



**ÖZEL YETENEKLİ ERGENLERİN
DEPRESYON DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

Doktora Tezi
Abdulmuttalip ALÇAY
Eskişehir 2022

**ÖZEL YETENEKLİ ERGENLERİN DEPRESYON DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

Abdulmuttalip ALÇAY

DOKTORA TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

Danışman: Prof. Dr. Esra CEYHAN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ekim 2022

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

ÖZEL YETENEKLİ ERGENLERİN DEPRESYON DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Abdulmuttalip ALÇAY

Eğitim Bilimleri (Psikolojik Danışma ve Rehberlik) Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ekim, 2022

Danışman: Prof. Dr. Esra CEYHAN

Bu araştırma özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu temel amaç çerçevesinde özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin nasıl bir dağılım gösterdiği ile depresyon düzeylerinin cinsiyet, en yakın arkadaşın özel yetenekli olup olmama durumu ve sınıf düzeyine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Özel yetenekli ergenlerin, öz düzenleme, akran ilişkileri, anne baba tutumları ve öz anlayış düzeylerinin depresyon düzeyleri üzerindeki yordayıcılıkları incelenmiştir. Ayrıca özel yetenekli kız ve erkek ergenlerde bu değişkenlerin depresyon düzeyleri üzerindeki yordayıcılıkları ayrı ayrı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 497 (266 kız, 206 erkek) özel yetenekli ergen oluşturmaktadır. Veriler, t testi, tek yönlü varyans analizi ve hiyerarşik regresyon ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin orta düzeyde olduğu, cinsiyete ve en yakın arkadaşın özel yetenekli olma durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı, sınıf düzeyine göre ise anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya konmuştur. Aynı zamanda özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerini kendine yönelik acımasızlık, psikolojik özerklik, çatışma, koruma ve yardım değişkenlerinin yordadığı ortaya konmuştur. Bu değişkenlerin özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin yüzde 62'sini açıkladığı belirlenmiştir. Özel yetenekli erkek ve kız ergenler açısından bu örüntünün farklılaştığı; özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeylerinin yüzde 66'sını kendine yönelik acımasızlık ve koruma değişkenlerin açıkladığı ortaya konmuştur. Özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerinin yüzde 60'ını ise kendine yönelik acımasızlık, psikolojik özerklik, yardım ve çatışma değişkenlerin açıkladığı bulunmuştur. Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerini açıklamada kendine yönelik acımasızlığın en güçlü yordayıcı olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Depresyon, Özel yetenekli ergen, Öz anlayış, Anne baba tutumları, Öz düzenleme.

ABSTRACT

EXAMINATION OF DEPRESSION LEVELS OF GIFTED AND TALENTED ADOLESCENTS

Department of Educational Sciences

Programme in Psychological Counseling and Guidance

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, October, 2022

Supervisor: Prof. Dr. Esra CEYHAN

The current study was carried out to investigate the depression levels of gifted and talented adolescents. In the study, it was also examined and discussed how the depression levels of gifted adolescents were distributed and whether their depression levels changed according to gender, the giftedness of their best friend, and grade level. Within the scope of the study, the predictors of gifted adolescents' self-regulation, peer relationships, parental attitudes and self-compassion levels on their depression levels were investigated. In addition, the predictors of these variables on depression levels in gifted and talented female and male adolescents were also examined separately. Data were analyzed by t-test, one-way analysis of variance and hierarchical regression. According to the results of the research, it was revealed that the depression levels of gifted and talented adolescents are at moderate level. It was also found that the depression levels of the gifted adolescents differed significantly according to the gender and the giftedness of the best friend, but there was no significant difference according to the grade level. The findings of the study also showed that the depression levels of gifted and talented adolescents were predicted by psychological autonomy, self-coldness, conflict, protection and help variables. It was determined that these variables explained 62 percent of the depression levels of gifted and talented adolescents. It has been revealed that this pattern differs according to gender; the depression levels of gifted male adolescents are predicted by self-coldness and conflict and these variables predict 66 percent of the depression levels of gifted and talented male adolescents. It was found that the depression levels of gifted and talented girls were predicted by help and protection, psychological autonomy and self-coldness and these variables explained 60 percent of the depression levels of gifted and talented female adolescents. It was found that the self-coldness variable was the strongest predictor in explaining the depression levels of gifted and talented adolescents.

Keywords: Depression, Gifted and talented adolescent, Self-compassion, Parental attitudes, Self- regulation.

ÖNSÖZ

Doktora eğitimim boyunca güç koşullarla karşılaştığımı ve üstesinden gelebildiğimi kendime sürekli hatırlatarak bu tezi tamamlamaya çalıştım. Tez yazma sürecim yaşamımda pek çok değişikliğin olduğu bir dönemdi. Uyum sağlayabilmiş olduğum için kendimle gurur duyduğumu ifade etmeliyim. Özel yetenekli ergenler konusunu çalışmaya başladığım anda rotasını bulmakta zorlanan bir kaptanın gemisini güvenli bir şekilde karaya ulaştırma gayreti içerisinde buldum kendimi. Sonrasında yolculuğun ufkuma çığır açtıran güzelliklerini yaşamaya başladım. Heybemde üzüntü, kırgınlık, mutluluk, neşe, endişe, doyum, anlayış, kabul, umut, gurur gibi pek çok duyguyla karaya ulaşmamda hazinem olarak nitelendirdiğim eşim Sedef Alçay'ın her daim koşulsuz ve içten şekilde sunduğu desteğin payı çok büyük. Ona minnettarım.

Danışman hocam olmanın ötesinde yolculuğumda deniz feneri gibi sağ salim kıyıya ulaşmamı kolaylaştıran, zorluk çektiğim her anda elimden tutup ayağa kaldıran, güç veren, desteğini sürekli hissettiğim, etrafına ışık saçan hocam Prof. Dr. Esra Ceyhan'a sabrı, anlayışı, tecrübesi, bilgisi ve şefkati için teşekkür ederim. Tez yazma sürecimin başından itibaren bana yol gösteren özel yetenekli ergenlerle çalışmamda ilerlememi kolaylaştıran ferahlatıcı yanıyla sürekli desteğini hissettiğim hocam Prof. Dr. Atilla Cavkaytar'a ve akademisyen olarak örnek aldığım, tecrübesi, bilgisi, anlayışı, sabırla yol göstericiliği ve kılı kırk yarar şekilde tezimin en olgun haline ulaşması için çabasını esirgemeyen kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Yıldız Kurtyılmaz'a teşekkür ediyorum. Yine yoğun iş tempoları arasında tezimin son halinin oluşmasına değerli katkılarını sunan Dr. Öğr. Üyesi Meryem Demir Gündül ve Dr. Öğr. Üyesi Bircan Ergün Başak hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Tezimde ve doktora yaşamımda ne zaman ulaşmak istesem koşulsuz destek sunan, yanımda olduğunu her daim hissettiğim kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Deniz Güler'e ayrıca teşekkür ediyorum. Kıymetli arkadaşım Dr. Ergün Kara motivasyonel sesini duyduğum ve desteklerin için sana teşekkür ediyorum. Yüksek lisansta tanıştığım ve kucaklayıcı, destekleyici ve içten yaklaşımını yüreğimde hep hissettiğim kıymetli hocam Doç. Dr. Arzu Taşdelen Karçkay'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak kıymetli kardeşlerim ve anne babam, koşulsuz sevgiyi sunduğunuz için minnettarım. Yaşamda ayakta kalmayı her seferinde başarmış olan, zorlukları göğüsleyen ve yaşama umutla bakan kendime de teşekkür ederim.

26.10.2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Abdulmuttalip ALÇAY

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	i
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
1. GİRİŞ	xi
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	14
1.3. Araştırmanın Önemi.....	15
1.4. Sınırlılıklar.....	20
1.5. Tanımlar	20
2. İLGİLİ ALANYAZIN	22
2.1. Özel Yetenek	22
2.2. Özel Yetenek ile İlgili Modeller	24
2.2.1. Genel modeller.....	25
2.2.2. Alana özgü modeller	27
2.2.3. Sistem modelleri	28
2.2.4. Gelişim modelleri	31
2.3. Özel Yetenekli Ergen	33
2.4. Özel Yetenekli Ergenlerde Ruh Sağlığı.....	38
2.5. Özel Yetenekli Ergenlerde Depresyon	39
2.6. Özel Yetenekli Ergenler ve Akran İlişkileri	42
2.7. Özel Yetenekli Ergenlerde Öz Düzenleme.....	46

2.8. Özel Yetenekli Ergenler ve Anne Baba Tutumları	48
2.9. Özel Yetenekli Ergen ve Öz-Anlayış	51
2.10. İlgili Araştırmalar	54
2.10.1. Özel yetenekli ergenlerde depresyon ile ilgili çalışmalar	54
2.10.2. Özel yetenekli ergenle ve akran ilişkileri ile ilgili çalışmalar	61
2.10.3. Özel yetenekli ergenler ve öz düzenleme ile ilgili çalışmalar	69
2.10.4. Özel yetenekli ergenler ve anne baba tutumu ile ilgili çalışmalar	71
2.10.5. Özel yetenekli ergenlerde öz-anlayış ile ilgili çalışmalar	77
3. YÖNTEM	79
3.1. Araştırma Modeli	79
3.2. Araştırmanın Katılımcıları	79
3.2.1. Özel yetenekli öğrencilerin tanılama süreci.....	81
3.3. Veri Toplama Araçları	82
3.3.1. Depresyon anksiyete stres ölçeği lise formu- (DASS-42).....	83
3.3.2. Akran ilişkileri ölçeği.....	83
3.3.3. Ergen öz düzenleme ölçeği (ASRI)	84
3.3.4. Anne-baba tutum ölçeği.....	85
3.3.5. Öz anlayış ölçeği-ergen formu	85
3.3.6. Kişisel bilgi formu	87
3.4. Verileri Toplama Süreci	87
3.5. Verilerin Analizi	87
4. BULGULAR.....	90
4.1. Özel Yetenekli Ergenlerin Depresyon Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	90

4.2. Özel Yetenekli Ergenlerin Depresyon Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	91
4.3. Özel Yetenekli Ergenlerin Depresyon Düzeylerinin En Yakın Arkadaşının Özel Yetenekli Olup Olmamasına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	91
4.4. Özel Yetenekli Ergenlerin Depresyon Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	92
4.5. Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	93
4.6. Özel Yetenekli Ergenlerin Depresyon Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analiz Sonuçları	94
4.7. Özel Yetenekli Erkek Ergenlerin Depresyon Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analiz Sonuçları	97
4.8. Özel Yetenekli Kız Ergenlerin Depresyon Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analiz Sonuçları	101
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	107
5.1 Sonuç	107
5.2. Özel Yetenekli Ergenlerin Depresyon Düzeylerine İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma	110
5.3. Özel Yetenekli Ergenlerin Depresyon Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma	113
5.4. Özel Yetenekli Ergenlerin Depresyon Düzeylerinin En Yakın Arkadaşının Özel Yetenekli Olup Olmamasına Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması	114
5.5. Özel Yetenekli Ergenlerin Depresyon Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması	116
5.6. Özel Yetenekli Ergenlerin Depresyon Düzeylerinin Yordayıcılarına Dair Hiyerarşik Regresyon Analiz Sonuçlarının Tartışılması	117

5.7. Özel Yetenekli Erkek ve Kız Ergenlerin Depresyon Düzeylerinin Yordayıcılarına Dair Hiyerarşik Regresyon Analiz Sonuçlarının Tartışılması	125
5.8. Öneriler	127
5.8.1. Anne-baba, öğretmen ve psikolojik danışmanlara yönelik öneriler	127
5.8.2 Araştırmacılara yönelik öneriler	128
KAYNAKÇA.....	131
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1. Çalışma gurubuna ilişkin bilgiler.....	80
Tablo 4.1. Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler (n=497).....	90
Tablo 4.2. Özel yetenekli ergenlerin cinsiyetlerine göre depresyon puanlarına ilişkin t testi sonuçları	91
Tablo 4.3. Özel yetenekli ergenlerin en yakın arkadaşının özel yetenekli olup olmama durumuna göre depresyon puanlarına ilişkin t testi sonuçları	92
Tablo 4.4. Özel yetenekli ergenlerin sınıf düzeylerine göre depresyon puanlarının tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	92
Tablo 4.5. Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları	93
Tablo 4.6. Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin hiyerarşik regresyon analiz sonuçları.....	95
Tablo 4.7. R^2 değişim istatistikleri.....	97
Tablo 4.8. Özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin hiyerarşik regresyon analiz sonuçları	98
Tablo 4.9. R^2 değişim istatistikleri	100
Tablo 4.10. Özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin hiyerarşik regresyon analiz sonuçları.....	102
Tablo 4.11. R^2 değişim istatistikleri.....	104
Tablo 4.12. Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları özeti.....	110

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde ilk olarak problem durumu ortaya konmuştur. Problem durumundan sonra araştırmanın amacı, hipotezleri, araştırmanın önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan önemli kavramların tanımları açıklanmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Özel yetenekli bireyler geçmişten günümüze dikkat çeken bir grup olmuştur. Özellikle özel yetenekli ergenler toplumların geleceğinin inşası, refahı, gelişimi, şekillenmesi gibi alanlarda daha da önemli bir konumda bulunmaktadır. Bununla birlikte özel yetenekli ergenlerin eğitimlerine yönelik çalışmaların 1900'lü yıllardan itibaren ortaya konmaya başlandığı ancak psikolojik sağlıklarına dair çalışmaların sınırlı kaldığı görülmektedir. Her ne kadar son yıllarda özel yetenekli ergenlerin psiko-sosyal özellikleri araştırmacıların ilgisini çekse de hala bu bireylerle ilgili tartışmalı bulguların olduğu dikkati çekmektedir.

Özel yetenekli bireyler akranlarından farklı öğrenme ve kişisel özelliklere sahip bireyler olarak nitelendirilmektedir. Dünya genelinde özel yetenekli bireylerin tanımlanması için farklı yöntemler geliştirilmiş ve geliştirilmeye devam edilmektedir. Aynı zamanda literatürde özel yetenekli bireyleri tanımlamak için doğuştan kabiliyetli (gifted), üstün zekalı ve yetenekli (gifted and talented), üstün zekalı (high IQ) yüksek akademik başarı sahibi (high academic achievement) gibi kavramlar yaygın olarak kullanılmaktadır (Kennedy ve Farley, 2018). Bunlara ek olarak yeteneklilik (giftedness) herhangi bir yetenek alanında bireyin akranları arasında yüzde onluk dilimde olmasını sağlayan sıra dışı yetenekler ve kabiliyetlerin kullanılması olarak tanımlanmıştır (Gagné, 2018). Belirli bir alana ait eğitimle geliştirilen yeteneği tanımlamak için üstün yetenekli (talented) kavramı kullanılmaktadır (Gagné, 2004). Ülkemiz eğitim sistemi içerisinde ise özel yetenekli bireyler *zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren öğrenci olarak tanımlanmaktadır* (MEB, Bilim ve Sanat Yönergesi, 2007 s. 1). Dolayısıyla özel yetenek hem üstün zekayı hem üstün yeteneği ifade etmektedir. Üstün yetenek sanat alanındaki becerileri ifade ederken üstün zekâ öğrencilerin akademik anlamda akranlarından farklılığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle özel yetenekli bireylerin akademik başarı anlamında akranlarından farklılaştıkları veya sanatın dallarında akranlarından ileri becerileri olduğu ifade edilmektedir (Kennedy ve Farley, 2018). Bu popülasyondaki

kişiler, diğerlerinden önde yetenek sergileyen veya olağanüstü yetenek sergileme potansiyeli olan ve ileri düzeyde performans ve başarı gösterebilen bireyler olarak da tanımlanmaktadır (McClain ve Pfeiffer, 2012). Bir başka tanımda ise akademik performansları ne olursa olsun son derece yüksek becerilere sahip bireyler olarak adlandırılmaktadır (Peterson, 2015).

Özel yetenekli bireyler, akranlarına nazaran daha hızlı öğrenebilen (Suk-Un Jin ve Moon, 2006), yaratıcılık ve sanatsal özellikleri önde olan (Renzulli, 2003), akademik açıdan özel kabiliyetlere sahip, soyut düşünceleri anlama yeteneği yüksek, ilgili olduğu alanlarda özerk hareket etmek isteyen (Marland, 1972) ve üst düzey performans sergileyen bireylerdir (Metha ve McWhirter, 1997). Bu bireyler genel olarak akranlarından, dil ve düşünce (Benbow ve Minor, 1990), mantıksal düşünme (Davidson, 1986; Walberg ve diğ., 1981), matematiksel, müzikal ve sanatsal kabiliyetler (Winner ve Martino, 2000), motivasyon, kararlılık ve gelişmiş ilgi alanları (Bryant, 1989; Renzulli ve Reis, 1997), iç kontrol (Milgram ve Milgram, 1976), uyarılma düzeyi, duyarlılık (Piechowski, 2003) ve mükemmeliyetçilik (Whitmore, 1980) gibi özellikler bakımından farklılaşmaktadırlar.

Özel yetenekli olma durumu yalnızca zekayla sınırlandırılmayacak kadar geniş bir içeriğe sahip (Gagné, 2005) olmakla birlikte özel yetenekli bireylerle ilgili ilk araştırmalar bu bireylerin kişisel özelliklerine ve eğitim ihtiyaçlarına dair anlayışı belirlemeye odaklanmışlardır (Hollingworth, 1926; Terman, 1925). Bu kapsamda özel yeteneklilik yaratıcılık açısından akranlarının oldukça ilerisinde bir beceri gösteren ve çevresel faktörleri kullanarak bu becerilerini geliştirebilen, sosyal duygusal, psikomotor ve zihinsel alanlardan bir tanesinde üstün başarı sergileyen kişiler şeklinde tanımlanmıştır (Gagne, 2005). Dolayısıyla bu bireylerle ilgili ilk araştırmalar çoğunlukla zekâ üzerinde odaklanılarak yürütülmüş ve bu bireylerin sosyal duygusal ve psikolojik ihtiyaçları ikinci plana itilmiştir. Fakat bu alandaki günümüz çalışmacıları özel yetenekli öğrencilerin psiko-sosyal ve duyuşsal özelliklerine yönelik ihtiyaçlarına dair de anlayışımızın gelişmesine katkı sağlamıştır (Benbow ve Stanley, 1983; Cassady ve Cross, 2006; Cross ve Cross, 2015; Neihart, 2002; Peterson, 2012; Reis ve McCoach, 2002). Artan bu ilgiyle beraber özel yetenekli bireylerin psiko-sosyal ve duygusal durumlarına dair araştırmalar çoğalmakla birlikte tutarlı sonuçlara ulaşamadığı da görülmektedir. Araştırma sonuçları özel yetenekli bireylerin psikolojik uyumları açısından var olan becerilerinin onları

koruduğu, daha fazla risk altında oldukları ve akranlarından farklılaşmadığı şeklinde üç farklı görüş etrafında toplandığını ortaya koymaktadır.

İlk görüş, özel yetenekli bireylerin özel yetenekli olmayan akranlarından daha iyi psikolojik uyum sağladıklarına yöneliktir. Bu görüşe göre özel yetenekli bireylerin ileri düzeydeki bilişsel özellikleri onları uyumsuzluktan korumaktadır. Özel yetenekli bireylerin bilişsel potansiyellerinden dolayı kendilerini ve diğerlerini daha iyi anlayabildikleri ve bundan dolayı akranlarına göre gelişimsel sorunlarla daha iyi başa çıkabildikleri hipotezini ortaya koymaktadır (Baker, 1995; Freeman, 1995; Gallucci, 1989; Grossberg ve Cornell, 1988; Jacobs, 1971; Kaiser, Berndt ve Stanley, 1987; Neihart, 1991).

İkinci görüş, özel yetenekli bireylerin uyum sorunları açısından özel yetenekli olmayan akranlarına göre daha fazla risk altında olduklarına yöneliktir (Bénony, Van Der Elst, Chahraoui, Bénony, & Marnier, 2007; Gross, 2002; James, Webb, Meckstroth ve Tolan, 1994; Metha ve McWhirter, 1997; Yewchuk ve Jobagy, 1991). Araştırmacılar özel yetenekli bireylerin psiko-sosyal ve duygusal açıdan dezavantajlı olduklarını (Cross, 2005) ve buna bağlı olarak sosyal uyum sorunları başta olmak üzere izolasyon ve yetersizlik hissettiklerini ortaya koymuşlardır (Lea-Wood ve Clunies-Ross, 1995). Bu bireylerde var olan özel yetenek, kişinin uyum zorluklarına karşı savunmasızlığını artırmaktadır (Pfeiffer ve Stocking, 2000). Bu görüşü savunan araştırmacılar özel yetenekli bireylerin kişilerarası çatışmalara karşı daha duyarlı olmaları ve bilişsel potansiyellerinden dolayı özel yetenek tanısı almamış akranlarına göre yabancılaşma ve stres duygusunu daha yoğun yaşadıkları hipotezini ileri sürmektedirler (Neihart, 2011). Bu görüşü destekler şekilde özel yetenekli bireylerin özel yetenek tanısı almamış akranlarına nazaran daha fazla depresyon (Delisle, 1990), derin bir yalnızlık (Silverman, 1993), akran ilişkilerinde doyum sağlayamama (Morawska ve Sanders, 2008) gibi pek sorun yaşadıkları da ortaya konmuştur.

