. *American Educational Research Journal*, 52(6), 1160-1184.
- Preuss, L. J., & Dubow, E. F. (2004). A comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor. *Roeper Review*, 26(2), 105-111.
- Putnick, D. L., Bornstein, M. H., Hendricks, C., Painter, K. M., Suwalsky, J. T., & Collins, W. A. (2008). Parenting stress, perceived parenting behaviors, and adolescent self-concept in European American families. *Journal of Family Psychology*, 22(5), 752.
- Renzulli, J.S. (2005). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity. R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness* (2. baskı) içinde (s. 246-279). New York: Cambridge University Press.

- Richards, J., Encel, J., & Shute, R. (2003). The emotional and behavioural adjustment of intellectually gifted adolescents: A multi-dimensional, multi-informant approach. *High Ability Studies*, 14(2), 153-164.
- Ring, B., & Shaughnessy, M. F. (1993). The gifted label, gifted children and the aftermath. *Gifted Education International*, 9(1), 33-35.
- Rinn, A. N., Reynolds, M. J., & McQueen, K. S. (2011). Perceived social support and the self-concepts of gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(3), 367-396.
- Rist, R. (2011). On understanding the processes of schooling: the contributions of labeling theory. A. R. Sadovnik (Ed.), *Sociology of education: A critical reader* (2. baskı) içinde (s. 71- 82). New York: Routeledge.
- Robinson, A. (1990). Does that describe me? Adolescents' acceptance of the gifted label. *Journal for the Education of the Gifted*, 13(3), 245-255.
- Rothbaum, F., Weisz, J. R., & Snyder, S. S. (1982). Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. *Journal of personality and social psychology*, 42(1), 5.
- Ryan, M. (2013). *The Gift of Giftedness? A Closer Look at How Labeling Influences Social and Academic Self-Concept in Highly Capable Learners*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Washington Üniversitesi, Washington.
- Sak, U. (2010). *Üstün Zekalılar: özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi.
- Schneider, B. H. (Ed.). (1987). *The gifted child in peer group perspective*. New York: Springer-Verlag.
- Schraedley, P. K., Gotlib, I. H., & Hayward, C. (1999). Gender differences in correlates of depressive symptoms in adolescents. *Journal of adolescent health*, 25(2), 98-108.

- Schroeder-Davis, S. J. (1999). Brains, brawn, or beauty: Adolescent attitudes toward three superlatives. *Journal of Secondary Gifted Education*, 10, 134-147.
- Seiffge-Krenke, I. (2000). Causal links between stressful events, coping style, and adolescent symptomatology. *Journal of adolescence*, 23(6), 675-691.
- Shaunessy, E., & Suldo, S. M. (2010). Strategies used by intellectually gifted students to cope with stress during their participation in a high school international baccalaureate program. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 127-137.
- Silverman, L. K. (1993). A developmental model for counseling the gifted. L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* içinde (s. 51-78). Denver: Love Publishing Company.
- Silverman, L.K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4), 36-58.
- Silverman, L.K. (2009). Asynchrony. B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent* içinde (s.386-390). California: Sage.
- Singh, G. K., & Ghandour, R. M. (2012). Impact of neighborhood social conditions and household socioeconomic status on behavioral problems among US children. *Maternal and child health journal*, 16(1), 158-169.
- Smokowski, P. R., Evans, C. B., Cotter, K. L., & Guo, S. (2014). Ecological correlates of depression and self-esteem in rural youth. *Child Psychiatry ve Human Development*, 45(5), 500-518.
- Sowa, C. J., & May, K. M. (1997). Expanding Lazarus and Folkman's paradigm to the social and emotional adjustment of gifted children and adolescents (SEAM). *Gifted Child Quarterly*, 41(2), 36-43.
- Sowa, C. J., McIntire, J., May, K. M., & Bland, L. (1994). Social and emotional adjustment themes across gifted children. *Roeper Review*, 17(2), 95-98.

- Spearman, C. (1904). "General Intelligence," objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201-292.
- Steele, C. (2010). *Whistling Vivaldi: how stereotype threat affects and what we can do*. New York: W. W. Norton and Company.
- Sternberg, J.S. (2005). The WICS model of giftedness. R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness* (2. baskı) içinde (s. 327-342). New York: Cambridge University Press.
- Striley, K. M. (2014). The stigma of excellence and the dialectic of (perceived) superiority and inferiority: exploring intellectually gifted adolescents' experiences of stigma. *Communication Studies*, 65(2), 139-153.
- Stull, J. C. (2013). Family socioeconomic status, parent expectations, and a child's achievement. *Research in Education*, 90(1), 53-67.
- Sürücü, Ş. (2013). *Üstün yeteneklilerin psikolojik belirtileri, stres kaynakları ve stres karşısındaki tepkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Swiatek, M. A. (1995). An empirical investigation of the social coping strategies used by gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39(3), 154-160.
- Swiatek, M. A. (2001). Social coping among gifted high school students and its relationship to self-concept. *Journal of Youth and adolescence*, 30(1), 19-39.
- Tamres, L. K., Janicki, D., & Helgeson, V. S. (2002). Sex differences in coping behavior: A meta-analytic review and an examination of relative coping. *Personality and Social Psychology Review*, 6, 2-30.
- Tangney, J. P., Wagner, P., Fletcher, C., & Gramzow, R. (1992). Shamed into anger? The relation of shame and guilt to anger and self-reported aggression. *Journal of personality and social psychology*, 62(4), 669.

- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tieso, C. L. (2009). Overexcitabilities. B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent* içinde (s.662-664). California: Sage.
- Tomchin, E. M., Callahan, C. M., Sowa, C. J., & May, K. M. (1996). Coping and self-concept: Adjustment patterns in gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 8(1), 16-27.
- Toplu, E. (2013). *Üstün yetenekli ergenlerde görülen mükemmeliyetçi tutumlar ve problem çözme becerilerinin psikolojik iyilik hali ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tucker, B., & Hafenstein, N. (1997). Psychological intensities in young gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 41(3), 66-75.
- Van Oort, F. V., Van Der Ende, J., Wadsworth, M. E., Verhulst, F. C., & Achenbach, T. M. (2011). Cross-national comparison of the link between socioeconomic status and emotional and behavioral problems in youths. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 46(2), 167-172.
- VanTassel-Baska, J. (2005). Domain-specific giftedness: Applications in school and life. R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness* (2. baskı) içinde (s. 358–377). New York: Cambridge University Press.
- VanTassel-Baska, J., Olszewski-Kubilius, P., & Kulieke, M. (1994). A study of self-concept and social support in advantaged and disadvantaged seventh and eighth grade gifted students. *Roeper Review*, 16(3), 186-191.
- Webb, J. T. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Ed.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* içinde (s. 525-538). Oxford: Pergamon.

- Webb, J. T., Meckstroth, E. A., & Tolan, S. S. (1982). *Guiding the gifted child*. Columbus: Ohio Psychology Publishing.
- Weisse, D. E. (1990). Gifted adolescents and suicide. *The School Counselor*, 37(5), 351-358.
- Wellisch, M., & Brown, J. (2012). An integrated identification and intervention model for intellectually gifted children. *Journal of Advanced Academics*, 23(2), 145-167.
- Westberg, K. L., Archambault Jr, F. X., Dobyns, S. M., & Salvin, T. J. (1993). The classroom practices observation study. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(2), 120-146.
- Woodward, J. C., & Kalyan-Masih, V. (1990). Loneliness, coping strategies and cognitive styles of the gifted rural adolescent. *Adolescence*, 25(100), 977.
- Yadusky-Holahan, M., & Holahan, W. (1983). The effect of academic stress upon the anxiety and depression levels of gifted high school students. *Gifted Child Quarterly*, 27(1), 42-46.
- Yakmacı-Güzel, B. (2002). *Üstün yeteneklilerin belirlenmesinde yardımcı yeni bir yaklaşım: Dabrowski'nin aşırı duyarlılık alanları* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, N. (2014). *Development of a culturally sensitive coping with stress scale for turkish children and adolescents* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaztürk, N. H. (2018). *The mediator role of emotion focused coping on the relationship between perceived stress and emotional eating* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yörükoğlu, A. (2011). *Çocuk Ruh Sağlığı: Çocuğun Kişilik Gelişimi, Eğitimi ve Ruhsal Sorunları* (31. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.

EKLER

EK A Ege Üniversitesi BAYEK İzni



EGE ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

KARAR BELGESİ

(Araştırma Dosyası)

ARAŞTIRMACININ ADI SOYADI / KURUMU	Begüm DEĞER / Sosyal Bilimler Enstitüsü
DANIŞMANIN ADI SOYADI / KURUMU	Yrd.Doç.Dr.Banu ÇENGELCİ ÖZEKES / Edebiyat Fakültesi
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	☒ Yüksek Lisans Tezi ☐ Araştırma Projesi ☐ Doktora Tezi ☐ Diğer
ARAŞTIRMANIN BAŞLIĞI	Üstün Yetenekli Çocuklarda Uyum Problemleri ile Etiketleme ve Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin İlişkisi
BİLİRKİŞİ GÖRÜŞÜ	YOK
KARARIN ALINDIĞI TOPLANTI TARİHİ	13.05.2015
TOPLANTI / KARAR SAYISI	05 / 03
	PROTOKOL NO: 22-2015
KARAR	Araştırma, toplantıya katılan üyelerin OYBİRLİĞİ ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