Üçüncü görüşte olanlar ise özel yetenekli öğrencilerin stres, kaygı, depresyon ve intihar gibi uyum ve psikolojik belirtiler açısından akranlarından farklı olmadığını savunmaktadırlar (Bain ve Bell, 2004; Cross, Cassady, Dixon ve Adams, 2008; Cross, Cassady ve Miller, 2006; López ve Sotillo, 2009; Neihart, 2012). Sonuç olarak özel yetenekli bireylerin psikolojik durumlarını çeşitli değişkenler açısından inceleyen çalışmalardan farklı sonuçlar alındığı görülmekte (Amini, 2005) ve bu farklı görüşler özel yetenekli öğrencilere yönelik çalışmaların tutarlılık göstermediğini ve psikolojik sağlığı

yordayıcı faktörler üzerinde çalışılmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Nitekim özel yetenekli öğrencilerin yalnızca üstün zekâ düzeylerine ve sınıfında mükemmel bir öğrenci olmalarına odaklanmak bu öğrencilerin var olan yeteneklerinin görmezden gelinmesine neden olabilecektir (Briggs, Reis ve Sullivan, 2008). Çocuk ve ergenler açısından bakıldığında ise sorun oluşma potansiyelinin daha yüksek olacağı değerlendirilmektedir. Çünkü okullarda öncelikle ortalamanın altında başarıya sahip veya akademik olarak geride kalma riski taşıyan öğrencilere odaklanılmaktadır. Dolayısıyla özel yetenekli öğrenciler eğitim beklentilerini karşılamakta veya çoğunlukla aşmaktadırlar. Bundan dolayı da özel yetenekli öğrencilerin gelişimsel ve duygusal ihtiyaçları göz ardı edilebilmektedir (Fisher ve Kennedy, 2016). Bu çerçevede özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlıkları ile ilişkili psiko-sosyal faktörlerin ortaya konulması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Özel yetenekli ergenler için “öngörülebilir krizleri” fark edebilmenin son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır (Blackburn ve Erickson, 1986). Bunu yapabilmek için ise psikolojik danışma hizmetlerinde bu bireylerin soysal ve duygusal gelişimleri için risk kaynağı oluşturacak faktörlerin ele alması gerekmektedir (Robinson, Reis, Neihart ve Moon, 2002). Buradan hareketle bu öğrencilerin var olan potansiyellerini kullanabilirken aynı zamanda iyi oluşları yüksek, psikolojik ve duygusal açıdan sağlıklı bireyler olarak yaşamlarına devam etmeleri de oldukça önemlidir. Dolayısıyla önleyici, koruyucu, gelişimsel ve iyileştirici çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Özel yetenekli ergenlerin akranlarından farklılıkları dışlanma, kaygı, stres gibi duygusal ve sosyal risklerle karşılaşmalarına neden olabilmektedir (Pfeiffer ve Stocking, 2000). Özellikle ergenlik dönemindeki özel yetenekli bireylerin duygusal ve sosyal sorunlarla karşılaşma risklerinin yüksek olduğu belirtilmektedir (Neihart, 1999). Nitekim bu gelişim döneminde özel yetenekli ergenlerin intihar girişimlerinde dramatik bir artışın olduğu dolayısıyla özel yetenekli öğrencilerin özellikle ergenlik döneminde daha fazla psikolojik sorun yaşadıkları ifade edilmektedir (Hyatt ve Cross, 2009). Ülkemizde de benzer şekilde depresyon gibi psikolojik semptomların özel yetenekli öğrencilerde görülme oranının akranlarına nazaran daha yüksek olduğu vurgulanmakta (Ciğerci, 2006) ve depresyonun tüm özel yetenekli bireyler için oluşabilecek kriz ve risk durumlarından biri olduğu ifade edilmektedir (Bartell ve Reynolds, 1986; Silverman, 1993). Bu çerçevede depresif duyguların azaltılmasının özel yetenekli öğrencilerin iyi oluşlarına

katkı sağlayacağı ve onların potansiyellerini ortaya koyabilmelerinde ve uyum sorunları yaşamamalarında etkili olabileceği düşünülmektedir.

Özel yetenekli bireylerin yaşam boyunca karşılaştıkları sorunların depresif ruh hallerine etki edebileceği savunulmaktadır (Gross, 2002; Hollingworth, 1942; James ve diğ., 1994; Silverman, 1993; Yewchuk ve Jobagy, 1991). Diğer yandan özel yetenekli bireylerin ruh hallerini etkileyebilecek ve onlar için sorun oluşturabilecek etmenler içerisinde depresyonla birlikte kaygı, intihar ve sağlıksız mükemmeliyetçilik önemli risk faktörleri olarak ortaya konmaktadır (Cross ve Cross, 2015). Ortaya konan risk faktörleri ile özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerine etki eden faktörlerin bilinmesinin onların karşılaşacakları sorunların üstesinden gelmelerinde koruyucu bir işlevde olacağı düşünülmektedir. Zira, ergenlik dönemindeki bireylerde depresyon belirtileri ve bu belirtilerin neden olduğu bozukluklar artmaktadır. Depresyon duygu durumunun tetiklediği intihar riski ise akademik anlamda akranlarından üstün olan ve başarılı bireyleri için önemli bir risk faktörüdür (James ve diğ., 1994). Bu çerçevede zihinsel kapasitenin gelişmiş olması bireylerin sorunlarla daha iyi mücadele edebilecekleri anlamına gelmeyebileceği söylenebilir (Silverman, 1993).

Özel yetenekli bireylerin duygusal ve psikolojik gereksinimlerinin farkına varılması ruh halinin pozitif yönde seyrini sağlayabileceği gibi, hayat boyunca yaşadıkları çevreyle uyumlu bir şekilde var olan kapasitelerini gerçekleştirmelerine de olanak sağlayabilecektir. Özel yetenekli öğrencilerin akranlarından daha fazla duygusal ve sosyal sorunlara sahip oldukları (Chan, 2003; Cigerci, 2006; Kline ve Short, 1991; James ve diğ., 1994; Silverman, 1993), bu sosyal ve duygusal sorunlardan dolayı bu öğrencilerin içe kapanıklık, uyum sorunları, soyutlanma ve uzaklaşma gibi sorunlar yaşayabilecekleri ve sonuçta depresyona eğilimli olabilecekleri belirtilmektedir (Bartell ve Reynolds, 1986). Benzer şekilde duygusal duyarlılık konusunda da akranlarına nazaran daha hassas olmaları bu dönemde bocalayabilmelerine sebep olmaktadır (Miller, 1996). Bu görüşü destekleyen düşüncenin temelinde duygusal-davranışsal uyumsuzluk ve eğitim yetersizliğinden dolayı bu öğrencilerin yüksek risk altında olduğu varsayımı bulunmaktadır (Davis ve Rimm, 1989; Piirto, 1994; Robinson, 1996; Silverman, 1993). Ergenlik döneminde hızlı değişim ve fiziksel farklılaşma dikkati çekmektedir (David, 2018). Bu hızlı değişim ve farklılaşma ile birlikte özel yetenekli öğrencilerin depresyon belirtilerine daha açık hale geldikleri söylenebilmektedir. Çünkü bu dönem ergenlerin aile, toplum, dış görünüş gibi duygusal istikrarına etki edebilecek faktörlerle karşı karşıya

kaldığı bir gelişim evresidir (Cross, 2017). Buna ek olarak özel yetenekli ergenler depresyonu üst düzey ahlaki standartlar, sorumluluk duygusunu yoğun bir şekilde hissetme ve başarı konusunda belirlenen üst düzey standartlardan dolayı yaşayabilmektedir (Cross ve Cross, 2015) Bu çerçevede özel yetenekli ergenlerin depresif belirtilerinin akranlarından farklı olmadığını savunan araştırmalar olsa da (Bartell ve Reynolds, 1986; Brody ve Benbow, 1986) özel yetenekli ergenlerin depresif belirtilere sahip olabileceklerini ortaya koyan araştırmacılar da bulunmaktadır (Gross, 2002; James ve diğ., 1994; Webb, Gore ve Amend, 2007). Var olan bu tutarsızlığa ergenlik döneminin değişkenliği de eklendiğinde psikolojik sağlamlığa ilişkin dikkat çekicilik artmaktadır (David, 2018).

Özel yetenekli ergenler duyuşsal beceriler, psikomotor beceriler veya zeka anlamında akranlarına nazaran ileride olsalar da nihayetinde ergendirler (Cross ve Cross, 2015) ve akran ilişkilerinin önemli hale geldiği ergenlik döneminde sorunların şiddeti de artabilmektedir. Ergenlik döneminde önemli hale gelen akran ilişkileri konusunda özel yetenekli ergenlerin sorun yaşadıkları, yalnızlık duygusunu yoğun şekilde hissettikleri ve sosyal açıdan dışlanmışlık hissettikleri ortaya konmuştur (Boland ve Gross, 2007). Ayrıca aile beklentileri ve var olan yarış ortamında başaramama kaygısı onların benlik algılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Ablard ve Parker, 1997). Benlik saygısı ve depresyon arasındaki güçlü bağ düşünüldüğünde (Benony ve diğ., 2007) özel yetenekli bireyler depresif duygu durumunu daha yoğun yaşayabileceklerdir (Topçuoğlu, 2016). Aynı zamanda akran gruplarına dahil olamama ve diğer bireyler tarafından kabul görmeme bu öğrencilerde depresif ruh halinin hissedilmesinde etkili olmaktadır (James ve diğ., 1994). Dahası özel yetenekli öğrenciler akranlarına nazaran varoluşsal depresyonu yüksek oranda yaşamaktadırlar (Webb, 2002). Dolayısıyla depresyon özel yetenekli ergenlerin psikolojik sağlıklarına ilişkin önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Özel yetenekli ergenler için risk faktörü olarak görülebilecek depresyona ilişkin çalışmaların neredeyse yok denecek kadar az olması bir çelişki olarak görülmektedir. Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerin depresif eğilimlerine etki edebilecek faktörler önemli olmaktadır. Çünkü öğrencilerin akademik yeterliliğine katkı sağlamak kadar onların ruh sağlıklarına da katkı sağlamanın önemli olacağı düşünülmektedir. Bu gereklilik sayesinde öğrencilerin potansiyellerini açığa çıkarabilmelerine ve kendilerini gerçekleştirebilmelerine katkı sağlanabileceğine inanılmaktadır.

Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin belirleyicileri üzerinde durulurken sosyal ve çevresel faktörlerle birlikte biyolojik faktörlerin de etkili olduğu ifade edilmektedir. (Cytryn ve McKnew, 1998). Özellikle cinsiyetin önemli bir belirleyici olduğu vurgulanmaktadır. Özel yetenekli kız ve erkek bireyler yaşama benzer koşullarla gelmelerine rağmen yaş ilerledikçe özel yetenekli kızlar kendilerini toplumdan biraz daha geri plana almakta, topluma uyum konusunda erkek özel yetenekli bireylere göre daha başarılı olmalarına rağmen toplumun onları kabul etmeleri için becerilerini göstermemeye ve topluma ait olabilmek ve kabul görebilmek için diğerlerinin isteklerine göre yaşamlarını şekillendirmeye çalışmaktadırlar (Sternberg ve Kaufman, 2018). Sonuçta özel yetenekli kız ergenler eleştirel düşünme, cinsiyet rollerine dair eşitsizlikleri dile getirme ve benzeri gibi var olan becerilerinin tamamını kullanmadıklarında, toplum bu davranışları ve tutumları pekiştirmektedir. Öte yandan özel yetenekli erkek ergenler ise var olan becerilerini koruma veya gizleme çabası içerisinde olmadan toplum içerisinde kendilerini daha rahat ifade edebilmektedirler. Dolayısıyla özel yetenekli ergenlerin yaşadıkları bu durumlara benzer deneyimlerin onların yaşamlarının ileriki yıllarında depresyon düzeylerinde belirleyiciliğe sahip olduğu söylenebilir (Matthews ve Foster, 2005). Diğer yandan fiziksel ve duygusal olgunlaşmanın getirdiği değişikliklerle başa çıkılması gereken kritik bir yaşam dönemi olan ergenlik döneminde görülen psikolojik ve duygusal problemler ve kaygı unsurları özel yetenekli kızlarda daha şiddetli biçimde görülebilmektedir (Sands ve Howard-Hamilton, 1995). Dahası özel yetenekli kız ergenler için yaşamın son derece karmaşık hale gelebileceği de vurgulanmaktadır (Stiles, Gibbons ve Schnellmann, 1987). Dolayısıyla özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinde cinsiyetin etkisinin bilinmesinin önemli olacağı düşünülmektedir.

Depresyonun özel yetenekli ergenlerin yaşamlarında sinsi ve dahası yaşamın son bulması gibi oldukça olumsuz sonuçlara neden olabileceğine dair klinik kanıtların varlığı düşünüldüğünde (Barkett, 2002) depresyona etki edebilecek pek çok faktörün ele alınmasının önemli olabileceği gerçeğinin yadsınmaması gerekmektedir. Özel yetenekli ergenler için sınıf yaşantısının ve akran ilişkilerinin önemi düşünüldüğünde (Cross, 2012) özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinde sınıf düzeyinin etkisinin olup olmadığının incelenmesinin önemli olacağı düşünülmektedir. Çünkü özel yetenekli ergenlerin adaptasyon becerilerinin güçlü olduğu vurgulansa da (Chung, Yun, Kim, Jang ve Jeong, 2011) kendinden büyük kişilerle arkadaşlık kurmak istedikleri de bilinmektedir (Clark, 2002). Dolayısıyla bir yandan güçlü adaptasyon becerisi diğer yandan sınavla

seçilmiş olmaktan ötürü nispeten daha yakın bilişsel seviyeye sahip akranlarla olmanın dokuzuncu sınıfa devam eden özel yetenekli ergenler için depresyon konusunda avantajlı bir durumu sağlayabilecektir. Bunun yanı sıra son sınıftaki özel yetenekli ergenlerin sınava girecek olmaları, aile ve öğretmenlerin onlardan yüksek beklentileri gibi zorlayıcı faktörlere ek olarak kendinden büyük kişilerin olmamasının depresyon düzeylerini nasıl etkileyeceği de önemli bir sosyal ve çevresel etmen olarak düşünülmektedir. Sonuç olarak özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinde sınıf düzeylerinin etkisinin nasıl olduğunun ortaya konması özel yetenekli ergenlerin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilecektir. Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinde cinsiyet sınıf düzeyi ve en yakın arkadaşın özel yetenekli olup olmaması gibi durumların yanı sıra koruyucu ve önleyici bazı değişkenlerin de önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri ile ilişkili olabilecek psikolojik değişkenlerden biri öz düzenleme becerileridir.

Özel yetenekli bireylerin var olan becerileriyle ilgilenilse de, çalışmacılar bu popülasyonda depresyon gibi ruh sağlığını etkileyebilecek öz düzenleme becerisine yalnızca son yıllarda odaklanmaya başlamışlardır (Candler, 2017). Öz düzenleme, bireylerin davranışlarını kontrol edebilmeleri ve şekillendirebilmeleri olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1997). Tüm yaşam dönemleri içerisinde öz düzenleme becerileri önemli olsa da özellikle ergenlik döneminde psikopatolojinin önlenmesinde ve optimal psikolojik uyumun sağlanmasında hayati bir role sahiptir (Gestsdottir ve Lerner, 2008). Öz düzenleme becerisi düşük ergenlerin, sağlık sorunları ve olumsuz davranışlar edinme açısından öz düzenleme becerisi yüksek ergenlere nazaran daha fazla risk altında oldukları ortaya konmuştur (Moffitt ve diğ., 2011). Özel yetenekli ergenlerin psikolojik uyum (Terman, 1925), motivasyon ve öz düzenleme becerileri (Sternberg, 2005) açısından özel yetenekli olmayan akranlarına nazaran bazı avantajlara sahip olduğu vurgulansa da özel yetenekli ergenlerin özel yetenek tanısı almamış yaşıtlarına göre psikolojik esenlik, motivasyon ve öz düzenleme konusunda avantajlı olduklarına dair görüşler üzerinde bir tartışmanın da olduğu belirtilmektedir (Neihart, 1999). Her ne kadar özel yetenekli ergenler için öz düzenlemenin istenmeyen davranışların engellenmesinde ve istenilen davranışların teşvik edilmesinde önemli bir faktör olduğu (Vötter ve Schnell, 2019), kişinin hayatını belirlediği şekilde yaşamasını, kişisel anlam kaynaklarına uygun hedefler peşinde koşmasını ve dolayısıyla öznel refahı bulmasını sağlamaya yardım ettiği vurgulansa da (Schnell, 2014) bu becerinin özel yetenekli ergenlerin depresyon

düzeylerini nasıl etkileyeceğine ilişkin kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Calero, García-Martín, Jiménez, Kazén ve Araque, 2007).

Öz düzenleme becerilerinin bireyin sürekli değişen çevre ile yüzleşmesine veya hedeflerine ulaşmasına yönelik duygusal, bilişsel ve davranışsal uyumunu yöneten süreçler olduğu düşünüldüğünde (Nigg, 2017) özel yetenekli ergenlerin yaşadıkları sorunların üstesinden gelebilmeleri, depresif belirtilerini ve kaygı düzeylerini azaltabilmeleri için öz düzenleme becerilerini güçlendirmelerinin önemli olacağı söylenebilir (Keating, Lerner ve Steinberg, 2004). Bu düzenleme süreçlerinin özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin azaltılmasına yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri ile ilişkili olabilecek bir diğer değişkenin akran ilişkileri olduğu düşünülmektedir. Özel yetenekli bireyler güçlü hafıza, akranlarından önce öğrenme, eş zamanlı olmayan bilişsel gelişim, kendinden büyük kişilerle arkadaşlık kurma isteği, farklı mizah anlayışı, duyarlılık gibi pek çok alanda akranlarından farklılaşmaktadır (Clark, 2002). Bu durum sosyal çevrelerinde dışlanmalarına ve yalnızlaştırılmalarına sebep olmakta (Akarsu ve Mutlu, 2017) ve özel yetenekli ergenler için bilişsel kapasitenin akranlarından önde olması depresyon için bir risk faktörü olarak görülmektedir (Neihart ve Yeo, 2018). Özellikle ergenlik döneminde depresyona dair riskin arttığı ve özel yetenekli bireyleri desteklemenin en iyi yolunun benzer özelliklerdeki ergen grupları oluşturmak olacağı vurgulansa da (Rimm, 2002) özel yetenekli ergenlerin akran ilişkileri konusunda doyum sağlayacakları arkadaşlık ilişkileri geliştiremedikleri de bilinmektedir (Winner, 2000). Her ne kadar bu öğrenciler normal düzeydeki yaşlıları ile benzer beklentilere sahip olsa da var olan özelliklerinden ötürü sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedirler. Dolayısıyla özel yetenekli ergenlerin kişiler arası yeterliliğini ve akran ilişkilerini anlamak araştırmacılar tarafından üzerinde önemle durulan bir konu olmuştur. Araştırma sonuçları bir yandan özel yetenekli olmanın genellikle sosyal ve duygusal anlamda değerli bir durum olduğu (Neihart, 1999; Neihart ve diğ., 2002; Robinson, 2008) ve akranları tarafından iyi karşılandığını (Neihart, 1999, 2007) savunurken bazı araştırma sonuçları ise özel yetenekli bireylerin kalıplara uymadıkları ve farklı hissettiklerini ortaya koymaktadır (Coleman ve Cross, 2014; Swiatek, 1995). Durum her ne olursa olsun özel yetenekli ergenler için arkadaş bulmak önemli önceliklerden biri (Mendaglio, 1993) olmakla birlikte özel yetenekli ergenlerin çoğu, arkadaşlık kurabileceği kişileri bulamadıklarından ve yaşadıkları ilişkilerdeki

tatminsizlikten hoşnutsuzluk duymaktadır (Cross, Coleman ve Stewart, 1993). Bazı özel yetenekli ergenler için bu düşünce uygun olsa da akranlarıyla kaliteli ilişkiler kurarak farklılıklarıyla başa çıkan ergenlerin de var olduğu ifade edilmektedir (Cross, 2016). Bu çerçevede özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri ve akran ilişkileri konusunda tutarsız görüşlerin bulunmasıyla birlikte özel yetenek göstermeyen ergenler için arkadaşlık ilişkilerindeki yakınlık (Atik ve diğ., 2014) faktörünün özel yetenekli ergenler için de önemli olabileceği düşünülmektedir.

Özel yetenekli ergenler ileri seviyede bilişsel beceriler, akranları yerine daha olgun kişilerle arkadaşlık kurma isteği, yaşlılarından önce gelişen dil becerileri, bilişsel gelişim evrelerine akranlarından önce erişme gibi durumlar nedeniyle de akran ilişkileri konusunda sorunlar yaşamaktadır (Rudowicz, 2007). Ayrıca özel yetenekli ergenlerin sözel eşzamanlı olmayışları, üst düzey düşünme becerilerini erken kazanmaları ve güçlü iletişim becerileri özel yetenekli ergenin özel yetenekli olmayan akranlarıyla anlaşmazlık yaşamasına sebep olabilmektedir. Çünkü özel yetenekli ergenler yaşlıları ile aynı ortamda eğitim almakta ve vakitlerinin çoğunluğu akran grupları ile geçmektedir ve her zaman kendilerinden büyük kimselerle arkadaşlık kurma istekleri kabul edilmeyebilmektedir. Bu durumda akran ilişkileri için önemli bir kavram olan çatışma yani arkadaşlar arasında anlaşmazlığın sıklıkla görülme durumu ortaya çıkabilecektir. Ayrıca potansiyel bir arkadaş havuzunun olmayışı bu öğrenciler için depresyon açısından önemli bir sorun olarak kabul edilmektedir (Masden, Leung, Shore, Schneider ve Udvari, 2015). Dahası özel yetenekli ergenlerde var olan yargılayıcı ve eleştirel düşünme eğilimi, farkındalığı nispeten daha az gelişmiş olan akranlarına ters veya kabul edilemez gelebilmektedir (Altman, 1983). Bu durum akran ilişkilerinde var olan birliktelik faktörünü etkileyebilmektedir. Birliktelik akranlarla gönüllü olarak geçirilen zamanı ifade ederken (Atik ve diğ., 2014) özel yetenekli birey ve akranları arasındaki farklılıklar özel yetenekli birey için çelişki oluşturabilmekte ve birlikte geçirilen zamanı azaltabilmektedir. Çünkü akranlarının anlayamadığı veya amaca yönelik bulmadığı değerler, kişisel görüşler, kimlik ve kişiliğe dair konular özel yetenekli birey ile akranlarının ortak paydada buluşamamasına sebep olabilmektedir (Altman, 1983). Aynı zamanda özel yetenekli olmayan bireyler en fazla oyun oynayabildiği kişileri arkadaş olarak tanımlarken, özel yetenekli bireyler çok daha seçici davranma eğiliminde olmakta ve bilişsel açıdan uygun kişiyi aramaktadırlar. Dolayısıyla akranları onlarla arkadaşlık kurmak istese de yaşlılarıyla arkadaşlık kuramama ve kendinden büyük kişilerle arkadaş olma

eğilimindedirler (Clark, 2002). Bu durum özellikle küçük yaşlarda ve ortaokul düzeyinde belirgin hale gelmektedir (Webb ve diğ., 2007). Sonuç olarak özel yetenekli ergenler bir yandan kendi istekleri ve yeteneklerini ortaya koymak diğer yandan da sosyal bir grubun parçası olmak isterken (Gross, 1989), ergenlik döneminde karşılaştıkları bu durumu adil görmemekte ve akran ilişkilerinde önemli bir diğer faktör olan yardımı akranlarından göremediklerini düşünmektedirler (Peterson ve Ray, 2006). Nitekim özel yetenekli ergenlerin izole edildikleri, dışlanmışlık hissi yaşadıkları, güven ve önemli olma duygusundan yoksun kaldıkları, uyum sağlama konusunda güçlük çektikleri bundan dolayı da depresyon duygu durumunu yaşayabilecekleri düşünülmektedir.

Arkadaşlık ilişkileri gibi bireylerin kendilerini nasıl değerlendirdikleri ve kendileriyle nasıl ilişki kurdukları da ruh sağlıkları ile yakından ilişkilidir (Neff, 2008). Dolayısıyla özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri ile ilgili önemli bir diğer değişkenin öz anlayış olduğu düşünülmektedir. Özel yetenekli ergenlerin akranlarından farklı bir şekilde iletişim kurdukları bilinmektedir. Ayrıca bu öğrencilerin içsel yaşantılarının da farklı olabileceği değerlendirilmektedir (Cross ve Cross, 2015). Bu çerçevede özel yetenekli ergenlerin kendilerini algılayış biçimleri önem kazanmaktadır.

Binlerce yıl öncesine dayanan ve pek çok toplum için ortak olan anlayış kavramı (Gilbert ve diğ., 2017) diğerlerinin iyi olması ile ilgili çabayı, başkalarının ıstıraplarını anlamayı ve bu ıstırapın etkisini hissetmeyi, üzüntüye dayanıklı olmayı, diğerlerinin yaşadığı acının nedenini anlayarak bu acıyı hafifletecek şeyleri bilmeyi ve yargılayıcı olmaktan uzak olmayı içermektedir (Gilbert ve Procter, 2006). Öz anlayış (self-compassion) ise, bireyin yaşadığı deneyim ve acıları yargısız şekilde karşılaması, kendisine merhametli davranması, yetersizlik ve başarısızlık durumunu acımasız bir tutumdan uzak şekilde kabul etmesidir (Neff, 2003, 2016). Kişinin yaşadığı acı verici durumlara karşı derin bir duyarlılık göstererek bundan kaynaklı ıstırapı önlemeyi ve rahatlamayı (Gilbert, 2014), deneyimlere açık olmayı, acıdan kaçınmamayı ve ıstırapı hafifletirken kendini nezaketle iyileştirme arzusunu (Neff, 2003), hata veya umutsuzluk anlarında kişinin kendine nazik davranmasını ve yardımcı olmasını (Ferrari ve diğ., 2019) ifade etmektedir. Öz anlayış her biri öz anlayışın yüksek ve düşük olduğu davranışları temsil eden pozitif ve negatif kutuplara sahip üç ana bileşeni içermektedir. Pozitif kutuplar; kendine yönelik merhamet (self-kindness), ortak paydaşım (common humanity) ve bilinçli farkındalıktır (mindfulness). Negatif kutuplar ise; kendini yargılama (self-judgment), soyutlanma (isolation) ve aşırı özdeşim kurma (over-identification) olarak

ifade edilmektedir (Neff, 2016). Öz anlayış bireylerin yaşamları boyunca önemli bir kavram olmakla birlikte çalışmalar çoğunlukla yetişkinlerle yürütülmüş, az sayıda ergenlerle yapılmış araştırma sonuçları ise yetişkin örneklemini ile benzerlik göstermektedir (Bluth ve Blanton, 2014; Marsh, Chan ve MacBeth, 2018; Muris ve diğ., 2019). Öz anlayış ergenlerde iyi oluşun bir göstergesi olarak ortaya konmuş (Marsh ve diğ., 2018) düşük öz anlayışın depresif belirtiler (Williams, 2013), artan psikolojik sıkıntı (Tanaka, Wekerle, Schmuck ve Paglia-Boak, 2011), sosyal kaygı (Gill, Watson, Williams ve Chan, 2018) gibi psikolojik durumlarla güçlü bir negatif ilişkinin olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde öz anlayışla stres, anksiyete ve depresyon arasında güçlü bir negatif ilişki olduğu ortaya konulmaktadır (Mars ve diğ., 2018). Ek olarak öz anlayışın ergenlik dönemindeki bireyler için depresyon, kaygı ve stres gibi bazı psikolojik ve fiziksel sağlık sonuçlarına karşı bir tampon görevi gördüğü ifade edilmektedir (Játiva ve Cerezo, 2014; Marshall ve diğ., 2015). Ortaya konan çalışmalarla ergenler için kritik bir öneme sahip olan öz anlayışın özel yetenekli ergenler açısından da kritik bir önem taşıdığı söylenebilir. Özel yetenekli ergenlerin dünyayı farklı bir şekilde keşfettikleri ve özel yetenekli olmayan akranlarından duyarlılık, yoğunluk, gerçekçilik, içedönüklük, aşırı heyecan, mükemmeliyetçilik gibi duyguları yaşama bakımından farklılaştıkları ifade edilmektedir (Silverman, 2005). Duyarlılık, bireylerin hayatlarındaki insanlara ve yerlere güçlü bağlar kurmalarını sağlayan ve yaşamlarını etkileyen derin bir duygu olarak tanımlanmaktadır. Özel yetenekli bireyler diğerlerinin acı çektiğini görmeye dayanamazlar. Duygusal olarak kolayca incinebilir ve diğerlerinin ihtiyaçları ve duygularına ilişkin derin bir farkındalığa sahiptirler. Özel yetenekli ergenlerin aşırı uyarılma ya da duyarlılıkları diğer insanların acılarının farkında olmalarına ve kolayca hissettikleri acıyı fark etmelerine sebep olmaktadır. Diğer yandan özel yetenekli ergenlerin kendilerini aşırı derecede yargılama eğiliminde oldukları ve kendilerine eleştirel baktıkları (Tsai, 2015) dikkate alındığında kendine yönelik acımasızlığın depresyon düzeyleri ile ilişkisinin ortaya konulması önemli olarak değerlendirilmektedir.

Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri ile ilişkili bir diğer önemli değişken ise aile ilişkileri olarak görülmektedir. Anne babalar ideallerindeki çocuğu yetiştirmeye ilgili farklı yollarla ve farklı çocuk yetiştirme tutumlarıyla hareket edebilirler (Huston, Kagan, Conger ve Mussen, 1984). Gösterdikleri bu tutum ve davranış sonucunda çocuk ve ergenlerin davranışları değişiklik gösterebileceğinden bu konu üzerinde çalışmanın önemli olacağı değerlendirilmektedir (Chang, Schwartz, Dodge ve McBride-Chang,

2003). Özellikle akranlarından karakteristik olarak farklılaşan özel yetenekli ergenler için ailenin tutumu son derece önemli olabilmektedir. Özel yetenekli bireylerin aileleri kendilerini hem lanetli hem de ayrıcalıklı hissedebilmektedirler (Moon ve Thomas, 2002). Bu kapsamda özel yetenekli ergenleri daha iyi anlayabilmek için aile ilişkilerini anlamamanın özel bir öneme sahip olduğu ifade edilmektedir (Olszewski-Kubilius, Lee ve Thomson, 2014). Özel yetenekli bireylerin anne babalarının çocuklarının gelişim özelliklerini bilmeleri ve bu durumu göz önünde bulundurarak onlara davranmalarının özel yetenekli çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri açısından son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır. Aile, çocukların yaşamlarında yadsınamaz bir öneme sahiptir. Tıpkı diğer çocuklar gibi üstün yetenekli bireylerin fiziksel ve psiko-sosyal gelişimleri için ailenin son derecede önemli bir konumda olduğu ifade edilmektedir (Rudasill, Adelson, Callahan, Houlihan ve Keizer, 2013). Dahası özel yetenekli çocuğun kendisi için bir anlam bulabildiği yer olarak ailenin önemi ayrıca vurgulanmaktadır (Clark, 2002). Özel yetenekli ergenler özel yetenekli olmayan akranlarına oranla daha fazla yetişkin rehberliğine ihtiyaç duymakla beraber destek verici aile tutumunun bu bireyler için daha önemli ve yarar sağlayıcı olduğu ifade edilmektedir (Deur, 2011).

Özel yetenekli ergenlerle özel yetenekli olmayan akranları açısından anne baba tutumlarında farklılıklar bulunmaktadır (Yazdani ve Daryei, 2016). Bu bireylerin aile tutumları hakkındaki çalışmalar az sayıda olsa da özel yetenekli ergenlerin anne babalarının demokratik tutum sergiledikleri, duyarlı anne baba rolünü benimsedikleri ve özel yetenekli ergen merkezli bir eğilim içinde oldukları ortaya konulmaktadır (Chan, 2005; Olszewski-Kubilius, 2008, 2016; Pilarinos ve Solomon, 2017). Diğer yandan anne baba tutumlarının özel yetenekli çocukların psikolojik sağlıklarını etkilediği de bilinmektedir (Dwairy, 2004; Morawska ve Sanders, 2008). Ayrıca çocuklara yönelik olumlu tutumların, yani onların psikolojik özerkliklerinin geliştirilmesinin çocukların sosyal gelişimini olumlu yönde etkileyebildiği ortaya konmuştur (Olszewski-Kubilius ve diğ., 2014). Özel yetenekli bireylerin algıladıkları demokratik tutum yani psikolojik özerklik ve kabul/ilginin yüksek olduğu tutumla yüksek bilişsel işlevler (Rudasill ve diğ., 2013), daha iyi sosyal beceriler ve daha yüksek sosyal yeterlilik (Olszewski-Kubilius ve diğ., 2014) ve sağlıklı mükemmeliyetçiliğin (Neumeister, 2004) ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Benzer şekilde bu tutumun olumlu ruh sağlığı ile (Olszewski-Kubilius, 2016; Rudasill ve diğ., 2013; Worrell, Subotnik, Olszewski-Kubilius ve Dixson, 2019), otoriter tutum yani denetleme davranışının yüksek, kabul/ilgi ve psikolojik özerkliğin düşük

olduğu anne baba tutumu ile negatif davranışsal, duygusal sorunlarla (Baumrind, 1991; Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbusch, 1991; Reitman, Rhode, Hupp ve Altobello, 2002), psikolojik zorluklarla (Dwairy, 2004) ilişkili olduğu ortaya konmuştur. İzin verici tarz yani kabul edici ve ilgili tutumun yüksek fakat denetleme tutumunun oldukça düşük olduğu anne baba tarzı ise zayıf sosyal beceriler, düşük özgüven gibi yetersizlik durumlarıyla ilişkilidir (Baumrind, 1991). Özel yetenekli ergenler açısından zorlayıcı bir gelişim döneminde sıcak, yakın, içten ve destekleyici bir aile tutumu var olan potansiyellerini ortaya koyabilmek, karşılaşılan zorlukların üstesinden gelebilmek ve dezavantajlı oldukları alanları telafi edebilmek için anne baba tutumları son derece önemli olarak görölmektedir.

Özel yetenekli ergenlerin psikolojik sağlıkları ile ilgili araştırmaların farklı sonuçlar göstermesi, var olan çalışmaların sayısının oldukça az olması ve depresyon ile akran ilişkileri, öz düzenleme, anne baba tutumu ve öz anlayış düzeylerinin ilişkisini ortaya koyan bir çalışmanın olmayışı bu araştırmayı özel yetenekli ergenlerin ruh sağlığına dair yeni bilgiler sunabilmesi bakımından önemli hale getirmektedir.

Sonuç olarak özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinde etkili olabileceği değerlendirilen cinsiyet, sınıf düzeyi ve en yakın arkadaşın özel yetenekli olup olmama durumunun ortaya konmasının önemli olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte akran ilişkileri, öz düzenleme becerileri, öz anlayış düzeyleri ve anne baba tutumları ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin kız ve erkek ergenlerde ayrı ayrı ortaya konulması önem arz etmektedir. Özel yetenekli ergenlerin yaşadıkları depresif duygu durumunun anlaşılmasına ve depresyon düzeylerinin azaltılmasına ışık tutması beklenen bu çalışmanın alanyazını zenginleştireceği ve özel yetenekli ergenlerin psikolojik, sosyal ve duygusal yapılarının ortaya konmasına yardımcı olabilecek ve özel yetenekli ergenlere yönelik hem koruyucu hem de önleyici yapılacak çalışmaların seyrine yön verebileceği değerlendirilmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerini incelenmek amaçlanmaktadır. Bu temel amaç çerçevesinde ilk olarak özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin nasıl bir dağılım gösterdiği ile depresyon düzeylerinin cinsiyet, en yakın arkadaşın özel yetenekli olup olmama durumu ve sınıf düzeyine göre değişip değişmediğinin incelenmesi amaçlanmaktadır. İkinci olarak özel yetenekli ergenlerin, öz

düzenleme becerileri, akran ilişkileri, anne baba tutumları ve öz anlayış düzeylerinin depresyon düzeyleri üzerindeki yordayıcılıklarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Son olarak özel yetenekli kız ve erkek ergenlerin öz düzenleme, akran ilişkileri, anne baba tutumları ve öz anlayış düzeylerinin depresyon düzeyleri üzerindeki yordayıcılıklarının ayrı ayrı incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda mevcut çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1- Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 2- Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3- Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- 4- Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri en yakın arkadaşın özel yetenekli olup olmamasına göre farklılaşmakta mıdır?
- 5- Özel yetenekli ergenlerin akran ilişkileri, öz düzenleme becerileri, anne baba tutumları ve öz anlayış düzeyleri depresyon düzeylerinin anlamlı birer yordayıcısı mıdır?
- 6- Özel yetenekli erkek ergenlerin akran ilişkileri, öz düzenleme becerileri, anne baba tutumları ve öz anlayış düzeyleri depresyon düzeylerinin anlamlı birer yordayıcısı mıdır?
7. Özel yetenekli kız ergenlerin akran ilişkileri, öz düzenleme becerileri, anne baba tutumları ve öz anlayış düzeyleri depresyon düzeylerinin anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Özel yetenekli ergenler her dönemde araştırmacılar ve toplum nazarında önemli bir yere sahip olmuşlardır. Toplumun yaklaşık yüzde ikilik kısmını oluşturan özel yetenekli bireylerin önemi toplumların bilim anlamında üstünlük sağlama çabaları ile daha da belirgin bir hale gelmiştir. Bir başka ifade ile bu bireyler ülkelerin geleceğine yönelik en değerli unsurları arasında görülmektedir. Bilimin temel alındığı toplumlarda özel yetenekli ergenlerin var olan kapasitelerini en iyi şekilde kullanabilmeleri için özel öğretim ve eğitim metotları kullanılmakta ve bu öğrenciler için merkezlerde eğitimler verilmektedir. Bu aynı zamanda bireysel farklılıkların korunması ve desteklenmesinde önemli bir unsur olarak görülmektedir. Ülkemizde de sayıları 160'ı geçmiş olan Bilim ve Sanat Merkezlerinde bu bireylerin potansiyelleri desteklenmektedir. Her ne kadar özel yetenekli bireylerin eğitimi için uygun merkezler oluşturulmaya çalışılsa da bu öğrenciler

için geliştirilen programların büyük çoğunluğunun onların zekâ ve yeteneklerine odaklandığı görülmektedir. Dolayısıyla onların sosyal duygusal gelişimlerine ve psikolojik sağlıklarına dair çalışmalar göz ardı edilmektedir (Altun, 2015). Bu çerçevede gerçekleştirilecek olan çalışmaların özel yetenekli ergenlerin psikolojik sağlıkları ile ilgili alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Özel yetenekli ergenlerin toplumla uyum içerisinde yaşayabilmeleri ve var olan kapasitelerini mümkün olan en iyi şekilde kullanabilmeleri için koruyucu, gelişimsel, önleyici ve iyileştirici çalışmalara ağırlık verilmesi önemli olacaktır. Özellikle ergenlik dönemi içerisindeki özel yetenekli ergenler açısından depresif duygu durumlarını azaltacak kavram ve değişkenleri belirleyebilmenin önemli olduğuna inanılmaktadır. Bu durumun belirgin hale gelmesi özel yetenekli bireylere önem veren çoğu gelişmiş toplumlarda bu bireylerin psiko-sosyal gelişimlerine katkı sağlama çalışmalarını beraberinde getirmiştir. Esasen özel yetenekli ergenlerin psikolojik sağlıklarını etkileyebilecek faktörler çok az sayıda araştırmacının ilgilendiği bir konu olagelmıştır (Hollingworth, 1942; Reynolds ve Bradley, 1983). Alan yazın incelendiğinde özel yetenekli ergenlerin psikolojik sağlıklarının açıklanmasında önemli bir kavram olarak görülen depresyon duygu durumu üzerinde çok az durulduğu görülmektedir. Ülkemizde de benzer şekilde özel yetenekli ergenlerin depresyon duygu durumuna dair çalışmalar yok denebilecek durumdadır.

Özel yetenekli ergenlerin psikolojik, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına ve durumlarına ilişkin sınırlı sayıda olan araştırmaların farklı sonuçlar ortaya koyduğu ve tutarsız bir durumun varlığı da dikkati çekse de özel yetenekli ergenlerin uyum, psikolojik sağlık ve sosyal ilişkiler konusunda özel yetenekli akranlarına göre daha fazla risk altında oldukları üzerinde önemle durulan bir konu olmuştur (Chan, 2003; Gross, 2002; Metha ve McWhirter, 1997; Webb, 1994). Bu çerçevede özel yetenekli ergenlerin ruh sağlığını etkileyecek faktörleri belirlemek ve birbiri ile ilişkisini incelemek son derece önemlidir. Özellikle ülkemizde bu durum hayli önemle üzerinde durulması gereken konular arasındadır. Çünkü özel yetenekli ergenlere yönelik yapılan çalışmaların sayısı yok denecek kadar azdır. Depresif durumun özel yetenekli ergenlerin kendilerini gerçekleştirme ve pozitif duygulanımları açısından son derece önemli bir konu olduğu düşünülmektedir. Özel yetenekli ergenler yaşam boyunca iyi oluşlarını etkileyecek bir çok olumsuz faktörle karşı karşıya kalabilmekte ve bu durum onların depresif duygu durumlarını etkileyebilmektedir (Cross, 2005). Olumsuzluklarla karşılaşan özel yetenekli

ergenlerin intihar riskine sahip olduğu bilinmektedir (James ve diğ., 1994). Ayrıca özel yetenekli ergenlerin akranlarına nazaran daha fazla duygusal ve sosyal soruna sahip olduğu düşüncesi (Chan, 2003) bu bireylerin içe kapanıklık ve uyumsuzluk yaşamlarının sebebi olarak görülebilmektedir. Bu görüşü özel yetenekli ergenlerin yüksek risk altında olduğu savı da desteklemektedir (Davis ve Rimm, 1989; Piirto, 1994; Silverman, 1993). Bu risks göz önüne alındığında önleyici çalışmalar ve özel yetenekli ergenlerin yaşamlarına ışık tutacak araştırmaların yapılmasının son derece önemli olduğu söylenebilir.

Özel yetenekli ergenlerin tüm yönleri ile desteklenmesi gerekliliğı ortadadır (Silverman, 1993). Bu gereklilik giderilmediğinde bu bireylerin izolasyon duygusunu yoğun bir şekilde yaşayabilecekleri ve bundan dolayı acı verici deneyimlere katlanmak zorunda kalabilecekleri düşünülmektedir (Neihart, 2002a). Çünkü bu bireyler kendi idealleri ile var olan toplum yapısına uyum sağlamak isteğinden dolayı çelişki yaşayabilmektedirler (Cross ve Cross, 2015). Bu çelişkiler ergenlerde kaygı durumunu ortaya çıkarabilecek ve yaşam doyumlarına etki edebilecektir. Bu düşüncelerin test edilmesi literatürdeki eksikleri gidermek bakımından önemli görülmektedir.

Özel yetenekli ergenlerin benlik algılarının, yaşadıkları güçlükleri anlamlandırma biçimlerinin ve yeterlik inançlarının toplumsal cinsiyete dair kalıp yargılardan, okul ve akranlarla olan ilişkilerden etkilendiğı bilinmektedir (Silverman, 1995). Dahası var olan çalışmalar özel yetenekli ergenlerin akran ilişkileri, yaş, cinsiyet, baskın yetenek, özel yetenekliliğın derecesi ve eğitim deneyimi gibi pek çok faktörden etkilenebildiğini (Lee ve diğ., 2012) ve kendilerini ve yaşadıkları durumları, yaşlarına ve cinsiyetlerine göre farklı algıladıkları ve karşılaştıkları durumlara farklı tepkiler verebildiklerini göstermektedir (Hoge ve McSheffrey, 1991; Chan, 2001; Jackson ve Peterson, 2011). Dolayısıyla özel yetenekli ergenlerin derpesyon düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve en yakın arkadaşın özel yetenekli olup olmamasına göre incelenmesinin, farklılıklar varsa ortaya konmasının alana katkı sağlayabileceğı değerlendirilmektedir.

Özel yetenekli ergenlerin olumsuz akran ilişkilerinin onlar için zorlayıcı bir faktör olabileceğı değerlendirilmektedir. Bu bireyler risk almaktan kaçınan (Silverman, 1994) anksiyeteye daha eğilimli (Schaerf, 2016) ve daha fazla içe dönük olabilmektedirler (Peterson, Duncan ve Canady, 2009). Bu kişilik özellikleri ergenler için kriz durumu oluşturabilmektedir. Bu kriz durumlarını sağlıklı şekilde atlatabilmelerinin yaşadıkları duyguları ve durumları anlamlandırabilmeleri, yargısız ve kabul edici bir şekilde olayları

kavramsallaştırabilmeleri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir (Kennedy ve Farley, 2018). Özel yetenekli ergenlerin damgalanma durumları dikkate alındığında reddedilme, olumsuz deneyimler yaşama ve izolasyon duygusunu hissetmesi doğal olacaktır (Cross, Coleman ve Terhaar-Yonkers, 2014). Bu durumun bireyin kendini sert bir şekilde eleştirmesine neden olabileceği düşünülmektedir. Bu noktada öz anlayış önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Bu durum özel yetenekli ergenlerin öz anlayışın depresyon ile ilişkisinin incelenmesini önemli kılmaktadır. Duygularını çok yoğun yaşayan bu bireylerin benzersizliklerinden dolayı savunmasız kalmamaları, korku, varoluşsal kaygı ve kişisel ıstırapları azaltabilmeye yönelik öz anlayış düzeylerinin ve spesifik olarak kendine acımasızlık düzeylerinin incelenmesi son derece önemli olarak görülmektedir.