Prof.Dr.Semih ÖTLEŞ
Kurul Başkanı

(Toplantıya katılmadı)
Prof.Dr.A. Simin HEPGÜLER
Kurul Başkan Yardımcısı

(Toplantıya katılmadı)
Prof.Dr.Müge ELDEN
Kurul Üyesi

Prof.Dr.Jülide KESKEN
Kurul Üyesi

(Toplantıya katılmadı)
Prof.Dr.Şebnem TAVMAN
Kurul Üyesi

Prof.Dr.Süleyman DOĞAN
Kurul Üyesi

Prof.Dr.Sema İŞİSAĞ ÜÇÜNCÜ
Kurul Üyesi

Prof.Dr.Ersin DOĞER
Kurul Üyesi

Prof.Dr.Muzaffer TOSUN
Kurul Üyesi

EK B İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877/604.01.02/4244245

21/04/2015

Konu: Araştırma İzni

Sn: **Begüm DEĞER**
Ergene Mh. Mustafa Kemal Cd.No:8 Kat:3
Daire:6 Bornova/İZMİR

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) 01/04/2015 tarihli dilekçeniz
c) 21/04/2015 tarih ve 12018877/604.01.02/4234857 sayılı Valilik Onayı.

Müdürlüğümüz Narlıdere ve Konak ilçelerinde bulunan Bilim Sanat Merkezlerine devam eden öğrencilere uygulamak istediğiniz "**Üstün Yetenekli Çocuklarda Uyum Problemleri ile Etiketlenme ve Stres ile Başa Çıkma Stratejilerinin İlişkisi**" konulu tez çalışmanız için kullanacağınız ölçekler, ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini rica ederim.

Metin Ender KARABULUT
Şube Müdürü

EKLER:

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)
- 3- Taahhüt Formu (1 sayfa)
- 4- Onaylı Veri Araçları (.... sayfa)

Aslı ile Aynıdır
5070 sayılı yasa ile
elektronik olarak imzalanmıştır.

22 Nis 2015

Hükümet Konak C Blok Kat:8 Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Tel: (0 232) 477 21 37
Faks: (0 232) 477 21 54

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5ccb-b681-3066-b343-c7ba kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877/604.01.02/4234857

21/04/2015

Konu: Begüm DEĞER
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) Begüm DEĞER'in 01/04/2015 tarihli dilekçesi.

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilimdalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Begüm DEĞER'in "**Üstün Yetenekli Çocuklarda Uyum Problemleri ile Etiketlenme ve Stres ile Başa Çıkma Stratejilerinin İlişkisi** " konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Narlıdere ve Konak ilçelerinde bulunan Bilim Sanat Merkezlerine devam eden öğrencilere uygulamak istediği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen İlçelerin Bilim Sanat Merkezlerinde , 2014-2015 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınızı arz ederim.

Vefa BARDAKCI
Müdür

OLUR
21/04/2015
Fatih DAMATLAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Hükümet Konağı C Blok Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Tel: (0 232) 477 21 37
Faks: (0 312) 477 21 07

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5c11-b900-3fb9-8617-46ff kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Begüm DEĞER
Kurumu / Üniversitesi	Ege Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İzmir İli, Narlıdere ve Konak İlçelerinde bulunan Bilim Sanat merkezlerine devam eden öğrenciler
Araştırmanın konusu	Üstün Yetenekli Çocuklarda Uyum Problemleri İle Etiketlenme ve Stres İle Başa Çıkma Stratejilerinin İlişkisi
Üniversite / Kurum onayı	---
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Üstün Yetenekli Çocuklarda Uyum Problemleri İle Etiketlenme ve Stres İle Başa Çıkma Stratejilerinin İlişkisi
Veri toplama araçları	Bilgi Formu, 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği, Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeği, Üstün Zeka Etiket Etkileri Ölçeği, Çocuk ve Ergenler İçin Stresle Başa Çıkma Ölçeği
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2012/13 Sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2014-2015 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde ve veli izinleri alınarak yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı: ---	Gerekçesi; -----

KOMİSYON

20.04/2015


Komisyon Başkanı
Metin Ender KARABULUT


Üye
Pınar ERÇİFTO ÇÜÇEN


Üye
Dr.Lütfü ÜLVER

EK C Kişisel Bilgi Formu

Bu soruları yanıtlarken sizin durumunuz için en uygun olan seçeneğin karşısındaki ☐ içine x işareti koyunuz.

Göstereceğiniz ilgi ve tüm yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Adını ve Soyadınız:

Cinsiyetiniz: ☐ Kız ☐ Erkek

Doğum tarihiniz: .../ .../

Okulunuzun ismi:

Okulunuz: ☐ Devlet ☐ Özel

Okulunuzdaki arkadaşlarınız üstün yetenekli olduğunuzu biliyor mu?