Depresyonun ortaya çıkmasında genetik ve çevresel faktörler, ebeveny kaybı, kişilik dinamikleri, önceki depresyon atakları, düşük sosyal destek, stresli yaşam olayları gibi risk faktörleri gösterilmektedir (Kendler, Kessler, Neale, Heath ve Eaves, 1993). Bununla birlikte Akiskal and McKinney (1973)'in depresyonun biliş ve davranışta kendini gösteren motivasyon ve ödül kaybı vurgusu ve bu durumun öz düzenleme becerisindeki eksiklikten kaynaklandığı savı depresyon duygu durumunda öz düzenlemenin rolünün tartışılmasına neden olmuştur. Dolayısıyla özel yetenekli ergenlerin karşılaşacağı sorunların üstesinden gelebilmesinde öz düzenleme becerilerinin önemli bir unsur olabileceği düşünülmektedir (Keating ve diğ., 2004). Özel yetenekli ergenlerin var olan kalıp düşüncelerini ve duygularını organize edebilmede kullanılabilecek bir faktör olan öz düzenleme becerisinin bu bireylerin iyi oluşlarını artırabileceği ve depresif belirtileri azaltabileceği düşünülmektedir. Özel yetenekli ergenlerin öz düzenleme becerilerine yönelik çalışma ise bulunmamaktadır. Bu anlamda özel yetenekli ergenlerin öz düzenleme becerilerinin bu öğrencilerin depresyon düzeylerini ne şekilde yordadığına bakmak alana önemli bir katkı yapabilecektir.

Özel yetenekli ergenlerin yaşitlarından bilişsel beceri anlamında üstün olmaları izole edilmelerine, sosyal ortamlara alınmamalarına ve yalnız bırakılmalarına sebep olabilmektedir (Perham, 2012). Ergenlik döneminde yüksek kaygı ve depresyonun zayıf akran ilişkileri ile ilişkili olduğuna dair bulgular (de Matos, Barrett, Dadds ve Shortt, 2003) ve özel yetenekli ergenler için özellikle akranları tarafından kabul görmenin önemli bir husus olduğu (Cross, 2016) birlikte değerlendirildiğinde akran ilişkilerinin depresyonu ne derece yordadığını belirlemenin önemli bir hal aldığı söylenebilir. Bu öğrenciler kabul görmeyip yalnızlığın verdiği negatif duygulardan ötürü psikolojik

problemler yaşayabilir ve kimlik kazanımının gerçekleştiği bu dönemde reddedilmiş olma onların benlik saygılarında son derece olumsuz etkiler bırakabilir (Ogurlu, Yalin ve Yavuz Birben, 2018).

Anne baba tutumları özel yetenekli ergenlerin depresyon duygu durumlarına etki edebilecek bir diğer kavram olarak görülebilmektedir. Çünkü anne baba tutumları ve depresyonun birbiriyle ilişkili iki kavram olduğu ortaya konmaktadır (Kaplan ve Ak, 2018). Özel yetenekli ergenler için de aile ilişkileri depresyon duygu durumları açısından son derece önemli olarak görülmektedir. Aileler bireyin dünyaya gözlerini açmasıyla birlikte ilk deneyimlerin ve öğrenmelerin olduğu ortamdır. Anne baba tutumlarının çocukların, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanlar dahil tüm yaşantısını etkilediği ortaya konmaktadır (Cross, 2016). Özel yetenekli ergenlerin en önemli destek kaynaklarından birinin aile olduğu, aile özelinde ise anne babanın tutumunun bireyin karşılaşacağı zorlukların üstesinden gelmede kritik öneme sahip olduğu bilinmektedir. Anne baba tutumlarının hem olumsuz psikolojik durumlar hem de olumlu ruh sağlığı ile ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. (Olszewski-Kubilius, 2016). Ailelerin çocuklar üzerindeki etkileri kapsamlı bir şekilde araştırılmış olsa da özel yetenekli bireyler ve özellikle ergenlerin aile ilişkileri üzerinde nispeten daha az çalışma olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak bu çalışmayla özel yetenekli ergenlerin depresyon duygu durumları ile ilgili kapsamlı ve bütüncül bilgilere ulaşılması mümkün olacaktır. Bu kapsamda özel yetenekli ergenlerin depresyon durumlarına etki edebilecek öz düzenleme, akran ilişkileri, öz anlayış ve anne baba tutumları hakkında koruyucu, önleyici ve gelişimsel faktörler bir arada işlenecek ve geniş bir bakış açısı sunulabilecektir. Özel yetenekli ergenlerin yaşadıkları psikolojik güçlüklerin çeşitliliği, şiddeti ve bu bireylerin yaşadıkları sorunları saklama eğiliminde oldukları düşünüldüğünde (Cross, 2005) psikolojik destek almaya ve var olan sorunların gerçekçi şekilde ortaya konulmasında güçlükler olduğu değerlendirilebilmektedir. Bu çerçevede bu çalışmanın bulgularının özel yetenekli ergenlerin depresyon duygu durumları ile ilgili yürütülecek çalışmalarda ve onlara verilecek psikolojik desteklerin planlanması ve düzenlenmesinde dikkate değer bir katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca özel yetenekli ergenlerle ilgili araştırma bulgularındaki tutarsızlıklara katkı sağlayacak, daha önce neredeyse hiç ele alınmamış ve özel yetenekli ergenler için son derece önemli olduğu düşünülen öz düzenleme, anne baba tutumları, öz anlayış ve akran ilişkileri değişkenlerin incelenmesinin bu bireylerin

psikolojik sağlıkları ile ilgili alanyazına önemli katkılar sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırmanın çalışma grubunu Aksaray Bilim ve Sanat Merkezi, Alanya Bilim ve Sanat Merkezi, Antalya Bilim ve Sanat Merkezi, Emine-Emir Şahbaz Bilim ve Sanat Merkezi, Finike Bilim ve Sanat Merkezi, İstanbul Fuat Sezgin Bilim ve Sanat Merkezi, Kırşehir Yusuf Demir Bilim ve Sanat Merkezi, Samsun Rotary Kulübü Bilim ve Sanat Merkezi, Şehit Polis Mehmet Karacatilki Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden özel yetenekli ergenlerle sınırlıdır.
2. Araştırma sonuçları, “Depresyon, Stres, Anksiyete Ölçeği”, “Ergenlerde Öz Düzenleme Ölçeği”, “Akran İlişkileri Ölçeği”, ”Anne-Baba Tutum Ölçeği” ve Ergenlerde Öz Anlayış Ölçeği”nin ölçtüğu nitelikler ile sınırlıdır.
3. Araştırma katılımcıları Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından WISC, VNV ve ASİS Ölçekleri ile tanılanmış özel yetenekli ergenlerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Özel Yetenekli Birey: Zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireydir (MEB, 2015, s.7).

Depresyon: Depresyon pozitif duygulanımın azlığı, umutsuzluk, yaşamın anlamsızlığı ve kendini değersiz olarak görmeyeyle birlikte keyif verici aktivitelere dair atalet halidir Szabó ve Lovibond, 2006, s. 196).

Öz Düzenleme: Bireylerin kendisi ve çevresi arasında ideal uyumu yakalayabilmesi için duygu, düşünce ve davranışlarını değiştirme ve düzenleyebilme kapasitesidir (Zimmerman, 2000, s. 34).

Öz Anlayış: Öz anlayış, bireyin yaşadığı deneyim ve acılara açık ve duyarlı olması, kendisine nazik ve şefkatli davranması, yetersizlik ve başarısızlık durumunu yargılayıcı olmayan bir mercek aracılığıyla kabul etmesidir (Neff, 2003, s. 90).

Akran İlişkileri: Benzer yaşlardaki bireyler arasında karşılıklı ilgi ve temas içerisinde olmasdır(Gülay, 2009, s.36).

Aile Tutumları: Aile bireylerinin sağlıklı bir biçimde ve bütünlüğü koruyarak sorumluluklarını yerine getirmesidir (Bulut, 1993, s. 35).



2. İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde özel yeteneğe ilişkin tanımlar, akımlar, modeller, özel yetenekli ergen, özel yetenekli ergenlerde depresyon, özel yetenekli ergenlerin akran ilişkileri özel yetenekli ergenlerde öz düzenleme becerileri, özel yetenekli ergenlerin aile ilişkileri ve özel yetenekli ergenlerin öz anlayış durumları ile ilgili kuramsal açıklama ve yaklaşımlara yer verilecektir.

2.1. Özel Yetenek

Özel yeteneklilik özellikle 20. yüzyıldan önce, zekaya dair çalışmalar ve zekanın anlamı ile ilgili farklılıklardan dolayı günümüzdeki belirginleşmiş kriterlerden farklı şekillerde tanımlanmıştır. Tarihte özel yeteneklilik (üstün zekâ veya üstün yetenek) terimi yalnızca üstün performans veya olağanüstü başarıları tanımlamak için değil aynı zamanda başarı veya performansı gösteren bireylerin kişisel niteliklerini açıklamak için de kullanılmıştır.

Yeni zeka ölçütleri ve testleri oluşturuldukça özel yeteneklilik daha belirgin bir şekilde tanımlanmaya başlasa da (Lepper, 2011) özel yetenekli bireylerle ilgili çalışmaların yapıldığı ilk yıllardan itibaren bu kavramla ilgili literatürde pek çok farklı terim, sınıflama ve sayısız tanım kullanılmıştır. Literatürde doğuştan kabiliyetli (gifted), üstün zekalı ve üstün yetenekli (gifted and talented), üstün zekalı (high IQ) yüksek akademik başarı sahibi (high academic achievement) gibi kavramlar yaygın kullanılmaktadır (Kelly Kennedy ve Farley, 2017). Bunlara ek olarak yeteneklilik (giftedness) herhangi bir yetenek alanında bireyin akranları arasında yüzde onluk dilimde olmasını sağlayan sıra dışı yetenekler ve kabiliyetlerin kullanılması olarak tanımlanmıştır (Gagné, 2018). Belirli bir alana ait eğitimle geliştirilen yeteneği tanımlamak için ise belirli bir alanda kabiliyetli olmak (talented) kavramı kullanılmaktadır (Gagné, 2004).

Özel yetenekliliği tanımlamaya ve anlamaya çalışmak uzunca bir süre araştırmacıların üzerinde durduğu bir konu olmuştur. Bu durum hem farklı araştırmacıların konuyu çeşitli yönleri ile ele almasından hem de zeka için yapılan tanımların çeşitliliğinden kaynaklanmaktadır (Sternberg ve Kaufman, 2018). Özel yetenekli olmanın evrensel bir tanımı olmadığı için ilk çalışmalarda yüksek düzeyde entelektüel yeteneğe sahip bireyleri ortalama nüfustan ayırmak için zeka puanına dayanan bir yaklaşım belirlenmiştir. Terman'ın geliştirmiş olduğu Stanford- Binet testinde özel yeteneklilik için zekâ sınırı puanının 140 ve üzeri olduğu vurgulanmıştır. Bu teste göre,

standart sapmanın iki puan üzerinde değerde olan bireyler özel yetenekli olarak kabul edilmiştir (Terman, 1925). Benzer şekilde Bilişsel Değerlendirme Sistemi Ölçeği (CAS), Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği (WISC-4) ve Anadolu Sak Zeka Ölçeği (ASİS) gibi geçerli ve güvenilir zeka ölçeklerinden en az 130 zeka puanına sahip bireyler ve daha üstü puan almış kişilerin %98’lik dilime ulaştığı, bu durumun da yüksek bir bilişsel yeteneğe işaret ettiği vurgulanmıştır. Dolayısıyla toplum içerisinde %2’lik dilimin özel yeteneği gösterdiği ifade edilmektedir (Wirthwein ve Rost, 2011). Ülkemizde de benzer şekilde 130 ve üzeri zeka ölçüm puanı baz alınmakta ve bu potansiyeli gösteren bireylerin özel yetenekli olarak tanımlandığı bir sınıflama yapılmaktadır. Bilim ve Sanat Merkezlerine devam edecek öğrencilerin seçiminde kullanılan benzer standart halihazırda Anadolu Sak Zeka Ölçeği ile yapılmaktadır (MEB, Bilim ve Sanat Yönergesi, 2015).

Özel yetenekli öğrencilere verilecek eğitim ve öğretimin nasıl olması gerektiği ile ilgili eksikliği hissedilen çerçevenin çizilmesine yardımcı olan Marland Raporu hazırlanmıştır. 1972 yılında ABD’de Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Komisyonu tarafından hazırlanmış olan Marland raporu özel yeteneklilerin eğitimi, özellikleri ve tanımlanmasıyla ilgili sunulmuş olan ilk rapordur. Bu raporda özel yetenekli bireyler için genel zihinsel alan, özel akademik alan, yaratıcılık ve üretkenlik, liderlik özellikleri, sanat dallarının biri veya psikomotor beceriler alanlarından birinde veya daha fazlasında sıra dışı potansiyelin olması veya sayılan bu alanların en az birinde sıra dışı başarı gösterebilmesine vurgu yapılmıştır. Buradan hareketle bazı araştırmacılar özel yeteneğin bir başarı olduğunu bazı araştırmacılar ise potansiyelin yeterli olacağını düşünmüşlerdir ve farklı tanımlarla özel yeteneği ortaya koymaya çalışmışlardır.

Özel yeteneğin bir başarı olduğunu vurgulayan tanımlardan birinde özel yetenekli bireylerin akademik başarı anlamında akranlarından önde oldukları veya sanatın dallarında akranlarından ileri becerileri olduğu ifade edilmektedir (Kennedy ve Farley, 2018). Diğer yandan özel yetenekli bireyler akademik performansları ne olursa olsun son derece yüksek becerilere sahip bireyler olarak adlandırılmaktadır (Peterson, 2015). Bu kapsamda özel yetenek, diğerlerinden önde yetenek sergileyen veya olağanüstü yetenek sergileme potansiyeli olan ve ileri düzeyde performans ve başarı gösterebilen bireyleri betimlemek için kullanılmaktadır (McClain ve Pfeiffer, 2012). Diğer bir ifadeyle özel yetenek en az bir öğrenme alanında olağanüstü yüksek potansiyel ve başarı olarak nitelendirilmektedir (Cigman, 2006). Aynı zamanda özel yetenekli bireyler, akranlarına nazaran daha hızlı öğrenebilen (Jin ve Moon, 2006), yaratıcılık ve sanatsal özellikleri

önde olan (Renzulli, 2003), akademik açıdan özel kabiliyetlere sahip, soyut düşünceleri anlama yeteneği yüksek, ilgili olduğu alanlarda özerk hareket etmek isteyen ve üst düzey performans sergileyen bireylerdir (Marland, 1972).

Özel yeteneğin bir potansiyel olduğunu vurgulayan tanımlamalardan birinde özel yeteneğin, kabul edilen normallik standartlarından nitelik ve nicelik bakımından farklılaştığı, akranlardan farklı içsel deneyimlerin yaşandığı ve bilişsel gelişimin ileri düzeyde ve eş zamanlı olmadığı vurgulanmıştır (Morelock, 1992). Benzer şekilde özel yetenekli bireyler istatistiksel açıdan nadir görülen, benzersiz bir insan kaynağı olarak değerlendirilmektedir (Gallagher, 2008). Özel yetenekliler, büyük entelektüel sermayeyi temsil eden oldukça yaratıcı, yenilikçi ve motive olmuş düşünürler olarak tanımlanmaktadır (Sternberg, 2004).

20. yy'dan itibaren özel yetenek tanımlanırken yüksek zeka ve olağanüstü performans ile ilişkili olduğu vurgusu öne çıkmıştır (Gottfredson, 1997). Dolayısıyla özel yetenekle ilgili kavramsal çerçeve ve araştırmaların odağı zeka ile ilgili araştırmalarla paralellik göstermektedir. Özel yetenekliliği daha iyi anlayabilmek ve bir perspektif kazanabilmek için bilimsel olarak gelişim gösterdiği yıllardan itibaren ortaya atılmış yaygın teorileri ve bu kavram üzerinde yürütülen çalışmaları kısaca incelemek faydalı olacaktır. Halihazırda özel yetenekli olmanın uzlaşmış bir tanımının olmadığı ve var olan tanımlamaların ise özel yetenekli bireylerin farklı özellikleri göz önüne alınarak yapıldığı düşünüldüğünde farklı tanımlamaların ortaya konması anlaşılabilir gelmektedir. Ayrıca tanımlar genel olarak incelendiğinde özel yetenekliliğin doğuştan getirilen özelliklere ek olarak çevresel faktörlerle de güçlendirilen bir kavram olduğu, geniş bir yelpazedeki yetenekleri barındırdığı ve yaşlılarından farklı gereksinimlere sahip olmayla karakterize bir durum olduğu anlaşılmaktadır.

2.2. Özel Yetenek ile İlgili Modeller

Özel yeteneğin farklı zamanlarda farklı şekillerde kavramsallaştırılmaya çalışıldığı bilinmektedir. Dolayısıyla pek çok farklı kuramla özel yetenek ele alınmıştır. Bu kuramların kimi özel yeteneği sadece doğuştan getirilen kristalize zeka ile, kimi de çevresel faktörlerin etkisini göz önüne alarak açıklamaya çalışmıştır. Dolayısıyla özel yeteneği açıklamak için salt kuramsal bakış açısı yerine tarihsel bakış açısını da dikkate alarak modeller şeklinde ifade etmek daha yerinde olacaktır. Daha açık bir ifadeyle farklı zamanlarda özel yetenekliliği açıklayan kuramlar olmuştur. Burada bu kuramların ne

zaman ortaya atıldığından çok özel yetenekliliğe nasıl baktıkları göz önünde bulundurulmuş ve ortak açıklamaları olan kuramlar dört farklı model çerçevesinde ele alınmıştır. Bu modellerden ilki özel yeteneğin doğası üzerine çalışmalara yoğunlaşıl原因 “genel modeller”, ikincisi genel modellerden farklı olarak hem IQ hem de belirli yetenek alanlarına odaklanan “alana özgü modeller” üçüncüsü özel yetenek açıklanırken psikolojik süreçlerin de dahil edildiği bir sistem şeklinde ilerlenmesine vurgu yapan “sistem modelleri” ve dördüncü model özel yeteneğin hem içsel faktörler hem de içsel faktörleri etkileyen dışsal faktörlerle desteklenmesi gerektiğini ifade eden “gelişim modeli”dir (Sternberg ve Kaufman, 2018). Bu modeller aşağıda daha kapsamlı şekilde anlatılmıştır.

2.2.1. Genel modeller

Genel modeller özel yetenekliliğin doğasının açıklanmasında genetik faktörlere vurgu yapan ve zekanın ölçülebilmesine odaklanan modellerdir. Özel yeteneği ele alan araştırmacıların çoğunluğu başlangıçta “yetenekli” ve “dahi” kelimelerini benzer bir anlamda ele almış ve genel bir bakış açısıyla üstün zekalılığın bilimsel temelini araştırmışlardır. Galton, Spearman, Binet ve Simon ve Terman başta olmak üzere özel yetenekliliği genel zeka yani kalıtsal olarak getirilen zekanın doğasını ele alarak araştıran araştırmacılar üstün zekalılık ve yeteneğin doğası üzerine gelecekteki araştırmalar için önemli bir temel oluşturmuşlardır. Bu model içerisinde ele alınan kuramlar zekanın kalıtsal olduğunu vurgulamaktadırlar.

Özel yeteneklilik ile ilgili bilimsel çalışmaların seyrinin Galton’la birlikte değiştiği söylenebilir. Galton özel yeteneğin ne olduğu ile ilgili soruyu yanıtlamaya çalışmış ve bireysel farklılıklara dair anlayışın gelişmesine ilk önemli katkıyı sağlamıştır (Worrell ve diğ., 2019). Galton “Hereditary Genius” isimli kitabında, üstün yetenek, dahilik, üstün zekalılık ve zeka konularını açıklamıştır. Kitapta üstün yetenek ve başarı; kapasite, gayret ve çabayla birlikte zorlu ve yorucu işleri gerçekleştirme kapasitesi şeklinde tanımlanmıştır. Araştırmasını Avrupa toplumunun seçkin erkekleri ve onların aileleri üzerinde yürütmüş, zeka veya dahiliğin fiziksel cazibeye benzer şekilde genetik olarak aktarıldığı bulgusuna ulaştığını ifade etmiştir. Galton’a göre dahilik doğumla birlikte var olan olağandışı yetenektir (Kaufman ve Sternberg, 2008). Galton’la birlikte farklı bir seyir alan çalışmalar Spearman (1904)’ın farklı bilişsel ölçümlerin sonuçlarının yüksek kolerasyon gösterdiğini fark etmesiyle geliştirdiği faktör analizi tekniğini kullanarak her

teste özgü bir miktar varyansla birlikte tüm testler arasında önemli miktarda ortak varyans olduğunu belirlemesiyle devam etmiştir. Spearman bu çalışmalar neticesinde zekayı genel zeka ve özel yetenek olarak iki temel grupta sınıflamıştır. Spearman, Galton'a benzer şekilde genel zekanın kalıtsal olduğunu ve çevresel faktörlerden etkilenmediğini vurgulamıştır (Neisser ve diğ., 1996). Ona göre genel zeka bireylerin kolay ve hızlı öğrenebilme kapasitesi ve bunun farklı koşullarda kullanılabilmesidir (Borland, 1997; Kaufman ve Sternberg, 2008).

Bu çalışmalardan kısa bir süre sonra ise Binet ve Simon özellikle düşük zihinsel kapasiteye sahip bireyleri belirlemek ve alternatif eğitime gereksinim duyan bireyleri tespit edebilmek amacıyla bir dizi test geliştirmişlerdir (Sternberg ve Kaufman, 2018; Zangwill, 1987). Bu çalışmanın sonraki zeka testleri için temel oluşturduğu söylenebilir (Hays, 2018).

Binet ve Terman günümüzde özel yetenekli eğitim hareketinin öncülerinden biri olarak anılmakta öncü olarak görülmelerine ise özel yetenekli bireyler ile ilgili yürütmüş olduğu boylamsal çalışmaların katkı sağladığı idafe edilmektedir (Colangelo ve Davis, 2002). Terman özel yetenekli bireylerle ilgili yürütmüş olduğu boylamsal çalışmalarda ilk kez özel yetenekli çocukların akranlarından farklı akademik ihtiyaçları olduğunu tespit etmiştir. Terman'ın yapmış olduğu çalışmadan sonra özel yetenekli bireylerin var olan potansiyellerini ortaya koymalarını sağlayacak girişimler artarak devam etmiştir (Vialle, 1994). Terman, Stanford-Binet testini uyarlamış ve zekayı g faktörü olarak adlandırdığı istatistik bir analiz sunmuştur. Özel yetenekli bireylerin tanınması, onların eğitiminine olan ilginin artmasını sağlamış ve özel yeteneklilerle ilgili çalışmalar yüksek zeka katsayısıyla ilişkilendirilmiştir (Johnsen, 2009). Bu açıklamalardan anlaşılabileceği üzere genel modeller içerisinde ele alınan araştırmacılar zekanın doğası ve ölçülebilmesi üzerine odaklanmışlardır. Özellikle Spearman'ın yapmış olduğu istatistiksel analizler sonucunda ortaya koyduğu ve genel zekayı ifade eden g faktörü ile Galton ile başlayan zekanın açıklanmasında genetik faktörlerin belirleyici olduğu düşüncesi savunulmuştur.

Her ne kadar genel modellerde zeka doğrudan genetik faktörler ve bilişsel yetilerle açıklansa da bu durumun özel yetenekliliğin açıklanmasında yeterli olmayacağı öne sürülmüştür. Thurstone, Horn ve Cattell, Carroll ve Gardner başta olmak üzere özel yeteneği açıklamaya çalışan kuramcılar genel modellerden farklı olarak belirli yetenek alanlarına da odaklanmışlardır. Dolayısıyla belirli yetenek alanlarının var olabileceğini ve zekayı yalnızca IQ puanı ile açıklamanın yeterli olmayacağını ortaya koymuşlardır.

Genel modellerde eksik olarak görülen kısımlara yönelik açıklamalar ise “alana özgü modeller” altında toplanan kuramcılar tarafından yapılmıştır.

2.2.2. Alana özgü modeller

Alana özgü modeller özel yeteneği yalnızca genetik faktörlerle ve IQ ile açıklanamayacağı dolayısıyla deneyim, kültürel bağlam ve spesifik yetenek alanlarına odaklanılan modellerdir. Alana özgü modeller içerisinde açıklanan modellerin günümüzde geçerliliğini koruduğu ve özel yeteneklilik alanına önemli katkılar sunduğu için bu isimle anılmaktadır (Sternberg ve Kaufman, 2018). Alana özgü model araştırmacıları belirli yetenek alanlarını vurgulayarak var olan yetenek alanlarında akranlarından önde gelişim gösterenlerin becerilerini geliştirebilmek için ihtiyaç duydukları hızlandırılmış eğitim ve zenginleştirilmiş eğitime ulaştırılmalarının önemini vurgulamaktadırlar. Bundan dolayı bu araştırmacıların odağı yeteneklerin geliştirilmesi üzerinedir (VanTassel-Baska, 2005). Dolayısıyla bu modelde ele alınan kuramlarda özel yeteneğin salt IQ olarak değerlendirilmesine karşı çıkmış ve özel yetenekliliğin zeka ile birlikte farklı yeteneklerin birleşiminden oluştuğu öne sürülmüştür. Yüksek genel zekanın (IQ) özel yetenek olarak algılanmasına karşı çıkan ilk araştırmacı Thurstone’dur. Thurstone bireylerin farklı alanlarda özel yeteneklere sahip olabileceğini vurgulamış ve istatistiksel olarak birbirinden bağımsız farklı yetenek alanlarının olduğunu ortaya koymuştur (Ortiz, 2015). Spearman’dan farklı analiz yöntemleri kullanarak geliştirdiği temel yeterlilik testi ile yedi temel zihinsel yetenek belirlemiştir (Sternberg ve Kaufman, 2018). Thurstone Spearman’ın zekayı tek bir faktörle açıklanamsına karşı çıkmış ve genel zekanın en üstte olduğu bununla birlikte spesifik zeka biçimlerinin ortaya konulduğu hiyerarşik faktör analizlerini sunmuştur. Bu alandaki özellikle Horn ve Cattell’in ortaya koyduğu model başta olmak üzere ilk modeller genel modellerde açıklanan genel zekayı bir adım ileriye götürerek genel zekanın iki ana bölümden oluştuğunu ortaya koymuş ve kristalize zeka ve akıcı zeka olarak açıklamışlardır. Zekanın merkezi sinir sisteminin işlevsel bir biçimde çalışmasından kaynaklandığını akışkanlık ile, daha çok deneyim ve kültürel bağlama bağlı olarak gelişen zekayı da kristalize zeka ile açıklamışlardır (Sternberg ve Kaufman, 2018). Carroll’un yapmış olduğu çalışmalar sonrasında akıcı zeka, kristalize zeka, genel hafıza ve öğrenme, geniş görsel algı, geniş işitsel algı, geniş geri alma yeteneği, geniş bilişsel hız ve işlem hızı gibi kavramları eklemesiyle farklı bir boyut kazanmıştır (VanTassel-Baska, 2005). Araştırmacılar arasındaki tutarlı olmayan

görüşler sonrasında farklı çalışma bulgularının ortaya konmasıyla zeka hiyerarşik bir yapıda sunulmaya başlanmıştır. Ortaya konan modelde genel yetenek, genel olarak kabul edilebilecek entelektüel yetenekler ve çeşitli zeka formları sıralaması oluşturulmuştur (Ortiz, 2015). Modern zeka testleri üzerinde önemli etkisi olan iki hiyerarşik teori Horn-Cattell ve Carroll'un ortaya koydukları yapıyla sunulmuştur. Horn-Cattell (1966) akıcı/kristalize zeka, Carroll (1993) ise üç katmanlı modeli sunmuşlardır. Son zamanlarda Carroll ve Cattell-Horn modelleri Cattell-Horn-Carroll (CHC) olarak sentezlenmiştir (Bain, 2008). Sunulan bu model hem bilişsel hem de akademik anlamdaki becerilere dair oldukça kapsamlı olup deneysel yönden en çok desteklenen modeller arasındadır. CHC zekayı on bileşenli ve seksen alt beceri ve kabiliyetten oluşan bir sistemle açıklamaktadır (Flanagan ve Dixon, 2014).

Alana özgü modellerde özel yeteneklilik kavramının boyutu ilk kuramcılardan farklılaşmış ve özel yeteneğin birey, toplum ve kültürel anlamda çeşitlilik arz edeceği genel bir kanı haline gelmiştir (Reis, 2005). Her ne kadar bireysel yetenek ve zekanın bireysel farklılık boyutları araştırılmış olsa da (Zeidner ve Shani-Zinovich, 2013) özel yetenekliliğin tanımlanması ve belirlenmesinde yalnızca IQ puanları ve bilişsel özelliklerle ele alınması eleştirilmiştir (Shi ve diğ., 2013). Diğer yandan bu yaklaşımı benimseyen araştırmacılar özel yetenek kavramını açıklarken psikolojik boyutun ele alınmasına ihtiyaç olmadığını belirtmektedirler. Psikolojik değişkenlerin özel yeteneğin bileşeni değil bir sonucu olduğunu vurgulamışlardır (VanTassel-Baska, 2005). Dolayısıyla son dönemde özel yeteneklilik açıklanmaya çalışılırken eksik olarak görülen süreçler de ele alınmış ve özel yeteneklilik tüm boyutları kapsayacak şekilde modellenmeye çalışılmıştır.

2.2.3. Sistem modelleri

Sistem modelleri özel yetenekliliği alana özgü modellerin vurguladığı genel zeka ve yetenek alanları bakış açısına ek olarak psikolojik süreçlerin ve yaratıcılığın da var olduğu ve birlikte işlediği bir sistem olarak değerlendiren modellerdir. Alana özgü modellerden farklı olarak yaratıcılık ve psikolojik değişkenleri özel yetenekliliğin açıklanmasında bir girdi olarak görürler ve bu değişkenlerin özel yetenekliliğin doğal bir çıktısı olarak görülmesi görüşüne karşı çıkmaktadırlar (VanTassel-Baska, 2005). Dolayısıyla özel yeteneğin psikolojik süreçlerin de işe koşulduğu sistemli bir yapı içerisinde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadırlar.

Sistem modellerinin en önemlilerinden ve kabul gören yaklaşımlarından birini Renzulli'nin modeli oluşturmaktadır. Renzulli'nin ortaya koyduğu üç halka modeline göre özel yetenek, ortalamanın üzerinde genel/özel yetenek, yaratıcılık ve motivasyonun birleşiminden oluşmaktadır (Sak, 2012). Ortaya konan bu üç bileşenden her biri özel yetenekliliğe ilişkin davranışın oluşmasında öneme sahiptir. Üç halka modelinin ilk bileşeni olan ortalamanın üzerinde bir yetenek, tüm alanlarda uygulanabilen genel yetenek ve/veya belirli bir alanda yüksek seviyede performans gösterme yeteneğinden oluşan özel yetenek olarak tanımlanmıştır (Renzulli, 2011, 2016). Renzulli (2005) genel yetenekte; üst düzey soyut düşünebilme kapasitesi, farklı durumlarla karşılaşıldığında gösterilen uyum, bilgilerin hızlıca ve doğru bir şekilde hatırlanması bileşenlerini kapsadığını vurgulamıştır. Özel yeteneğin ise ortaya konan genel yeteneğin spesifik alanlarda uygulanabilmesi olduğunu ortaya koymuştur. Standartlaştırılmış zeka puanları bakımından % 3-5 arasında bulunan bireylerin özel yetenekli olduklarına dair geleneksel görüşten farklı olarak ortalamanın üzerinde bir yeteneği herhangi bir alanın ilk %15-20'sinde performans gösteren bireylerin sahip olduğu yetenek olarak tanımlamıştır (Renzulli, 1978).

Renzulli (2005)'nin ortaya koyduğu üç bileşenden ikincisi olan yaratıcılık bileşeni ise akıcı, uyum sağlayıcı ve orijinal düşünme, bu düşünceleri karşılaşılan yeni sorunların çözümünde kullanabilme, merak ve risk alma gibi davranışlardan oluşmaktadır. Renzulli'nin üç halka yaklaşımının son bileşeni olan motivasyon ise bir görevin yerine getirilmesine dair sorumluluk alma, kendine güven, azim, ilgi ve arzu olarak tanımlanmaktadır (Sak, 2012). Açıklanan bu üç nitelikten en az birini sergileyen ve bu özellikleri toplumlar için değerli olacak şekilde kullanan bireyler özel yetenekli olarak ifade edilmektedir (Renzulli, 1999).

Üç halka kuramı ile özel yeteneğin açıklanmasının alana önemli katkı ve etkisi özel yetenekli olma durumunun iki farklı tipinin ortaya konmasıdır. Bunlardan ilki akademik özel yetenek, ikincisi ise yaratıcı-üretken özel yetenektir. Akademik özel yetenekli bireyler devam ettikleri okulda öğretmenlerinin göz bebeği konumundaki derslerinde üstün başarı sergileyen bireylerdir (Renzulli, 2005). Bu bireyler dersleri kolayca öğrenebilir, sınavlardan yüksek başarı elde ederler (Sternberg ve Kaufman, 2018). Yaratıcı-üretken özel yetenekliler ise akademik özel yeteneklilerden bilgiyi öğrenmede iyi olmaktan ziyade bilgiyi üretmede üstün özellikler sergileme bakımından

ayrışmaktadırlar. Bu tipteki özel yetenekliler orijinal fikirlerini ürüne ve sanata çevirebilen kişilerdir (Renzulli, 2003).

Özel yeteneğin açıklanmaya çalışıldığı bir diğer model ise Sternberg'in geliştirdiği WICS (Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthesized) modelidir (Sternberg, 2003). Bu model özel yetenekli bireylerin belirlenmesi için ortaya konmuş ve özel yeteneğin bilgelik, zeka ve yaratıcılığın sentezlenmesi ile oluşabileceği vurgulanmıştır. Bu modele göre zeka, bilgelik ve yaratıcılık özelliklerinin sentezi olmadan özel yeteneğin tam manasıyla oluşmayacağı vurgulanmaktadır (Sternberg, 2003). Bu modelin temel fikri, bireylerin yeni ve orijinal fikirler üretebilmesi için yaratıcı beceri ve tutumlara gereksinim duymalarıdır. Ortaya koydukları fikirlerin niteliğini değerlendirmek için ise analitik beceri ve tutumlara ihtiyaç vardır. Yaratıcı becerilerle ortaya konan fikirlerin kalitesi belirlendikten sonra ise bu fikirleri hayata geçirmek ve başkalarını ortaya konan fikrin değeri konusunda ikna etmek için pratik beceri ve tutumlar gereklidir. Bu görüşe göre özel yetenekli bireyler bu bileşenlerin tamamında ustalaşmak zorunda değildir. Bundan daha ziyade özel yetenekli birey, uyum sağlamak, şekillendirmek ve uygun seçimler yapabilmek için güçlü yönlerini tanır ve bu yönlerinden faydalanarak zayıf yönlerini telafi eder ve düzenler (Sternberg, 2004).

Özel yetenekliliği psikolojik ve sosyal yönden inceleyen beşgen kuramını Stenberg ve Zhang (1995) ortaya koymuştur. Bu kuramda beş ölçüt belirlenerek özel yeteneklilik açıklanmıştır. Bu beş ölçütten ilki *üstünlük* veya *olağanüstülük* ile ilgilidir. Bu bileşen özel yetenekli bireyin akranlarına nazaran zihinsel işlevler bakımından çok daha ileride olması ile açıklanmaktadır. Beşgen kuramına göre özel yetenekliliğin ikinci ölçütü enderliktir. *Enderlik*, özel yetenekli bireyin üstün olduğu alanda toplumda az rastlanacak şekilde yüksek bir özelliğe sahip olması ile ilgilidir. Özel yetenekli bireyde var olan yeteneğin akranları arasında ender görülüyor olması aynı zamanda olağanüstülük kriterini tamamlamak için gereklidir. Örneğin iyi bir üniversitenin son sınıfındaki öğrencilere İngilizce dilinin temelleri konusunda yapılan testte hepsi yüksek puan alabilir. Fakat sınıftaki herkesin mükemmel puanlar alması onların özel yetenekli olduğu anlamına gelmez. Dolayısıyla kişi mükemmellik özellikleri gösterebilir ancak bu mükemmellik nadir olmadığı sürece bireyin özel yetenekli olarak kabul edilmesi mümkün değildir. Beşgen kuramının üçüncü bileşeni üretkenliktir. *Üretkenlik*, özel yetenekli bireyin üstün ve nadir olduğu alanın üretkenliğe potansiyel olarak açık bir alan olmasıyla ilgilidir. Dördüncü kriter ispat edilebilirlikle ilgilidir. *İspat edilebilirlik*, bireyin özel yetenekli

olarak kabul edilebilmesinin ancak geçerliği kanıtlanmış ölçme araçlarının güvenilir değerlendirme sonuçlarıyla mümkün olabileceğini göstermektedir. Beşgen kuramının özel yeteneklilikle ilgili son kriteri ise değerdir. *Değer*, bireylerin özel yetenekli kabul edilebilmesi için toplumca kabul görmüş ve değer verilmiş bir boyutta performans göstermesidir. Dolayısıyla toplum tarafından kabul görmeyen ve toplumun yararına olmayan üstünlük ve enderlik özel yeteneklilik için yeterli değildir (Sternberg ve Zhang, 1995).

2.2.4. Gelişim modelleri

Gelişim modelleri özel yetenekliliği tanımlarken aile, arkadaşlar ve okul gibi çevresel faktörlerin de ele alınması gerekliliğini ifade etmektedir (Kaufman ve Sternberg, 2008). Dolayısıyla özel yeteneğin yalnızca içsel faktörlerle değil aynı zamanda içsel faktörleri etkileyen dışsal veya çevresel faktörlerle de desteklenmesi gerektiğini vurgulayan çok faktörlü özel yeteneklilik modelleri gelişim modelleri olarak ifade edilmektedir (Sternberg ve Kaufman, 2018). Çevresel faktörleri özel yeteneği açıklamak için kullanmada ilk adımlardan biri Mönks (1992) tarafından atılmıştır. Mönks çok faktörlü özel yeteneklilik modeli geliştirmiş ve Renzullinin üç halka modelinin üzerine bina etmiştir. Mönks geliştirdiği modelde okul, aile ve akran gibi çevresel faktörleri Renzulli'nin üç halka modelinden genel/özel yetenek, motivasyon ve yaratıcılık psikolojik değişkenleriyle beraber ele almıştır (Mönks ve Katzko, 2005).

Özel yeteneği çevresel faktörleri de dahil ederek açıklayan bir diğer model Gagné (2005)'nin geliştirdiği farklılaştırılmış özel yetenek modelidir. Bu modelde özel yetenekliliği etkileyen etmenler ayrıntılı bir biçimde ele alınmış ve üstün zeka ve üstün yetenek terimlerinin benzer anlamlarda ve birbirinin yerine kullanılmasına karşı çıkmıştır (Francoys Gagné, 2005). Farklılaştırılmış özel yetenek kuramında üstün zeka genetik olarak aktarılan en az bir yeteneğe dair yüksek bilişsel kapasite olarak ele alınmıştır. Üstün yetenek ise genetik olarak aktarılan ileri bilişsel kapasitenin bir alanda kullanılması ve geliştirilmesi olarak açıklanmaktadır.

Özel yeteneğin oluşmasında ve potansiyelin yetenek gelişimine doğru ilerlemesinde etkisi olan faktörleri ortaya koymaya çalışan bir model Tannenbaum (1986) tarafından ortaya konmuştur. Bu model göre özel yetenekliliğin oluşmasında üstün zeka, olağanüstü özel yetenek, zihinsel olmayan kolaylaştırıcı faktörler, çevresel faktörler ve şans faktörleri etkili olmaktadır (Tannenbaum, 1986, 2003). Modelde zeka ve özel

yetenekle birlikte görev bilinci ve adanmışlık, sabır, azim ve benlik kontrolü gibi çevresel faktörler üzerinde durulmuştur (Tannenbaum, 2003).

Gelişimsel model savunucusu olan David Henry Feldman ise özel yeteneklilik üzerine yaptığı çalışmalar aracılığıyla bireylerde yeteneğin nasıl geliştiğine dair bir kendi adı ile anılan bir model sunmuştur. Bu modelde özel yeteneğin gelişimi için gelişimin yedi boyutu üzerinde önemle durulmuştur. Bu yedi gelişim özelliği sırasıyla, bilişsel süreçler, sosyal ve duygusal süreçler, aile içindeki doğum sırası ve cinsiyet gibi faktörlerin ele alındığı aile yönleri, eğitim ve eğitim sürecine hazırlık, yetenek alanında dair süreçler, sosyal/kültürel bağlamsal yönler, tarihsel güçler, olaylar ve eğilimlerdir (Feldman, 1998).

Gelişimsel modellerden bir diğeri ise Dabrowski tarafından ortaya konan pozitif ayrışma modelidir. Bu modelde özel yetenekli bireylerin özellikle psikomotor, duygusal, entelektüel, imgesel ve hayalperest olma gibi belirli alanlarda oldukça heyecanlı olma eğiliminde oldukları vurgulanmıştır (Dabrowski, 1966; Sternberg ve Kaufman, 2018). Pozitif ayrışma modeli son kırk yıldır özel yeteneklilerin eğitimi ve gelişimi alanında uygulanmaktadır (Laycraft, 2020). Bu modelin beş faktör kişilik kuramıyla neredeyse mükemmel şekilde eşleşmesi gelişim ve dönüşüm sürecinin açıklanmasında önemli olarak görülmektedir (Vuyk, Kerr ve Krieschok, 2016).

Son yıllarda ortaya konmuş bir diğer gelişimsel model ise Kaufman (2013)'ın ortaya koyduğu kişisel zeka modelidir. Ortaya konan modelde kişisel zeka bireysel hedefleri sıkıca takip etme ve becerilerin dinamik etkileşimleri şeklinde ele alınmaktadır. Bu modelde, bireylerin dikkatlerini çeken farklı etkileşim biçimleri vardır ve zekanın gelişmesine neden olan şey motivasyon, ısrar ve beceri gelişiminin sürekli etkileşimidir. Dolayısıyla bireysel farklılıklardan ziyade kişinin tüm yönlerine odaklanmak gerekmektedir (Kaufman, 2013).

Özel yeteneklilikle ilgili her nesildeki kuramların öncekilerin fikirlerini birleştirerek ve mevcut araştırma durumunu yansıtan ekstra bileşenler ekleyerek daha önceki teorilerin üzerine inşa edildikleri görülmektedir (Sternberg ve Kaufman, 2018). İlk dalga araştırmacıları olarak da adlandırılacak genel modelin öncüleri özel yeteneğin ne olduğu sorusunu cevaplamaya yönelmişler ve bunu ölçebilmek için standartlaştırılmış ölçme araçları geliştirilmesine çaba göstermişlerdir. Alana özgü modeli savunan araştırmacılar özel yetenekliliğin pek çok farklı boyutu olduğunu keşfederek zeka teorisinin temelini inşa etmişlerdir. Sistem modeli araştırmacıları hem

genel zeka hem de özel yeteneğe dair eğilimlerin önemini fark etmişler ve daha önce ele alınmamış olan psikolojik faktörleri de işe koşmuşlardır. Gelişimsel model araştırmacılarının ise kendilerinden önceki kuramcıların fikirlerini geliştirdikleri ve özel yeteneği içsel ve dışsal faktörleri de kapsayan gelişimsel bir model çerçevesinde sundukları görülmektedir.