☐ Evet

☐ Hayır

☐ Diğer (yazınız)

Yetenek Alanınız : ☐ Genel zihinsel yetenek

☐ Resim yeteneği

☐ Müzik yeteneği

Anne ve babanız: ☐ Birlikte ☐ Ayrı

Aylık gelir durumunuz : ☐ Düşük (700 TL'den az)

☐ Orta (751- 2000 TL arası)

☐ Orta üstü (2001- 3500 TL arası)

☐ Yüksek (3501- 5000 TL arası)

☐ Çok yüksek (5001 TL ve üstü)

Annenizin eğitim durumu: ☐ Okuma yazma bilmiyor

☐ İlkokul – ortaokul

☐ Lise

☐ Yüksekokul (2 yıl)

☐ Üniversite (4 yıl)

☐ Lisansüstü (yüksek lisans-doktora)

Anneniz çalışıyor mu? ☐ Evet ☐ Hayır

Babanızın eğitim durumu: ☐ Okuma yazma bilmiyor

☐ İlkokul – ortaokul

☐ Lise

☐ Yüksekokul (2 yıl)

☐ Üniversite (4 yıl)

☐ Lisansüstü (yüksek lisans-doktora)

Babanız çalışıyor mu? ☐ Evet ☐ Hayır

EK D Gençleri İçin Kendini Değerlendirme Ölçeği (YSR 11-18)

Aşağıda gençleri tanımlayan maddelerin bir listesi bulunmaktadır. Her bir madde sizin **şu andaki ya da son 6 ay içindeki** durumunuzu belirtmektedir. Bir madde sizin için **çok ya da sıklıkla doğru ise 2, bazen ya da biraz doğru ise 1, hiç doğru değilse 0** sayılarını yuvarlak içine alarak tüm maddeleri işaretlemeye çalışınız.

1. Yaşımdan çok daha çocuksu davranırım	0 1 2	onlar olmadan kendi başıma hareket edemem	
2. Anne babamın izni olmadan içki içerim (açıklayınız):	0 1 2	12. Yalnızlık hissedirim	0 1 2
3. Çok tartışırım	0 1 2	13. Kafam karışık, zihnim bulanıktır	0 1 2
4. Başladığım şeyi (oyunu, dersleri, işleri) bitiremem	0 1 2	14. Çok ağlarım	0 1 2
5. Hoşlandığım, zevk aldığım çok az şey vardır	0 1 2	15. Oldukça dürüstümdür	0 1 2
6. Hayvanları severim	0 1 2	16. Başkalarına kötü davranırım	0 1 2
7. Övünür, hava atarım	0 1 2	17. Çok hayal kurarım	0 1 2
8. Bir konuya odaklanamam, dikkatimi uzun süre toplayamam	0 1 2	18. Kendime bilerek zarar verdiğim ya da intihar girişiminde bulunduğum olmuştur	0 1 2
9. Kafamdan atamadığım, beni rahatsız eden düşüncelerim vardır (mikrop bulaşma, terk edilme, ölüm gibi) açıklayınız:	0 1 2	19. Hep dikkat çekmeye çalışırım	0 1 2
10. Yerimde sakince oturamam	0 1 2	20. Eşyalarımın zarar veririm	0 1 2
11. Büyüklerin hep yanımda olmalarını isterim,	0 1 2	21. Başkalarının eşyalarına zarar veririm	0 1 2
		22. Anne babamın sözünü dinlemem	0 1 2

23. Okulda söz dinlemem	0 1 2	36. Bir yerlerimi kaza ile sık sık incitirim, sakarımdır	0 1 2
24. Gerekenden az yerim, iştahsızım	0 1 2	37. Çok kavga çıkarırım, kavgaya karışırım	0 1 2
25. Başka çocuklarla pek geçinemem	0 1 2	38. Benimle çok dalga geçilir, bana çok sataşılır	0 1 2
26. Hatalı davranışımın dolayı suçluluk duymam orali olmam	0 1 2	39. Baş belada olan kişilerle dolaşırım	0 1 2
27. Başkalarını kıskanırım	0 1 2	40. Başkalarının işitmediği sesler ve konuşmalar işitirim (açıklayınız):	0 1 2
28. Ev, okul ya da diğer yerlerde kurallara uymam, karşı gelirim	0 1 2	41. Düşünmeden hareket ederim	0 1 2
29. Bazı hayvanlardan ve okul dışındaki ortam ya da yerlerden korkarım (açıklayınız)	0 1 2	42. Başkaları ile birlikte olmaktansa yalnız olmayı tercih ederim	0 1 2
30. Okula gitmekten korkarım	0 1 2	43. Yalan söyler ya da aldatırım	0 1 2
31. Kötü bir şey düşünebileceğim ya da yapabileceğimden korkarım	0 1 2	44. Tımkarımı yerim	0 1 2
32. Kusursuz, dört dörtlük, her şeyi başarmam gerektiğine inanırım.	0 1 2	45. Sinirli ve gerginimdir	0 1 2
33. Kimsenin beni sevmediği hissine kapılırım	0 1 2	46. Kaslarım oynar, seğirmeler olur ve tiklerim vardır (açıklayınız):	0 1 2
34. Başkalarının bana karşı olduğu, zarar vermeye ya da açığımı yakalamaya çalıştığı hissine kapılırım	0 1 2	47. Geceleri kabus görürüm	0 1 2
35. Kendimi değersiz, önemsiz, yetersiz hissedirim	0 1 2	48. Başka çocuklar tarafından sevilmem	0 1 2

49. Bazı şeyleri pek çok çocuktan daha iyi yaparım	0	1	2	h. Diğer (açıklayınız):	0	1	2
50. Çok korkak ve kaygılıyım	0	1	2	57. İnsanlara fiziksel saldırıda bulunur, vururum	0	1	2
51. Başım döner, gözlerim kararır	0	1	2	58. Cildimi ya da vücudumu yolar ve koparıyorum (açıklayınız):	0	1	2
52. Kendimi çok suçlu hissedirim	0	1	2	59. İyi bir arkadaş olabilirim	0	1	2
53. Çok fazla yerim	0	1	2	60. Yeni şeyler denemekten hoşlanırım	0	1	2
54. Kendimi sebepsiz yere çok yorgun hissettiğim olur	0	1	2	61. Okul ödevlerimi tam ve iyi yapamam	0	1	2
55. Fazla kiloluyum	0	1	2	62. El, kol, bacak hareketlerim birbirleriyle uyumlu değildir, beceriksizimdir	0	1	2
56. Tıbbi nedeni olmayan bedensel şikayetlerim vardır. Örneğin :	0	1	2	63. Yaşıtlarımdan çok, kendimden büyüklerle olmayı tercih ederim	0	1	2
a. Ağrılar, sızılar (baş ağrısı ve karın ağrısı dışında)	0	1	2	64. Yaşıtlarımdan çok, kendimden küçüklerle olmayı tercih ederim	0	1	2
b. Baş ağrıları	0	1	2	65. Konuşmayı reddettiğim olur	0	1	2
c. Bulantı, kusma duygusu	0	1	2	66. İstemeyerekte olsa, belli bazı davranışları tekrar tekrar yaparım (ellerimi defalarca yıkama gibi) (açıklayınız):	0	1	2
d. Gözle ilgili şikayetler (Gözlük, lens kullanma dışında) (açıklayınız):	0	1	2	67. Evden kaçırım	0	1	2
e. Döküntüler, pullanma ya da başka cilt sorunları	0	1	2	68. Çok bağırırım	0	1	2
f. Mide- karın ağrısı	0	1	2	69. Sırlarını kendine saklarım, paylaşmam	0	1	2
g. Kusma	0	1	2				

70. Başka insanların var olmadığına inandığı şeyler görürüm (açıklayınız):	0	1	2	(açıklayınız):	
71. Sıkılgan ve utangacımdır	0	1	2	85. Diğer insanların yadırgadığı, tuhaf bulduğu düşüncelerim vardır (bazı sayıları, sözcükleri, akla takma gibi) (açıklayınız)	0 1 2
72. Yangın çıkartırım	0	1	2	86. İnatçıyım	0 1 2
73. El becerilerim iyidir	0	1	2	87. Ruhsal durumum ya da duygularım çabuk değişir	0 1 2
74. Gösterişten hoşlanır, maskaralık yaparım	0	1	2	88. İnsanlarla birlikte olmaktan hoşlanırım	0 1 2
75. Çok çekingen ve ürkeğim	0	1	2	89. Şüpheliyimdir, kuşku duyarım	0 1 2
76. Çocukların çoğundan az uyurum	0	1	2	90. Küfürlü ve açık saçık konuşurum	0 1 2
77. Gece ve gündüzleri çocukların çoğundan daha çok uyurum (açıklayınız):	0	1	2	91. Kendimi öldürmeyi düşünürüm	0 1 2
78. Dikkatim kolayca dağılır	0	1	2	92. Başkalarını güldürmeyi severim	0 1 2
79. Konuşma problemim vardır (açıklayınız):	0	1	2	93. Çok konuşurum	0 1 2
80. Haklarımı savunurum	0	1	2	94. Başkalarına rahat vermem, onlara sataşır, onlarla dalga geçerim	0 1 2
81. Evden bir şeyler çalarım	0	1	2	95. Çok çabuk öfkelenirim	0 1 2
82. Evin dışındaki yerlerden bir şeyler çalarım	0	1	2	96. Cinsel konuları fazlaca düşünürüm	0 1 2
83. İhtiyacım olmadığı halde pek çok şeyi biriktirim (açıklayınız):	0	1	2	97. İnsanları canlarını yakmakla tehdit ederim	0 1 2
84. Diğer insanların yadırgadığı, tuhaf bulduğu davranışlarım vardır (yer döşemesindeki karoları sayma, bir şeyleri sürekli düzeltme gibi)	0	1	2		