2.3. Özel Yetenekli Ergen

Ergenlik dönemi, fiziksel, duygusal ve bilişsel alanlarda hızlı değişimin yaşandığı gelişim evresi olarak tanımlanmaktadır (Blakemore, Berenbaum ve Liben, 2008; Paus, Keshavan ve Giedd, 2008). Ergenlik dönemi bir yandan bu alanlardaki hızlı değişimi içerirken diğer yandan da eğitim öğretim yaşamında karşılaşılan güçlükler, arkadaşlık ilişkilerinin doğasının değişmesi, kariyer planlarıyla ilgili zorluklar ve aile yapısındaki işleyişte ortaya çıkan farklılaşmalar gibi etmenlerden kaynaklanan stres faktörlerinin hissedildiği bir dönemdir (Forman ve Davies, 2003). Ergenlik dönemi bu açıdan ergen bireylerin duygusal ve psikolojik iyi oluş hallerinin artırılması, problemleri davranışlarının önlenmesi ve hayat boyu devame edebilecek güçlüklerin meydana gelmesini engelleyebilmek için son derece önemli ve kritik bir gelişim dönemi olarak görülmektedir (Bluth ve diğ., 2016). Üstün zekalı ve yetenekli olmak ise bu dönemi daha farklı kılabilir (Cross, 2016). Özel yetenekli ergen için bu gelişim dönemi, düşünme kapasitesi, canlı hayal gücü, entelektüel merak, farklı düşünme, anlama ihtiyacı, öz farkındalık ve sorgulama gibi kişisel özelliklerle birleşen bir süreç haline geldiği için daha katmanlı bir hal alabilmektedir (Silverman, 2012). Bu çerçevede özel yetenekli ergenlerin farklılıklarından kaynaklı bu dönemde benzersiz zorluklarla mücadele edebilecekleri (Delisle, 1986; Neihart, 1999) ve stres veya sosyal sorunlar sebebiyle ergenlik döneminin olumsuzluklarını daha ciddi yaşayabilecekleri ifade edilmektedir (LeVine ve Tucker, 1986).

Özel yetenekli bireyler için ergenlik dönemini potansiyellerini geliştirebilmeleri açısından çok önemli olabilmekle birlikte (Feldhusen, 1988; Moon, 1996) bir zorluk ve savunmasızlık dönemi olarak da ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Cross, 2016; Peterson, 2002). Bu kapsamda özel yetenekli birey için ergenlik dönemi başa çıkma veya kamufle olma gibi belirli kişilerarası zorluklara yol açan bir durum olarak değerlendirilebilir (Cross, Coleman ve Stewart, 1995). Bir başka ifadeyle bu dönemde özel yetenekli ergenler akranları tarafından kabul edilmek için güçlü bir istek duyarken

var olan yetenekleri onların akranlarından uzaklaşmasına sebep olabilir. Dolayısıyla yeteneklerini kamufle etme çabası içerisine girebilirler (Cross ve diğ., 1993). Aynı zamanda özel yetenekli ergenler hem kendilerini anlamak hem de başkaları tarafından anlaşılacak istemekte ve etkileşim kuramadıklarında güçlü olumsuz tepkiler yaşayabilmekte ve bu duygusal tepkiler onların depresyon ve kaygıyı üst seviyede yaşamasına sebep olabilmektedir (Cross ve Cross, 2015; Cross, 2005; Rimm, 2002). Dahası böyle bir durumda kişinin gerçek benliğini yani özel yetenekli olma durumunu kalıcı olarak gizleme ile ilgili bir çaresizlik yaşamasına sebep olabilir (Cross ve Cross, 2015).

Ergenlik dönemine özel yetenekli ergenlerin eş zamanlı olmayan gelişim özellikleri eklendiğinde benzersiz ve yoğun sorunlar yaşanabileceği ifade edilmektedir (Alsop, 2003). Ergenlik çağındaki birey etik, ahlak ve varoluş gibi felsefi konular üzerinde çokça düşünmekte ve özellikle özel yetenekli birey kesin ve mutlak cevabı olmayan bu sorular karşısında zorlanabilmektedir (Higgins-Biss, 2009; Webb ve diğ., 2007). Dolayısıyla varoluş, eşitlik, hak kavramı, arkadaşlık gibi sosyal ve felsefi konularda eş zamanlı olmayan gelişim nedeniyle özel yetenekli ergenler bu konuları konuşabilecekleri akran bulmakta zorlanmakta bu durum da onların izolasyon duygusu yaşamasına sebep olabilmektedir (Cross, 2015).

Ergenlik dönemi yüksek düzeyde duyarlılığın yaşandığı gelişim çağıdır (Silvers ve diğ., 2012). Ayrıca ergenlik dönemindeki artan duyarlılığın hem içsel hem de dışsal faktörlerden kaynaklanabilecek yüksek beklentilere dönüşebileceği ve bu durumun ergen üzerindeki baskıyı artırabileceği vurgulanmaktadır (Kaplan, 1999). Diğer yandan özel yetenekli ergenlerde duyarlılık ve hassasiyetin sıklıkla yaşandığı bu durumun özel yetenekli ergenlerin bocalayabilmelerine sebep olabileceği ve (Miller, 2008) duygusal-davranışsal uyumsuzluk ve eğitim yetersizliğinden dolayı yüksek risk altında oldukları vurgulanmaktadır (Piirto, 1994; Silverman, 1993).

Ergenlik döneminin bir diğer belirginleştiği nokta ise eleştiri, utanma duygusunun yoğun yaşanması, suçlama ve mükemmeliyetçiliktir. Bu kişilik özelliklerinin veya duygularının her biri ergenlik döneminde yoğunlaşma eğilimindedir (Damian, Stoeber, Negru ve Băban, 2013). Diğer yandan bu duygular ve kişisel özelliklerinin özel yetenekliler arasında çok daha yaygın olduğu bilinmektedir (Grugan ve diğ., 2021). Dolayısıyla özel yetenekli ergen için ergenliğe özgü yoğun mahcubiyet duygusu, aşırı

duyarlılık, otoriteye baş kaldırı, depresyon ve ölüm düşüncesi gibi durumlara dair sorunların zorlayıcılığı artmaktadır (David, 2018).

Ergenlik döneminde öz disiplin genellikle tercih edilen ve popüler olan bir durum değildir. Dahası öz disiplini artırmaya çalışmak veya bunu tavsiye etmek ergen için kabul edilemez bir durum olarak görülebilir (Pickhardt, 2013). Gelecekteki başarı için öz disiplinin zeka katsayısından daha önemli bir gösterge olduğu (Duckworth ve Seligman, 2005) dikkate alındığında özel yetenekli olan bir ergen çelişki yaşayabilir. Çünkü bu bireyler özel yetenekli olmalarının yanı sıra öncelikli olarak çocuk ve ergen olarak görülmeli (Cross, 2005) ve başkaları tarafından anlaşılacak istedikleri ve etkileşim kuramadıklarında güçlü olumsuz tepkiler yaşayabildikleri dikkate alınmalıdır (Cross ve Cross, 2015; Cross, 2005; Rimm, 2002). Bu açıdan bakıldığında akranları tarafından “popüler” olarak görülmeyen öz disiplin durumu ile özel yetenekli olmanın gerekliliklerinden olan öz disiplinli şekilde davranmak arasında kalabilmektedirler (David, 2018).

Ergenlik dönemindeki bireyler mümkün olduğunca kendilerinden az telepte bulunulmasını ve yol gösterilmesini tercih etmektedirler (Harris, 2011). Ben senin yaşındayken ile başlayan cümleler ergenler tarafından gülünç karşılanabilir olsa da yaşamlarını kolaylaştırıcı olduğu da bir gerçektir. Fakat özel yetenekli ergen için durum daha karmaşık bir hal almaktadır. Çünkü özel yetenekli ergen çoğu durumda hem ailesinden hem de öğretmenlerinden daha zeki olabilmektedir. Bu nedenle, genellikle bu yetişkinleri rol model, hatta saygı duyulması ve itaat edilmesi gereken insanlar olarak görmezler. Bu gerçeğe bağlı olarak ortaya çıkan çatışmalar hızlanabilir ve bu ergenlerin fiziksel ve duygusal iyiliklerinden sorumlu olan yetişkinlerden yabancılaşmalarına neden olabilmektedir (David, 2018).

Ergenlik dönemi aileden uzaklaşılarak akranlarla daha yakın ilişkiler kurulan bir gelişim dönemidir. Pek çok ergen bu dönemde karşı cinsle daha yakın ilişki içine girebilir ve ergenlerden daha derin bağlar kurarak bunu sürdürebilmesi beklenmektedir (Meier ve Allen, 2009). Bu dönemde yakın ilişkiler kurmanın kimi riskleri de vardır. Çünkü ilk defa kurulan yakın ve güçlü bağ aynı zamanda incinmelerin de yaşanabileceği gerçeğini içinde barındırmaktadır (Pickhardt, 2013). Akranlarına nazaran daha kırılgan olan özel yetenekli ergenlerin yakın ilişkiler konusunda daha fazla risk altında oldukları (Silvers ve diğ., 2012) göz önüne alındığında yakın ilişkilerde reddedilmenin onlara zarar vereceği düşünülmektedir (Hafen, Spilker, Chango, Marston ve Allen, 2014).

Özel yetenekli ergenler akranları ile benzer sosyal ihtiyaçları olmasına rağmen, arkadaşlık ilişkileri konusunda özel yetenekli oluşlarından dolayı zorluk yaşayabilmektedirler (Saranlı ve Metin, 2012). Özel yetenekli bireylerin akranlarından önde olma nitelikleri bu öğrencilerin arkadaş grubuna alınmamasına, sosyal olarak kabul edilmemesine ve var olan özelliklerinden dolayı akranları tarafından yalnız bırakılmalarına neden olabilmektedir (Perham, 2012). Akranlarından gelişimsel anlamda ilerde olmaları, onların damgalanmasına ve kabul edilmemelerine sebep olan en önemli faktör olarak görülmektedir (Webb ve diğ., 2007).

Ergenlik dönemi daha fazla içe kapanmanın ve beraberinde yalnızlık duygusunun hissedilebildiği bir gelişim dönemidir. Fizyolojik ve sağlık açısından bir risk faktörü olarak görülen yalnızlık (Cacioppo, Hawkley ve Thisted, 2010), birçok insan için yaygın ve üzücü bir sorundur (Bradburn, 1969). Yalnızlık seviyelerinin psikolojik semptomlar açısından da önemli olduğu bilinmektedir (Ogurlu ve diğ., 2018; Şahin ve Durak, 1994). Araştırmacılar yalnızlık seviyesinin artmasıyla birlikte bireylerin daha düşük yaşam kalitesi ve yüksek düzeyde psikolojik ve fiziksel rahatsızlıklar gösterdiklerini vurgulamaktadır (Liu ve Guo, 2007). Silverman, (1993) özel yetenekli ergenlerin var olan üst düzey özelliklerinden dolayı yalnızlık yaşadıklarını, bu yalnızlıktan ötürü acı verici yaşantılara katlandıklarını ve kendi idealleriyle var olan toplum yapısına uyum sağlama isteklerinden dolayı çelişki yaşadıklarını ileri sürmektedir. Bu çelişki öğrencilerde kaygı oluşturabilmektedir. Diğer yandan özel yetenekli öğrencilerle normal düzeydeki akranlarının, ilgi alanları ve iletişim becerilerindeki farklılıklar bu iki gurubun etkileşimini sınırlandırmaktadır (Boland ve Gross, 2007). Bu durum özel yetenekli ergenler için sosyal bir izolasyona sebep olabilmektedir (Osborn, 1996). Özel yetenekli öğrenciler için yakın ilişkiler ve arkadaşlıklar önemli olduğundan (Silverman, 1993; Strip, Swassing ve Kidder, 1991) yalnızlık bu öğrenciler için büyük bir sorun olarak görülmektedir (Torrance, 1970). Bu nedenle, eğer özel yetenekli bir öğrenci kendini yalnız hissederse, yalnızlıktan kaynaklanan olumsuz duygulara sahip olmasından dolayı anksiyete ve depresyon gibi psikolojik problemler yaşayabilir ve kimlik kazanımı döneminde, reddedilme veya akranları tarafından kabul görmeme gibi olumsuz deneyimler, bu kritik gelişim döneminde bu öğrencilerde olumsuz bir benlik imajı oluşturabilir (Ogurlu ve diğ., 2018). Bunun yanı sıra özel yetenekli öğrenciler akranlarına nazaran performans açısından daha yüksek beklentilerle karşı karşıyadırlar. Geçmişte yaşanan başarılar onların şu anda ve gelecekte daha başarılı olmaları konusunda baskı

hissetmelerine kaynaklık edebilir (Cross ve Cross, 2015). Ayrıca bu öğrenciler akranları tarafından farklılıklarından ötürü kabul edilmeyebilmekte veya uyumlu arkadaşlık ilişkilerinde zorlanabilmektedirler. Akranları onları entelektüel yetenekleri nedeniyle reddetmektedirler. Sayılan bu durumlar öğrencilerin anksiyete yaşamalarına neden olabilmekte ve bu anksiyete onların ruh sağlıklarının bütünlüğüne tehdit oluşturabilmektedir. Anksiyetenin iç ve dış kaynaklı durumlardan oluşan ve korkuyu içeren duygu durumu olduğu düşünüldüğünde (APA, 2010) ve çok hafif gergin olma durumundan panik seviyesine çıkan, yoğunluğa sahip olduğu dikkate alındığında özel yetenekli birey kabul edici ve destekleyici olmayan bir ortamı tehdit olarak algılayabilecek ve bu da kaygıya sebep olabilecektir.

Özel yetenekli ergenlerde duygudurum bozukluklarına sebep olan içsel özelliklerin varlığını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Özel yetenekli ergenlerin akranlarından ileri seviyede olan gelişimleri, mükemmeliyetçilik, aşırı uyarılma ve yüksek bilişsel işlevleri risk faktörleri olarak görülmektedir (Gross, 2002; Probst ve Piechowski, 2012; Schuler, 2002; Silverman, 2002). Bununla birlikte anksiyetenin içsel açıklamalarını aramaktan ziyade bu özelliklerin kendi ortamlarında olumsuz sonuçlarla nasıl ilişkili olduğunu incelemenin daha üretken olacağı da savunulmaktadır (Cross ve Cross, 2015).

Üst düzey performans sergileyen bireyler kendileri veya başkaları için kabul edilebilir olmaya yönelik sürekli en iyiyi yapmanın gerekli olduğuna inanabilirler (Peterson, 2012) ve yeni durumlar için de yüksek beklentiler içerisinde olma potansiyel stres faktörleri olabilir. Bu durum özel yetenekli ergenler için ortak bir sorun olarak görülmektedir (Peterson ve diğ., 2009). Bunun ötesinde özel yetenekli bireyler bu durumlarını gizlemek veya inkar etmek isteyebilirler (Barber ve Mueller, 2011; Swiatek, 2001). Bu durumu bir tehdit olarak algılamaları akran ilişkilerine de zarar verebilmektedir (Exline ve Lobel, 1999). Özel yetenekli bireylerin, diğerlerinin tepkilerine sürekli olarak dikkat etmeleri enerjilerini tüketmekte, bu durum odaklanma sorunu yaşamalarına neden olmakta ve bundan dolayı korku duymaktadırlar (Cross ve Cross, 2015).

Özel yetenekli ergenler için karmaşık mesajlar dünyasında yaşadıkları tanımlanmaktadır (Cross, 2005). Bu bireyler ellerinden gelenin en iyisini yapmaları gerektiğine dair geribildirim aldıkları ve bu konuda zorlandıkları halde akranlarına nazaran çok iyi oldukları durumlarda dışlanabilmekte ve bazen zorbalığa maruz kalabilmektedirler (Peterson ve Ray, 2006). Bu durum özel yetenekli ergenlerin kendilik

algılarına da yansıyabilmektedir. Globman (2009) danışanları ile gerçekleştirdiği danışma oturumlarında bu kişilerin kendilerini korkutucu veya korkutucu derecede akıllı olarak adlandırdıklarını ve sıkıntı yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Kendi çevresine yüksek düzeyde uyum sağlamış yetenekli birey, akranlarının farkında olmadığı olaylar veya durumlar hakkında son derece endişeli olabilir. Yüksek başarı gösteren çocuklar ve ergenler potansiyel tehditleri, hatta çok uzak olanları bile görmezden gelemeler ve bu durum onlarda var olan kaygı seviyesini artırabilir.

Ergenlik döneminde pek çok psiko-sosyal durum özel yetenekli ergen için kritik bir rol oynayabilmektedir. Özel yetenekli ergenlerin bu dönemde karşılaştıkları zorluklar ve sorunların yoğunlaşması onları savunmasız bir duruma getirebilmektedir. Kimlik gelişimi, sosyal değişimler, eş zamanlı olmayan gelişim, akademik zorluklar, aile ilişkileri, akranlarla olan ilişkiler, bilişsel, duyuşsal ve fiziksel değişimlere dair karşılaşılan yeni durumlar potansiyel olarak daha fazla ruhsal soruna yol açabilmektedir (North, 2015).

2.4. Özel Yetenekli Ergenler ve Ruh Sağlığı

Özel yetenekli bireylerin ruh sağlığı çok uzun zamandır araştırmacıların ilgisini çekmektedir (Berndt, Kaiser ve Van Aalst, 1982; Hollingworth, 1942; Ramaseshan, 1957; Reynolds ve Bradley, 1983). Bu ilginin sonucu olarak özellikle 1950'lerden sonra özel yetenekli bireylerle ilgili çalışmaların sayısı artmıştır. Fakat günümüze kadar olan çalışmalar da dahil olmak üzere özel yetenekli bireylerin, psikolojik uyum ve ihtiyaçlarına dair araştırma sonuçlarının tutarlı olmadığı söylenebilir. Öne sürülen görüşler ve gerçekleştirilen çalışmaların bazılarının sonuçları özel yetenekli bireylerin var olan benzersiz özelliklerinin onları zorluklardan ve uyumsuzluklardan koruduğunu göstermektedir. Çalışma sonuçlarına dair çıkarımlarda özel yetenekli bireylerin ileri düzey bilişsel kapasiteleri, kendilerini ve çevrelerindeki olayları daha iyi anlayabilmelerini sağlamaktadır. Bu durumun doğal bir sonucu da özel yetenekli bireylerin akranlarına göre daha az stres, çatışma ve gelişimsel sorun yaşamakta ve var olan zorluklarla daha iyi mücadele edebilmektedirler (Baker, 1995; Freeman, 1998; Gallucci, 1988; Grossberg ve Cornell, 1988; Jacobs, 1971; Kaiser ve diğ., 1987; Nail ve Evans, 1997; Neihart, 1991, 1999; Preuss ve Dubow, 2004; Ramaseshan, 1957; Scholwinski ve Reynolds, 1985; Terman ve Oden, 1947).

Özel yetenekli bireylerin akranlarından daha avantajlı olduğuna dair görüşler ve araştırma sonuçları ile tutarlı olmayacak şekilde bazı araştırmacılar ve araştırma sonuçları bu bireylerin uyum sorunları açısından özel yetenekleri olmayan akranlarına göre daha fazla risk altında olduklarına ortaya koymuşlardır (Chan, 2003; Gross, 2002; Hollingworth, 1942; Kline ve Short, 1991; Metha ve McWhirter, 1997; Silverman, 1993; Webb, 1994; Yewchuk ve Jobagy, 1991). Bu bireylerde var olan üstün yetenek, kişinin uyum zorluklarına karşı savunmasızlığını artırmaktadır (Pfeiffer ve Stocking, 2000). Ortaya konan bu görüşü savunan araştırmacılar özel yetenekli bireylerin ergenlik dönemi içerisinde ve yetişkinlik çağında sosyal ve duygusal sorunlar açısından özel yetenekli olmayan akranlarına nazaran daha fazla risk altında olduklarını vurgulamaktadır. Bu görüşü savunanların hipotezi, özel yetenekli bireylerin var olan bilişsel kapasitelerinden dolayı özel yetenekli olmayan akranlarına nazaran yabancılaşıma duygusunu daha yoğun yaşamakta, stres duygusunu daha belirgin hissetmekte ve kişilerarası çatışmalar konusunda daha yüksek duyarlılık göstermekte oldukları yönündedir (Neihart, 2011).

Var olan bu iki zıt görüşün aksine bazı araştırma sonuçları ise özel yetenekli bireylerin var olan özelliklerinin onları stres, kaygı, depresyon ve intihar gibi uyum ve psikolojik belirtiler açısından akranlarından farklı kılmadığını göstermektedir (Bain ve Bell, 2004; Cross, Cassady, Dixon, ve Adams, 2008; Cross, Cassady ve Miller, 2006; López ve Sotillo, 2009; Metha ve McWhirter, 1997; Neihart, 2012).

2.4.1. Özel yetenekli ergenler ve depresyon

Depresyon tüm yaş gruplarında görülebilen bir durum olarak karşımıza çıkarken ergenlik dönemi açısından da depresyon durumunun özel bir yere sahip olduğu ve depresif belirtilerin görülmesi için kırılgan bir gelişim çağı olarak ifade edildiği bilinmektedir (Holly, Little, Pina ve Caterino, 2015). Ergenliğin tanımı kültürler arasında farklılık göstersede bu geçiş döneminde bireylerin özel ihtiyaçlara sahip oldukları genel olarak kabul edilmektedir (WHO, 2020). Ergenlik dönemi önceleri her ne kadar fırtınalı ve duygusal anlamda iniş çıkışların yoğun olduğu bir dönem olarak tanımlansa da günümüzde pek çok fırsatı içerisinde barındıran bir gelişim dönemi olduğu ifade edilmektedir (Larson ve Ham, 1993; Moon, 1996). Fırsatların değerlendirilebilmesi ise psikolojik sağlıkla doğrudan ilişkilidir. Ergenlik dönemindeki bireylerin hastaneye yatış nedenleri arasında duygudurum bozukluklarının ilk sırada olması (Vitiello, 2009) fırsatların yaşamda kullanılabilmesinin önünde önemli bir engel olarak görülebilir.

Ergenlik dönemindeki bireylerin %4 ile %6'sının majör depresyon epizodunun olduğu (Carr, 2008) %11'nin de ergenlik dönemi içerisinde depresyon yaşadığı belirtilmiştir (Avenevoli, Swendsen, He, Burstein ve Merikangas, 2015). Yine ergenlik dönemi içerisinde depresyon yaşamış olan ergenin aynı yıl içinde tekrar rahatsızlığın nüksetmesi %12, dört yıl içinde ise %33 olarak ifade edilmiştir (Vitiello, 2009). Bu dönemde profesyonel yardım alınmaması durumunda ise ergen depresyonuna madde kullanımı, yorgunluk, düşük benlik saygısı, karamsarlık, dikkat bozukluğu, akademik sorunlar, kilo ile ilgili sorunlar ve intihar riski gibi pek çok durumun eşlik ettiği ifade edilmektedir (Carr, 2008; Stark, Banneyer, Wang ve Arora, 2012).

Ergenlerde depresyon; tipik olarak eyleme geçmeme, artan ajitasyon, azalan uyku ve derslerde başarısızlık ile teşhis edilmektedir (DSM-V). Ergenlik dönemindeki özel yetenekli bireylerde depresyon belirtilerinin tipik depresyon seyrini izlemeyebileceği vurgulanmaktadır (Cross, 2016). Ayrıca özel yetenekli ergenlerin depresyon durumlarının daha zor fark edilebileceği, belirtilerin yanlış anlaşılabilirliği ve hatta yanlış teşhiste bulunulabileceği ifade edilmektedir (Bender, Anestis, Anestis, Gordon ve Joiner, 2012; Cross ve Cross, 2015). Diğer yandan özel yetenekli ergenlerin ruh sağlığına ilişkin farklı görüş ve araştırma sonuçları depresyon konusunda da sözkonusudur. Özel yetenekli bireylerle akranları arasında depresyon düzeyleri açısından fark olmadığı (Cross, Cassady, Dixon ve Adams, 2008), özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin akranlarına nazaran daha düşük olduğu (Bracken ve Brown, 2006; Richards, Encel ve Shute, 2003) ve özel yetenekli ergenlerin depresyon seviyelerinin akranlarına nazaran daha yüksek olduğuna (Bénony, Van Der Elst, Chahraoui, Bénony ve Marnier, 2007) dair çalışma sonuçları konu hakkında tutarlı bir görüşün olmadığını göstermektedir. Her ne kadar özel yetenekli ergenlerin depresyon konusunda akranlarına nazaran daha fazla risk altında olduklarına dair bir sonuca varılabilmiş olduğu söylenemese de (Cross ve Andersen, 2016) özel yetenekli bireylerin etrafındakileri kasıtlı olarak yanıltabilecekleri ve depresyon belirtilerini maskeleyebilecekleri de klinik çalışmalarla ortaya konmuştur (Jackson ve Peterson, 2003; Mueller ve Winsor, 2018). Bu durum özel yetenekli ergenlere dair yapılan araştırmalarda farklı bulguların ortaya çıkmasını açıklayan unsurlardan biri olarak kabul edilebilmektedir (Cross ve Andersen, 2016).

Özel yetenekli ergenler ve akranları arasında depresyon düzeyleri bakımından farklılık olup olmadığı ve özel yetenekli ergenlerin yeteneklerinden ve farklılıklarından dolayı risk faktörü taşıyıp taşımadıkları araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Özel yetenekli

ergenlerin eşzamanlı olmayan gelişimleri, karşılaştıkları gerçekçi olmayan ve uygunsuz beklentiler, ebeveynlerin tutumu, yetenekleri ve öğretim ortamı arasındaki uyumsuzluklar, uygun bir akran grubuna dahil olamama ve yaşadıkları sosyal duygusal zorluklar depresyon için önemli risk faktörlerindendir (Mueller ve Winsor, 2018).

Ergenlik döneminin özel yetenekli bireyler açısından oldukça zorlayıcı olması nedeniyle depresyonun zayıflatıcı etkilerinin özel yetenekli ergenlerin yaşamlarında daha derin şekilde görülebileceği düşünülmektedir (North, 2015). Nitekim ergenlik dönemindeki bireylerde depresyon belirtileri ve bu belirtilerin neden olduğu bozukluklar artmaktadır (James ve diğ., 1994). Ergenlik döneminin özel yetenekli ergenlerin depresyon durumlarını nasıl etkilediğine dair hem teorik hem de metodolojik bakış açılarıyla ayrıntılı deneysel çalışmalar yürütülmektedir. Özel yetenekli ergenlerdeki içe dönük ve duygusal kişisel özellikleri (Lee, An ve Choe, 2020), sosyal medyanın olumsuz kullanımı (Radovic, Gmelin, Stein ve Miller, 2017) zorbalığa maruz kalma ve damgalanma (Webb ve diğ., 2007) yüksek duyarlılık ve hassasiyet düzeyleri (Lewis, Kitano ve Lynch, 1992) ve eşzamanlı olmayan gelişim düzeylerinden kaynaklı zorlukların (Gross, 2002) onlardaki depresif bozuklukların yoğunluğunu artırdığı bilinmektedir (North, 2015). Ayrıca özel yetenekli ergenlerin akranlarıyla olan bilişsel ve sosyal/duygusal gelişim eşzamansızlığının sosyal izolasyon ve depresyon riskinin artmasına sebep olabileceği ileri sürülmektedir (Neihart, 2007).

Özel yetenekli ergenler depresyonu; üst düzey ahlaki standartlar, sorumluluk duygusunu yoğun bir şekilde hissetme ve başarı konusunda belirlenen üst düzey standartlardan dolayı yaşamaktadırlar. Ayrıca akran gruplarına dahil olamama ve diğer bireyler tarafından kabul görmeme bu öğrencilerde depresif ruh halinin hissedilmesinde etkili olmaktadır (James ve diğ., 1994). Bunlara ek olarak özel yetenekli öğrenciler akranlarına nazaran varoluşsal depresyonu yüksek oranda yaşamaktadırlar (Webb, 2002).

Depresyon ergenlik dönemindeki bireyin gelişimi ve ilerki yaşamları açısından önemli bir etkiye sahiptir (Carr, 2008). Özel yetenekli öğrenciler için çevre öğrenme fırsatı sunan bir durum olmaktan çıktığında bu bireyler motivasyonlarını kaybedebilmekte, ilgisizlik yaşayabilmekte ve umutsuz hissedebilmektedirler. Nihayetinde ise uyumsuz başa çıkma yollarına başvurma, depresyon nöbetleri, intihar düşüncesi, tekrarlanan intihar girişimleri ve dahası intihar etme gibi sorunlar yaşayabilmektedirler (Cassady ve Cross, 2006; Cross ve Cross, 2015). Yardım alınmadan üstesinden gelinmesi zor bir sorun haline gelebilen depresyon özel yetenekli ergenin riskli

davranışlarda bulunma olasılığını artırabilmektedir. Ayrıca derpesyonla birlikte işlevselliğin bozulabileceği ve günlük yaşamında aksamaların meydana gelebileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak ergenlik dönemi kritik bir gelişim evresi olarak içerisinde birey için bir yandan hem sosyal hem duygusal hem de psikolojik bir risk dönemi olarak görülebilecekken diğer yandan potansiyel kazanımları barındıran gelişim dönemidir. Özel yetenekli ergen için ise var olan farklılıklarına ergenlik dönemi özellikleri eklendiğinde potansiyel risk durumu daha da kuvvetlenebilmektedir.

2.5. Özel Yetenekli Ergenler ve Akran İlişkileri

Ergenlik dönemi bireyin yaşamında önemli değişimlerin yaşandığı ve yaşlılarla ilişkilerin arttığı bir gelişim aşaması olarak ifade edilebilir. Özerk olma ve kimlik kazanma yaşantılarının belirginleştiği bu dönem ergenin yetişkin yaşamındaki tutum ve davranışları için kaynaklık etmektedir (Kruger, 1994). Sosyal bir varlık olarak insan için başkaları ile yaşamayı öğrenmek ve ilişki kurabilmek, hayata devam edebilmek ve gelişebilmek adına kritik bir öneme sahiptir. Doğumla birlikte aileyle başlayan ilişkiler yaş ilerledikçe dışa doğru genişler ve arkadaşlık ilişkileri ergenlikle birlikte daha önemli bir hale gelmeye başlar. Bazıları bu ilişkiyi kolayca geliştirebilirken kimileri de zorlanabilmektedir. Diğer yandan insanların sosyal kabul görmeye ihtiyaç duyduklarına dair önemli kanıtlar vardır. İhtiyaçlar hiyerarşisinde fizyolojik ihtiyaçlar ve güvenlik ihtiyacından hemen sonra ait olma ihtiyacının gelmesi de bu görüşü desteklemektedir. Ait olmak ve olumlu kişilerarası etkileşim insan davranışlarını motive eden psikolojik bir zorunluluk olarak görülmektedir (Baumeister ve Leary, 1995).

Ergenler için akran ilişkileri son derece önemli olarak görülürken ergenlik döneminde akran ilişkileri hem nicelik hem de kalite anlamında belirlenmeye çalışılmıştır. Akran ilişkileri ergenlerin gelişimsel sağlıklarını temellendiren bir durum olduğu için yaygın görüş konunun gelişimsel bir bakış açısıyla ele alınması gerekliliğidir (Atik ve diğ., 2014). Gelişimsel açıdan incelendiğinde ergenlerin akran ilişkilerinin hem niteliksel hem de niceliksel unsurlarının belirlenmesinde beş unsurun önemli olduğu vurgulanmaktadır (Bukowski ve diğ., 1994). Bu unsurlardan ilki ergenlerin arkadaşlarıyla kendi istekleri ile geçirdikleri zamanı belirten *birliktelik* kavramıdır. Birliktelik hem çocuklar hem de ergenler için oyun, işbirliği ve yoldaşlığı temsil etmektedir (Buhrmester ve Furman, 1987; Bukowski ve diğ., 1994). Akran ilişkileri için önemli ikinci unsur

ergenlerin arkadaşlarıyla anlaşmazlıklarının ne sıklıkla olduğunu belirten *çatışma* kavramıdır. Çatışma arkadaşlık ilişkilerinin ne ölçüde sürdüğü konusunda belirleyici bir durum olarak ortaya konmaktadır (Shantz ve Hobart, 1989; Bukowski ve diğ., 1994). Bir diğer önemli unsur *yardımdır*. Yardım bir eergen adaletsiz bir durumla karşılaştığında arkadaşlarının onu ne ölçüde desteklediğini belirten kavramdır. Dostluk ilişkisinin temelinde yardımın olduğu ifade edilmektedir (Bukowski ve diğ., 1994). Akran ilişkilerinde önemli olarak ifade edilen bir diğer kavram ise *korumadır*. Korumanın çocukların ve ergenlerin arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin en önemli özelliklerinden biri olduğu konusunda araştırmacılar arasında genel bir fikir birliğinin olduğu ifade edilmektedir. Bu kavram ergenlerin karşılaştıkları problemleri birlikte çözmeye dair güveni göstermektedir. Araştırmacılar ergenler için arkadaşlığın bazı anlaşmazlıklara rağmen devam edebileceğine ilişkin en temel duygunun güven yani koruma olduğunu ifade etmektedirler (Bukowski ve diğ., 1994). Akran ilişkileri için üzerinde önemle durulan son kavram ise *yakınlık* kavramıdır. Yakınlık kavramı ergenlerin birbirlerine duygusal olarak bağlanma derecelerini ifade etmektedir (Bukowski ve diğ., 1994). Ergenler için arkadaşlık ilişkilerinde en önemli kavramlardan biri olarak görülen yakınlık ilişkinin kabul edilmesi, doğrulanması ve bağlanma duygularının sağlanması olarak ifade edilmektedir (Rutter, 1989).

Ergenler için önemli olan arkadaşlık ilişkileri özel yetenekli eergenler için de kritik öneme sahiptir. Belirgin şekilde akranlarından farklılaşan özel yetenekli ergenlerin akran ilişkileri ve arkadaşlık beklentilerinin de akranlarından farklı olduğu vurgulanmaktadır (Gross, 2002). Bu nedenle özel yetenekli ergenlerin kişiler arası yeterliliğini ve akran ilişkilerini anlamak araştırmacılar tarafından üzerinde önemle durulan bir konudur. Araştırma sonuçları bir yandan özel yetenekli olmanın genellikle sosyal ve duygusal anlamda değerli bir durum olduğu (Neihart, 1999; Neihart ve diğ., 2002; Robinson, 2008) ve akranları tarafından iyi karşılandığını (Neihart, 1999, 2002c, 2007) savunurken bazı araştırma sonuçları ise özel yetenekli bireylerin kalıplara uymadıkları ve farklı hissettiklerini ortaya koymaktadır (Coleman ve Cross, 2014; Swiatek, 1995). Bazı özel yetenekli çocuk ve ergenler için bu düşünce uygun olsa da akranlarıyla kaliteli ilişkiler kurarak farklılıklarıyla başa çıkan ergenlerin de var olduğu ifade edilmektedir (Cross, 2016). Bununla birlikte hissedilen bu farklılık duygusu zorlayıcı bir faktör olarak sosyal durumlarda yetersizlik duygusunun hissedilmesine sebep olabilmekte ve özellikle

akranlarıyla ilişki kurabilme ve sürdürebilmelerini engelleyebilmektedir (Cross ve diğ., 1993).

Özel yetenekli çocuklar genellikle erken dil hakimiyeti ile beraber ileri kelime haznesinin katkısıyla iletişimde daha esnek olabilmektedirler (Robinson, 2007). Sözel eşzamanlı olmayış, erken düşünme becerileri kazanmada ve iletişimde özel yetenekli bireyle akranları arasında anlaşmazlık yaşanmasına sebep olabilir. Çünkü akranlarının anlayamadığı veya amaca yönelik bulmadığı değerler, kişisel görüşler, kimlik ve kişiliğe dair konular özel yetenekli birey ile akranlarının ortak paydada buluşamamasına sebep olabilmektedir (Altman, 1983). Benzer şekilde özel yetenekli bireylerde yargılayıcı ve eleştirel düşünme eğilimi, farkındalığı nispeten daha az gelişmiş olan akranlarına ters veya kabul edilemez gelebilir (Altman, 1983). Dolayısıyla özel yetenekli birey ve akranları arasındaki farklılıklar özel yetenekli birey için çelişki oluşturabilir. Çünkü özel yetenekli birey bir yandan kendi istekleri ve yeteneklerini ortaya koymak diğer yandan da sosyal bir grubun parçası olmak istemektedir (Gross, 1989). Bu durum akademik başarı ve arkadaşlık dürtüleri arasında zorunlu bir ikilem olarak görülmekte ve arkadaşlık seçildiğinde yüksek akademik başarıdan feragat etmeleri gerektiği inancı veya akademik başarının seçilmesi durumunda da yakın arkadaşlığın riske gireceği inancıyla kendini göstermektedir (Gross, 1989). Dolayısıyla hem huzursuzluk duygusunun hissedilmesine hem de diğerlerinden beklenen ilgi ve anlayışı görememe dolayısıyla reddedilme duygusunu pekiştirebilmektedir (Lee, Olszewski-Kubilius ve Thomson, 2012).

Özel yetenekli bireylerin akran ilişkileri yaş, cinsiyet, baskın yetenek, özel yetenekliliğin derecesi ve eğitim deneyimi gibi pek çok faktörden etkilenebilmektedir (Lee ve diğ., 2012). Özel yetenekli bireylerin, eşlik eden herhangi duygusal veya davranışsal bir sorunu yoksa, anaokulu ve ilkökul yıllarında belirli bir zeka puanına kadar ergenliğe göre daha avantajlı olduklarına dair bulgular mevcuttur. Bununla birlikte ergenlik döneminin başlamasıyla özel yetenekliliğin akran ilişkilerinde dezavantaj oluşturabileceği, akranları arasında popüler kişiler olarak görülmeyebileceği vurgulanmaktadır (Rimm, 2002). Dolayısıyla ergenlikle birlikte özel yetenekli ergenler sınıf arkadaşlarıyla arkadaşlık kurma ve sürdürmede zorluk yaşamakta (Cross, 2007) ve yalnızlık duygularını akranlarına göre daha fazla hissetmektedirler (Cross ve diğ., 2014).

Özel yetenekli bireylerin zeka seviyelerine göre psikososyal uyumu pek çok araştırmacının ilgisini çekmiştir. Terman (1925) 170 zeka puanından üstte olan çocukların orta derecede zeka puanına sahip özel yetenekli çocuklara kıyasla sosyal

ilişkiler kurma ve sürdürme daha fazla güçlük yaşadıklarını ortaya koymuştur. Erken tarihte yapılan farklı bir araştırmada benzer şekilde sosyal açıdan optimal (125-155) zeka puanına sahip öğrencilerin daha dengeli ve kendine güven duyacak şekilde akran ilişkisi kurmaya çalıştıkları ve akranları tarafından da iyi karşılanma eğiliminde oldukları ortaya konmuştur (Hollingworth, 1942). Fakat bu grubun (125-155) dışındaki bireylerin uygun akran grubundan yoksun olunması sebebiyle izolasyon duygusu hissettikleri ve sosyal uyum sorunları yaşadıkları ifade edilmiştir (Gross, 2002; A. Robinson ve Clinkenbeard, 2008).

Eşzamanlı olmayan gelişim akranları ile empati kuramadıklarında veya anlaşılamadıklarında ait hissedememeyle belirginleşmektedir (Gross, 1989). Bu durumu destekler nitelikte özel yetenekli çocuk ve ergenlerin arkadaşlarını benzer zekâ düzeyine sahip akranlarından ya da daha büyük yaşta olan kişiler arasından seçtikleri ifade edilmektedir (Coleman, Cross, Subhi-Yamin ve Neber, 2007; Cornell ve diğ., 1990). Dolayısıyla eş zamanlı olmayan gelişim özel yetenekli ergenin doyum sağlayıcı akran ilişkileri kurmasının önünde bir engel olarak görülebilir.

Özel yetenekli bireylerin ve özellikle ergenlerin arkadaşlık ilişkilerinde karşılaştıkları önemli bir diğer zorluk ise damgalamadır. Akranları gibi iletişim kurabilme ve ilişki geliştirebilmek isteyen özel yetenekli ergenler, akranları var olan özel yeteneklilik durumunu öğrendiğinde kendileriyle arkadaşlık kurmak istemeyeceklerinden kaygı duyarlar ve bilinçli bir şekilde yeteneğini gizlemek isteyebilirler (Coleman ve Cross, 2014; Cross ve diğ., 2014). Yapılan bir çalışmada özel yetenekli ergenlerin yüzde kırkı kendilerini akranlarında farklı olarak tanımlamakta (Cross ve diğ., 1993) ve bu farklılık olumsuz olarak algılanmaktadır (Gross, 2002). Sosyal bir stres unsuru olarak kabul edilen (Coleman, 2012) bu durumun ise pek çok fırsatın kaçmasına ve psikolojik anlamda rahatsızlıklara sebep olabileceği vurgulanmıştır (Cross, 2016). Bu duruma ek olarak farklı göründüklerine dair inançları damgalanmış hissetmelerine etki etmekte ve özel yetenekli ergenlerin sosyal etkileşiminde kendilerini daha az yetkin olarak algılamalarına veya ilişki kurup sürdürebilmelerde zorluk çekmelerine neden olmaktadır (Cross ve diğ., 1993).

Özel yetenekli ergenlerin akranları ile ortak ilgi alanlarının eksikliği arttıkça özel yetenekli birey daha fazla yalnızlık duygusu yaşamaktadır (Cross, 2016). Akranlarla geçirilen zamanın artmasının özel yetenekli birey için aileden aldığı sosyal destekten daha önemli olduğu ifade edilmektedir (Rubin, Bukowski ve Parker). Daha açık bir ifadeyle

özel yetenekli ergenlerin akranlarıyla geçirdiği zaman arttıkça daha güçlü ve etkili ilişkiler kurulabildiği (Wentzel, Barry ve Caldwell, 2004) ve kurulan bu etkileşimin ergenlerin akademik ve sosyal gelişimine katkı sağladığı ifade edilmektedir (Eccles ve Roeser, 2011). Özel yetenekli ergenler bağlamında arkadaşlık ilişkileri sosyal ilişkilerin geliştirilmesiyle yetenekli olabilmekten potansiyelini tam olarak kullanabilmeye giden yolda benzersiz bir katkı sunmaktadır (Worrell, Olszewski-Kubilius ve Subotnik, 2012).

Sonuç olarak özel yetenekli ergen için arkadaşlık ilişkilerinin sosyal, bilişsel ve duygusal açıdan son derece önemli olduğu söylenebilir. Aynı zamanda özel yetenekli ergenlerin yaşlılarıyla arkadaşlık kurma ve sürdürmede zorluk yaşamaları şaşırtıcı değildir. Özel yetenekli ergen çoğu zaman zihinsel yaşına daha yakın kişiler veya kendinden daha büyük arkadaşlar aramaktadır. Bu durumu sağlayamadığında akran grubunun beklentilerine uymak için yeteneklerin gizlemeye çalışmakta, akademik başarı ile yakın arkadaşlık ilişkileri arasında ikileme düşmekte veya bu reaksiyonların kombinasyonlarıyla hareket edebilmektedir. Farklılıklarından kaynaklı durumlar akran ilişkilerinde özellikle ergenlikle birlikte özel yetenekli bireyin güçlük yaşamasına, yalnız hissetmesine sebep olabilmektedir.

2.6. Özel Yetenekli Ergenler ve Öz Düzenleme

Öz düzenleme bireylerin hedeflerine erişebilmek için toplum tarafından kabul edilen standartlara uyum sağlayarak, duygu düşünce ve davranışlarını organize edebilme yeteneğidir (Moilanen, Shaw ve Fitzpatrick, 2010). Öz düzenleme, insanların davranışlarını yönetebilmesi, davranışlarını şekillendirebilmesi ve kendi davranışlarını şekillendirerek davranışlarına etki edebilmesi şeklinde ifade edilmektedir. Öz düzenleme, yaşamın her aşamasında uyarlanabilir gelişimsel görevlerin başarılı bir şekilde yerine getirilmesi için temel bir rol oynamaktadır (McClelland ve diğ., 2018). İnsanların sadece cezalandırma ve dışsal pekiştiricilerle davranışta bulunmadıkları insanoğlunun doğası gereği davranışlarına yön verebilen ve yönetebilmeye dair olağanüstü kapasiteye sahip varlıklar olduğu ifade edilmektedir (Bandura, 1977; Mischel, 1974). Dolayısıyla insanların öz düzenleme becerileri sayesinde davranışlarını değiştirebildikleri veya davranışlarını değiştirme gayretini sergileyebildikleri vurgulanmaktadır (Baumeister, Vohs ve Tice, 2007). Öz düzenleme becerileri kişilerin karşılaştıkları durumlarda önceki davranışlarından farklı tepkiler gösterebilmelerine olanak tanımakta, alışkanlıklarla

oluşan veya doğuştan getirdiği yönelimlerle şekillenen tercihleri dahil olmak üzere pek çok durumu yenileyebilmelerine yardımcı olmaktadır.