98. Başkalarına yardım etmekten hoşlanırım 0 1 2
99. Sigara içerim, tütün koklarım 0 1 2
100. Uyumakta zorlanırım (açıklayınız) 0 1 2

101. Dersleri asar, okuldan kaçırım 0 1 2
102. Fazla enerjik değilim 0 1 2
103. Mutsuz ve üzgünüm belki de depresyondayım 0 1 2
104. Başka çocuklardan daha gürlütücüyüm 0 1 2
105. Tıbbi amaçlar dışında uyuşturucu maddeler kullanırım (açıklayınız) 0 1 2

106. Başkalarına karşı dürüst olmaya çalışırım 0 1 2
107. Güzel bir şakadan hoşlanırım 0 1 2
108. Hayatı kolay tarafından yaşamaktan hoşlanırım 0 1 2
109. Elimden geldiğince başkalarına yardımcı olmaya çalışırım 0 1 2
110. Karşı cins gibi olmayı isterdim 0 1 2
111. Başkalarıyla kaynaşmaktan, birlikte olmaktan kaçınırım 0 1 2
112. Evhamlıyım, her şeyi dert ederim 0 1 2

EK E Üstün Zeka Etiket Etkileri Ölçeği (ÜZETÖ)

Sevgili öğrenci,

Aşağıda çeşitli duygu, düşünce ve görüşleri içeren cümlelerden oluşmuş bir ölçek bulunmaktadır. Ölçekten elde edilen cevaplar tamamen gizli tutulacaktır. Lütfen maddeleri etki altında kalmadan tek başınıza okuyup içtenlikle cevaplayınız. Hiçbir maddeyi boş bırakmadan sizin durumunuz için en uygun olan tek bir seçeneğin altındaki kutucuğun içine **x** işareti koyunuz. Ölçeği size verilen zarfın içine koyarak görevliye teslim ediniz.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

MADDELER		Bana hiç uymuyor	Bana biraz uyuyor	Bana oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor
1	Zeki biri olduğumu düşünüyorum.				
2	Çok şey başarabileceğime inanıyorum.				
3	Yaptıklarımın daha da iyisini yapabileceğime inanıyorum.				
4	Derslerime büyük bir istekle çalışıyorum.				
5	Arkadaşlarım arasında kendimi yalnız hissediyorum.				
6	Başaramayacağım hiçbir şey yoktur.				
7	Çoğu okul arkadaşımın fikirleri bana saçma geliyor.				
8	Başarısız olduğumda kendimi çok alçalmış hissedirim.				
9	Ailem bana çok güveniyor.				
10	Ailem benden daha çok başarı bekliyor.				
11	Ailem en iyi eğitimi almam için çok çaba sarfediyor.				
12	Ailem daha iyi bir eğitim almaya hakkım olduğuna inanıyor.				

13	Ailem gösterdiğim başarıyı asla yeterli bulmaz.				
14	Ailem beni başka çocuklarla çok fazla kıyaslıyor.				
15	Ailem eğlenmeye vakit ayırmamdansa sürekli çalışmam gerektiğini düşünür.				
16	Düşük not aldığında ailem hayal kırıklığı yaşar.				
17	Grup çalışmalarında çoğu öğrenci benimle aynı grupta olmak istiyor.				
18	Sınıf arkadaşlarım arasında önemsenen biriyim.				
19	Arkadaşlarım en zor soruları bile çözebileceğimi düşünürler.				
20	Benimle arkadaşlık kurmak isteyen çok öğrenci var.				
21	Arkadaşlarım zayıf yönlerimle alay ediyorlar.				
22	Sınıf arkadaşlarımın beni kıskandıklarını düşünüyorum.				
23	Sınıf arkadaşlarım arasında dışlanan biriyim.				
24	Okul arkadaşlarım arasında pek sevilmediğimi düşünüyorum.				

EK F Çocuk ve Ergenler İçin Stresle Başa Çıkma Ölçeği (ÇESBÖ)

Çocuklar, değişik durumlar (örneğin aileyle ilgili, arkadaşlıkla ilgili, okulla ilgili, hastalıkla ilgili vb.) nedeniyle üzülebilir, canları sıkılabilir ya da sorun yaşayabilirler. Bizler de, bu durumların neler olduğunu öğrenmek ve çocukların bu durumlarla nasıl başa çıktığını daha iyi anlamak için bir çalışma yapıyoruz.

Lütfen sen de son 1 yıl içinde yaşadığın seni üzen ya da canını sıkın 3 durumu aşağıdaki boşluğa yaz.

- 1.....
- 2.....
- 3.....

Çocuklar kendilerini üzen ya da canlarını sıkın sorunlar olduğunda bu sorunları çözmek ya da kendilerini daha iyi hissetmek için farklı şeyler yaparlar.

Arka sayfada her bir maddede, çocukların sorunlar karşısında yaptıkları farklı şeyler yer almaktadır. Bu maddelerde yazanların bazıları sana uyuyor, bazılarıysa uymuyor olabilir. Lütfen, her bir maddeyi dikkatlice okuyarak bu maddede yazan ifadenin sana ne kadar uyup uymadığını işaretle.

Eğer maddede yazan şey “**bana hiç uymuyor**” diyorsan **1**’i işaretle.

Eğer maddede yazan şey “**bana pek uymuyor**” diyorsan **2**’yi işaretle.

Eğer maddede yazan şeyin sana uyup uymadığı konusunda kararsızsın ve “**emin değilim**” diyorsan **3**’ü işaretle.

Eğer maddede yazan şey “**bana biraz uyuyor**” diyorsan **4**’ü işaretle.

Eğer maddede yazan şey “**bana tamamen uyuyor**” diyorsan **5**’i işaretle.

MADDELER		Bana hiç uymuyor	Bana pek uymuyor	Emin değilim	Bana biraz uyuyor	Bana tamamen uyuyor
1	Beni üzen şeyleri zihnimden uzaklaştırmaya çalışırım.					
2	Pes etmem, sorunun üstüne giderim.					
3	Kavga çıkarırım.					
4	Yaşananlardan bir ders çıkarmaya çalışırım.					
5	Sürekli olup bitenlerle ilgili düşünürüm.					
6	Dua ederim.					
7	Olayla ilgili şakalar/ espriler/ komiklikler yaparım.					
8	Sıkıntımı ailemden birisiyle (annem, babam, kardeşim, ablam ya da ağabeyim) paylaşıyorum.					
9	Birileriyle tartışırım.					
10	Oyun oynarım.					
11	Bu yaşananların benim için önemli bir yaşam deneyimi olduğunu düşünürüm.					
12	Farklı kişilerden öneri (tavsiye) almaya çalışırım.					
13	Duygularımı rahatça dışa vururum.					
14	Kendime ‘‘güçlü ol’’ derim.					
15	Bana sorunumu hatırlatan kişilerden ya da şeylerden uzak durmaya çalışırım.					
16	Öfkemi birilerinden çıkarırım.					
17	Benzer sıkıntı yaşıyor olsalardı ne yaparlardı diye çevremdekilerle konuşurum.					
18	Odama çekilirim.					
19	Sorunu çözmek için farklı yollar denerim.					

20	Etrafımdakilere sataşırım.					
21	Kendime bunların üstesinden gelebileceğimi söylerim.					
22	Bu deneyimin bana kattığı olumlu şeyleri düşünürüm.					
23	Sorunumu çözmek için arkadaşşımdan yardım isterim.					
24	Aynı şeyin bir daha yaşanmaması için nedenlerini anlamaya çalışırım.					
25	Şükrederim.					
26	Bağırıp çağırırım.					
27	Duygularımı başkalarıyla paylaşırim.					
28	Sorunu çözmek için bir plan yapıp uygularıım.					
29	Olanları unutmaya çalışırım.					
30	Aynı sorunu yaşamış kişilerle konuşurum.					
31	Başkalarını suçlarım.					
32	“Geçmişte başardın, yine başarısın.” diye kendime hatırlatırım.					
33	Yalnız kalmaya çalışırım.					
34	Her şeyin daha iyi olması için bir şeyleri değiştirmeye çalışırım.					
35	Bu durumu engelleyemediğim için kendimi kötü hissederim.					
36	Olayın komik yanlarını görmeye çalışırım.					
37	Sorun üzerinde düşünerek ne yapabileceğimi bulmaya çalışırım.					
38	Kendime söylenirim.					
39	Sinirimi etrafımdaki şeylerden çıkarırım (kapıları çarpmak, bir şeylere vurmak, tekmelemek, kırmak, dökmek gibi).					

40	İlaç vermesi için doktora giderim.					
41	Dinime sığınırım.					
42	Benzer sorun yaşayan kişilerle bir arada olmaya çalışırım.					
43	Okulla ilgili görevlerimi aksatırım (ev ödevlerini aksatmak, okulu asmak vb.).					
44	Bu duruma neden olduğum için kendimi suçlarım.					
45	Soruna farklı açılardan bakmaya çalışırım.					
46	Ağlarım.					
47	İçki içerek rahatlamaya çalışırım.					
48	Sorunumu çözmek için kardeşim, ablam ya da ağabeyimden yardım isterim.					
49	Olanları kafama takmamaya çalışırım.					
50	Normalde tepki göstermeyeceğim şeylere tepki göstermeye başlarım.					
51	Doğru ve yanlışlarım neydi diye bakarım.					
52	Sessiz bir yere gidip kendimi dinlerim.					
53	Sorunu kafamda büyütmemeye çalışırım.					
54	Benzer sorunları yaşayıp, üstesinden gelmiş kişileri kendime örnek alırım.					
55	İntikam planları yaparım.					
56	Çevremdekilere söylenirim.					
57	Yaşadıklarımın beni bir insan olarak olgunlaştırdığını düşünürüm.					
58	Geçmişte işime yaramış olan çözüm yollarını hatırlayıp onları uygularım.					
59	Komik şeylere (komedi filmi, komik videolar, karikatür vb.) odaklanırım.					
60	İçimden ya da sesli olarak küfreder ya					

	da kötü şeyler söylerim.					
61	Aynı şeyin bir daha yaşanmasını engellemek için hayatımda ya da davranışlarımda bir takım değişiklikler yaparım.					
62	Sorunumu çözmek için ailem dışında bir büyükten yardım isterim.					
63	Düşünmeden para harcarım.					
64	Her şeyi değiştirecek bir mucize olmasını dilerim.					
65	Sürekli olarak ‘‘öyle mi yapsaydım, böyle mi yapsaydım’’ diye düşünüp dururum.					
66	Sorunu çözmemde yardımcı olacak beceriler geliştirmeye çalışırım.					
67	Kendime kızarım.					
68	Sigara içerim.					
69	Sorunu küçük adımlara bölerek çözmeye çalışırım.					
70	Durumu şakaya vururum.					
71	Benden daha kötü durumda olan insanlar olabilir diye düşünüp şükrederim.					
72	Çözüm yolu aramaktan vazgeçerim.					
73	Her şeyin kendi hatam olduğunu düşünürüm.					
74	Çözüm üretmek için başkalarıyla konuşurum.					
75	Yaşamımdaki güzel şeyleri düşünmeye çalışırım.					
76	Kendime fiziksel olarak zarar veririm (örneğin; kendimi ısırarak, yaralamak, kesmek gibi).					

77	Bana yardımcı olabilecek kurum/ kuruluşlara başvururum.					
78	Sorunu çözmek için elimdeki kaynakların yeterli olup olmadığını değerlendiririm.					
79	Sonucunu düşünmeden kendimi tehlikeli durumların içine sokarım.					
80	Tamamen sorunu çözmeye odaklanırım.					
81	Profesyonel bir kişi (psikiyatrist, psikolog) ile görüşürüm.					
82	Duygularımı kendime saklarım.					
83	Çok daha kötüsü olabilirdi diye düşünüp kendimi rahatlatmaya çalışırım.					
84	Sorunun nereden kaynaklandığını anlayıp, ona uygun bir çözüm üretmeye çalışırım.					
85	Aklıma komik şeyler getiririm.					
86	Beni anlayacak birilerine derdimi anlatırım.					
87	Durumu değiştirmek için neler yapabileceğimi düşünürüm.					
88	Sıkıntımı içime atarım.					

ÖZGEÇMİŞ

Begüm DEĞER

EĞİTİM

Eylül 2013- Haziran 2019	Ege Üniversitesi Psikoloji Bölümü Genel Psikoloji Yüksek Lisans Eğitimi
Eylül 2007- Haziran 2011	İstanbul Üniversitesi Psikoloji Bölümü Lisans Eğitimi
Lise:	Bodrum Marmara Koleji (2004-2007) İstanbul

İŞ-STAJ DENEYİMLERİ

Ocak - Haziran 2014	Psikolog Üstün Zekâlılar Merkezi (ÜST-ZEM), İzmir
Şubat – Mayıs 2010	Nöropsikoloji Stajı İstanbul Tıp Fakültesi - Çapa

EĞİTİMLER

Eylül 2016 - devam	Bilişsel ve Davranışçı Terapi Eğitimi EABCT
Kasım 2016	WISC-R Uygulayıcı Sertifikası Üniversite Onaylı
Eylül 2016	Çocuk Testleri Uygulayıcı Sertifikası Üniversite Onaylı

YABANCI DİL

	Okuma	Dinleme	Yazma	Konuşma
İngilizce	İleri	İleri	İleri	İleri