Öz düzenleme becerileri erken çocukluk döneminden ergenliğe kadar nispeten istikrarlı şekilde ilerlemektedir (Lengua, 2006). Tüm yaşam dönemleri içerisinde öz düzenleme becerileri önemli olsa da özellikle ergenlik döneminde psikopatolojinin önlenmesinde ve optimal psikolojik uyumun sağlanmasında hayati bir role sahiptir (Gestsdottir ve Lerner, 2008). Bireyler ergenlik döneminde fiziksel, bilişsel ve psiko-sosyal değişimlerle mücadele etmek zorundayken yetişkinlere özgü kararlar da almaları beklenmektedir. Bu durumda öz düzenleme becerileri gelişmemiş ergenlerin pek çok sorunla karşılaşacakları ifade edilmektedir (d'Acremont ve Van der Linden, 2007). Ergenlerin yaşamlarına ilişkin karar verme ve bu kararları uygulamasında öz düzenlemenin önemli bir rolünün olduğu bilinmektedir. Öz düzenleme becerisi düşük ergenlerin, sağlık sorunları ve olumsuz davranışlar edinme açısından öz düzenleme becerisi yüksek ergenlere nazaran daha fazla risk barındırdıkları ortaya konmuştur (Moffitt ve diğ., 2011). Dahası öz düzenleme becerileri yüksek ergenlerin kaygı verici olaylara yönelik daha etkili karar verebildikleri ve kaygıyı daha etkili yönetebildikleri ifade edilmektedir (Aspinwall ve Taylor, 1997).

Özel yetenekli ergenler tipik olarak akranlarından daha yüksek entelektüel kapasiteye sahip bireylerdir. Bununla birlikte bazı özel yetenekli ergenler öz düzenleme becerilerindeki eksiklikler nedeniyle (Chung, Yun, Kim, Jang ve Jeong, 2011) davranışsal ve sosyal uyumsuzluklara (Silverman, 1993) karşı savunmasız kalmaktadırlar. Öz düzenleme becerilerinin bireyin sürekli değişen çevre ile yüzleşmesine veya hedeflerine ulaşmasına yönelik duygusal, bilişsel ve davranışsal uyumunu yöneten süreçler olduğu ifade edilmektedir (Nigg, 2017). Bu becerinin akademik başarı için önemli bir gösterge olduğu (Nota, Soresi ve Zimmerman, 2004) göz önüne alındığında özel yetenekli ergenler için bu beceriyi kazanmak birincil derecede önemli hale gelmektedir (Urban, Camos, Habersaat ve Stéphan, 2018).

Sonuç olarak öz düzenleme becerisinin ergenlik döneminde kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. İçerisinde bilişsel, duyuşsal, motivasyonel ve davranışsal bileşenler barındıran bu kavram hedef belirleme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve pekiştirme yönleriyle insan davranışlarının düzenlenmesini açıklamaktadır (Endler ve Kocovski, 2000). Özellikle özel yetenekli ergen açısından duygu ve davranışlarını organize edebilmek ve yönetebilmek hedeflerine ulaşmalarında onlar için kritik öneme

sahip olabilir. Bu bireylerin öz düzenleme becerilerindeki zorlukların ruh sağıklarını olumsuz etkileyebileceğı değerlendirilebilir.

2.8. Özel Yetenekli Ergenler ve Anne Baba Tutumları

Aile bir çocuğun gelişimi için kritik öneme sahiptir. Özellikle özel yetenekli bireylerin yaşamında muazzam bir etkiye sahip olabilir. Aile çocukların karşılaştığı ilk yapı olmakla birlikte yaşamın ilerleyen yıllarında da önemli roller oynamaya devam eder. Anne babaların davranışları ve tutumları çocukların yeteneklerini geliştirmelerinin yanı sıra var olan inançlarına, değerlerine ve davranışlarına da etki eder (Olszewski-Kubilius, 2016). Ailelerin çocuklar üzerindeki etkileri kapsamlı bir şekilde araştırılmış olsa da özel yetenekli bireyler ve özellikle özel yetenekli ergenlerin aile ilişkileri üzerinde nispeten daha az çalışma olduğu söylenebilir.

Çocuk yetiştirme tutumlarının temelini 1966 yılında gelişim psikoloğu Diana Baumrind tarafından atıldığı söylenebilir. Baumrind çocukların hem bilişsel hem de sosyal yeterliliklerinin gelişimine dair üç anne baba tutumunu ortaya koymuştur. Ortaya konan çalışmada otoriter, izin verici ve demokratik anne baba tutumlarının ebeveynler tarafından sergilenen tutumlar olarak belirtilmiştir (Baumrind, 1971). Ortaya konan bu görüşten farklı olarak anne baba tutumları duyarlılık ve talepkarlık boyutları ile de ele alınmış ve boyutların kesişimi ile dört farklı ebeveyn tutumunun olduğu savunulmuştur. Üç temel anne baba tutumuna ihmalkar anne baba tutumu da dahil edilmiştir (Maccoby ve Martin, 1983).

Demokratik anne baba tutumu, bireylerin sağıklı yetişebilmeleri için ortaya konan en uygun yaklaşım olarak görölmektedir. Bu tutuma sahip ebeveynler koşulsuz sevgiyle çocuklarına yaklaşırlar. Çocuklarını kontrol ederken aynı zamanda onların gereksinimlerini temin ederler. Ebeveynler tutarlı davranış sergiler ve bu durum çocuklar için güven vericidir. Çocuklarının sorumluluk bilinci kazanmalarına yönelik kimi davranışları belirli sınırlar içinde yapmalarına olanak tanırırlar. Demokratik tutuma sahip anne babalar çocuklarında var olan potansiyelin ortaya çıkabilmesi için özgürlüğe ve çocuğun potansiyelini ortaya koymasına destek olurlar. Ayrıca açık ve dürüst bir iletişim kullanırken bireyselliğı ve bağımsızlığı teşvik ederler (Baumrind, 1971).

Otoriter anne baba tutumunda yüksek beklenti, talepkarlık, düşük kabul ve sıcaklık gösterme vardır. Otoriter anne babaların çocuklarından çok yüksek beklentileri vardır ve kontrolü ellerinden bırakmak istemezler. Disiplin sert ve zorlayıcıdır, çocuklarının

bağımsız birer birey olmasına izin vermezler (Baumrind, 1971; Reitman ve diğ., 2002) dolayısıyla kendi kararlarını alabilme yeteneği kısıtlanmış bireyler özerk davranamaz ve özerk bir kişilik gelişimi sergileyemezler (Nastas ve Sala, 2012).

İzin verici anne baba tutumunda yüksek düzeyde sıcaklık ve düşük seviyede beklenti durumu vardır. Bu tür stile sahip anne babalar çocuklarının tüm isteklerine cevap verir fakat çocukların davranışlarıyla yakından ilgilenmezler. Bu ebeveynler çocuğu kontrol etmek için ceza kullanmazlar, bunun yerine çocuğun kendi kararlarını vermesine izin verirler (Baumrind, 1971). İzin verici bir ebeveynlik tarzını benimseyen ebeveynler, çocuklarının davranışlarına çok az sınır koyar, kendi kararlarını vermelerini ve kendi faaliyetlerini düzenlemelerini sağlama eğilimindedirler (Baumrind, 1991).

İhmalkâr anne baba tutumunda, anne babalar ancak çocukları istenmeyen bir davranışta bulunduğunda tepki vermekte diğer durumlarda çocuklarıyla ilişki kurmalarını gerektirecek bir ortamın olmadığına inanmaktadırlar. Anne babalar kendi ihtiyaçlarını çocuklarının ihtiyaçlarından daha önemli gördükleri için anne baba çocuk ilişkisi derinleşmemektedir. Çocuklar ise kendileriyle yüzeysel şekilde ilgilenildiğinden ve anne baba kontrolünü üzerlerinde hissetmediklerinden hangi davranışlarının olumlu hangi davranışlarının olumsuz olduğunu fark edemeyebilmektedirler (Sak, Şahin-Sak, Atli ve Şahin, 2015). Ebeveynlerin sergiledikleri tutumlarının demokratik, otoriter, ihmalkâr ve izin verici olarak açıklandığı çalışmaların yanı sıra kabul/ilgi, denetleme ve psikolojik özerklik olarak da açıklayan çalışmalar da mevcuttur (Steinberg, Lamborn, Dornbusch ve Darling, 1992). Bu çalışmada anne baba tutumları kabul/ilgi, psikolojik özerklik ve denetleme boyutları ile ele alındığı için bu tutumların açıklanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kabul/İlgi boyutunda bireylerin anne babalarının tutumlarını ne ölçüde ilgili ve sevecen olarak algıladıkları ortaya konulmaktadır. Bu tutuma sahip anne babaların çocuklarının davranışlarını belirledikleri ve kolayca değişmeyen standartlara göre değerlendirdikleri ve bu standartlar ölçüsünde kontrol ettikleri ifade edilmektedir (Baumrind 1996). Bireylerin bu anne baba tutumunda anne babalarını ne derece ilgili, sevecen ve duyarlı olarak algıladıkları ortaya konmaktadır (Suldo ve Huebner, 2004). Kabul edici anne baba tutumunda demokratik bir yanla birlikte hoşgörölü bir tutumun varlığı ile otoriter ve ihmalkâr davranışlardan uzak olma durumu dikkati çekmektedir (Yılmaz, 2000).

Psikolojik özerklik anne baba tutumunda anne babaların çocuklarının görüşlerine dair toleranslı oldukları, demokratik şekilde davrandıkları ve çocuklarını kurallara uyma konusunda zorlamadıkları ifade edilmektedir (Zakeri ve diğerleri, 2010). Psikolojik özerklik tutumuna uygun davranışın bireylerin duygusal bağımsızlığını arttırdığı ortaya konmaktadır (Suldo ve Huebner, 2004). Bu tutumda anne babalar demokratik davranışa sahip ve çocuklarının bireyselliklerini ortaya koymalarını yüreklendiren bir tutumla hareket etmektedirler. Dahası koşulsuz sevginin olduğu, çocukların davranışlarının denetlenirken onların ihtiyaçlarının göz ardı edilmeden giderilmeye çalışılması, tutarlı davranış sergilenmesi görülmektedir. Bununla birlikte psikolojik özerklik anne baba tutumunda anne babalar çocuklarının sorumluluk duygusunu kazanmalarını sağlayabilmek için bazı davranışlara belirlenen sınırlara uymak koşulu ile izin verir ve çocuklarının var olan potansiyellerine ulaşabilmeleri için özgürlüğe ve destekleyici tutuma uygun davranırlar (Yılmaz, 2000). Anne babaların kendi ergenliklerinde hissettikleri özel yetenekli çocuklarının ergenlik döneminde yaşadıklarından oldukça farklı olabilir. Çoğu durumda entelektüel ve bilişsel olarak çevresindeki çoğu yetişkinden daha gelişmiş olan, ancak yine de onların belirlediği kurallara uymak zorunda olan özel yetenekli ergen karmaşık, çatışmalı ve yoğun olumsuz duygular yaşayabilir. Özel yetenekli ergen sosyal durumlar, gelenekler ve kurallar karşısında bocalayabilir. Bu durum aileleriyle sorun yaşanmasına da sebep olabilir (David, 2018). Böylesi durumlarda psikolojik özerkliğin geliştirilmesi önemli bir konu haline gelebilir. Daha toleranslı ve demokratik tutum özel yetenekli ergenin bocalamasın engelleyebilir ve olumsuz duyguları daha az yaşanmasını sağlayabilir.

Özel yetenekli bireylerin kurallara uyma konusunda duyarlı oldukları fakat ortaya konan kuralların neden sonuç ilişkisine göre açıklanmasını bekledikleri bilinmektedir

Denetleme tutumuna sahip anne babalar hem koşulsuz sevgiyle çocuklarına yaklaşmaya çalışmakta hem de yüksek beklenti ve talepkar davranışlarda bulunmaktadır. Bu boyutta anne babalar çocuklarından disiplinli, düzenli ve olgun davranmasını beklemekte ve belirlenen kurallara uyulmadığında çocuklarını uyarmaktadırlar. Aynı zamanda çocuklarının gereksinimlerine karşı hassas davranarak çocuklarının kişiliklerinin ve özerkliklerinin gelişimine katkı sağlamaya çalışmaktadırlar (Yılmaz, 2000). Bu tutumda belirlenen kurallara uymak oldukça önemliyken çocuğun gelişimine katkı sağlamak ve onun özerkliğinin gelişimi için sıcak ve içten davranışta bulunmakta önemli olarak görülmektedir (Baumrind 1996).

Özel yetenekli ergenlerin aile tutumları hakkındaki çalışmalar az sayıda olsa da anne babaların demokratik tutum sergiledikleri, duyarlı anne baba rolünü benimsedikleri ve çocuk merkezli bir eğilim içinde oldukları söylenebilir (Chan, 2005; Olszewski-Kubilius, 2008, 2016; Pilarinos ve Solomon, 2017). Özel yetenekli bireylerin algıladıkları demokratik tutumla yüksek bilişsel işlevler (Rudasill ve diğ., 2013), daha iyi sosyal beceriler ve daha yüksek sosyal yeterlilik (Olszewski-Kubilius ve diğ., 2014) ve sağlıklı mükemmeliyetçiliğin (Neumeister, 2004) ilişkili olduğu ortaya konmuştur.

Özel yetenekli aileler ve ergenler için uyum ve aile üyelerinin birine bağlanma derecesi bir diğer önemli unsurdur. Yakın aile üyeleri ile yakın ilişkiler kurabilen özel yetenekli bireylerin stres verici yaşam durumlarıyla mücadele avantajlı oldukları ortaya konmuştur (Olszewski-Kubilius, 2008). Aile üyelerinin birbirine yakın ve içten ilişkiler kurduğu ailelerde, özel yetenekli birey daha iyi sosyal ve duygusal uyum becerisi, problem çözme becerisi ve olumlu başa çıkma becerileri sergileyebilmektedir (Callahan ve diğ., 2004).

Sonuç olarak anne baba tutumlarının özel yetenekli ergenlerin psikolojik sağlığı açısından son derece önemli olduğu söylenebilir. Demokratik tutumun olumlu ruh sağlığı ile (Olszewski-Kubilius, 2016; Rudasill ve diğ., 2013; Worrell ve diğ., 2019), otoriter tutumun negatif davranışsal, duygusal sorunlarla (Baumrind, 1991; Lamborn ve diğ., 1991; Reitman ve diğ., 2002) ve psikolojik zorluklarla (Dwairy, 2004) ilişkili olduğu ortaya konmuştur. İzin verici tarz ise zayıf sosyal beceriler, düşük özgüven gibi yetersizlik durumlarıyla ilişkilidir (Baumrind, 1991). Özel yetenekli ergenler açısından zorlayıcı bir gelişim döneminde sıcak, yakın, içten ve destekleyici bir aile tutumu var olan potansiyellerini ortaya koyabilmek, karşılaşılan zorlukların üstesinden gelebilmek ve dezavantajlı oldukları alanları telafi edebilmek için anne baba tutumları ve aile ilişkileri son derece önemli olarak görülmektedir.

2.9. Özel Yetenekli Ergen ve Öz-Anlayış

Öz anlayış (self-compassion), bireyin yaşadığı deneyim ve acılara yargılayıcı bir tutumdan uzak ve duyarlı olması, kendisine merhametli davranması, yetersizlik ve başarısızlık durumunu yargılayıcı tutumdan uzak bir mercek aracılığıyla kabul etmesidir (Neff, 2003, 2016). Kişinin ıstıraplarına karşı derin bir duyarlılık göstererek bu ıstırapı önlemeyi ve rahatlamayı (Gilbert, 2014), deneyimlere açık olmayı, ıstıraptan kaçınmamayı ve ıstırapı hafifletirken kendini nezaketle iyileştirme arzusunu (Neff, 2003),

hata veya umutsuzluk anlarında kişinin kendine nazik davranmasını ve yardımcı olmasını ifade etmektedir (Ferrari ve diğ., 2019). Öz anlayışın yapısı ilk olarak Neff (2003a) tarafından kavramsallaştırılmıştır. Bununla birlikte öz anlayışın içerisinde teorik olarak kendine yönelik merhamet ve kendine yönelik acımasızlıktan oluşan iki kutbu bulundurduğu savunulmaktadır (Brenner, Heath, Vogel ve Credé, 2017).

Kendine yönelik acımasızlığı, öz anlayışın olmayışı olarak görmek yerine öz anlayışın olumlu ve olumsuz iki yanından biri olarak görmek genel tutum teorileriyle örtüşür (Cacioppo ve Berntson, 1994). Bir örnekle anlatmak gerekirse insanlar ayrılıktan sonra eski ilişkilerine dair hem olumlu hem de olumsuz anılar hakkında düşünebilirler (Brenner ve Vogel, 2015) veya insanlar işlerinin belirli kısımlarından memnunken bazı kısımlarını sevmeyebilirler (Credé, Chernyshenko, Bagraim ve Sully, 2009). Tıpkı bu durum gibi insanların hem kendine yönelik merhamet hem de kendine yönelik acımasızlık davranışları gösterebileceği vurgulanmaktadır. Aslında yaşamın herhangi bir alanında yaşanan başarısızlık için insan hem kendine yönelik bir şefkat gösterebilir (örneğin, ben başarısız biri değilim yalnızca bir sınavda başarılı olamadım) hem de kendine yönelik acımasızca bir tutum sergileyebilir (örneğin, kötü bir arkadaş olmasam arkadaşımın doğum gününü unutmazdım) (Brenner ve diğ., 2018).

Öz anlayış; her biri öz anlayışın yüksek ve düşük olduğu davranışları temsil eden pozitif ve negatif kutuplara sahip üçer ana bileşeni, toplam altı bileşeni içermektedir. Pozitif kutuplar; Kendine yönelik merhamet (self-kindness), ortak paydaşım (common humanity) ve bilinçli farkındalık (mindfulness). Negatif kutuplar; kendini yargılama (self-judgment), soyutlanma (isolation) ve aşırı özdeşim kurma (over-identification) olarak ifade edilmektedir (Neff, 2016). Öz anlayışlı bir düşünce yapısının, kişisel yetersizlik veya yaşama dair bir zorlukla karşılaşıldığında kişinin kendine verdiği yanıtta artan bir şefkat veya azalan bir merhamet arasındaki dengeyi temsil ettiği düşünülmektedir (Neff, 2016). Ortak paydaşım, bireyin herhangi bir talihsizlik yaşadığında veya hatalı davranışta bulunduğu bu deneyimin yalnızca kendisine has olmadığını tüm insanlığa dair deneyimler olduğunu anlamasını içermektedir (Neff, 2003). Ortak paydaşım da bireyin, hiçbir kişinin kusursuz olmadığını, tüm insanların hata veya kusurları olduğunu ve tüm insanların mükemmel olmayan hayatlar sürdüğünü kavramasıyla ilişkilidir. Burada bireyin benmerkezci bir tavırla acı çeken tek kişinin kendisi olduğunu hissetmesi yerine daha geniş ve daha bağlantılı bir bakış açısı alması söz konusudur (Neff, 2016). Ortak paydaşım becerisi gelişmiş bireyler, başarısızlık veya

acı verici bir deneyim içerisindeyken kendisini yalıtarak diğer insanlardan farklılaştırmak yerine hissettiği duyguların insan olmanın bir parçası olduğunun farkındadırlar (Neff, 2003). Öz anlayışın üçüncü bileşeni ise bilinçli farkındalıktır. Bilinçli farkındalık kişinin kendisinin olumsuz yönleri veya yaşam deneyimiyle ilgili abartılı bir hikayeye kapılmadan, mevcut durumu netlik ve denge ile fark etmesini içermektedir (Neff, 2016). Başka bir ifade ile bilinçli farkındalık dikkatin şu anda var olan deneyimlere yoğunlaşması ve kişilerin öznel deneyimlerinin gözlenmesine vurgu yapan bilinçle birlikte beden duyumunu da kapsayan bir durumdur. Bireyde var olan öznel yaşantıların yargılamaksızın kabullenmesini içermektedir (Germer, 2013; Kabat-Zinn, 2015). Kendini yargılama, kişinin başarısızlıkları nedeniyle kendisini sert bir şekilde eleştirmesini içermektedir. Soyutlanma, acı çekme deneyiminde yalnız hissetmeyi içerir. Aşırı özdeşim kurma ise perspektifin kaybolduğu noktaya kadar kişinin acısıyla kaynaştığı zaman ortaya çıkar (Neff, 2016).

Öz anlayışla ilgili çalışmalar başlangıçta yetişkinlerle yürütülmüş ve hâlihazırdaki çalışmaların çoğu da yetişkin örnekleme aittir. Fakat öz anlayışın ergenler için de faydalı olduğuna dair pek çok kanıt ortaya konmuştur (Marsh ve diğ., 2018; Neff ve diğ., 2020). Bu çalışmalarda ergenlerle yapılan öz anlayış araştırma sonuçlarının yetişkinlerle yapılan çalışma sonuçları ile benzer doğrultuda olduğu belirtilmiştir (Bluth ve Blanton, 2014; Marsh ve diğ., 2018; Muris ve diğ., 2019). Örneğin ergenlik döneminde en yaygın ruh sağlığı sorunu olarak görülen stres, anksiyete ve depresyon (Cummings, Caporino ve Kendall, 2014) ile ilgili Mars ve diğerleri (2018)'nin yürüttüğü çalışmada öz anlayışın stres, anksiyete ve depresyonla güçlü negatif bir ilişki içerisinde olduğu bulunmuştur.

Yetişkin örnekleme olduğu gibi öz anlayış ergenlerde iyi oluşun bir göstergesi olarak tanımlanmış (Marsh ve diğ., 2018) düşük öz anlayışın depresif belirtiler (Williams, 2013), artan psikolojik sıkıntı (Tanaka ve diğ., 2011), sosyal kaygı (Gill ve diğ., 2018) gibi psikolojik durumlarla güçlü bir negatif ilişkinin olduğu bulunmuştur. Ek olarak öz anlayışın ergenlik dönemindeki bireyler için bazı psikolojik ve fiziksel sağlık sonuçlarına karşı bir tampon görevi gördüğü ifade edilmektedir. Örneğin öz anlayış dezavantajlı ergenlerde mağduriyet gibi olumsuz yaşam deneyimleri ve bunların psikolojik sonuçları arasında (Játiva ve Cerezo, 2014), düşük benlik saygısının ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkisinde (Marshall ve diğ., 2015) kalkan görevi gördüğünü vurgulamışlardır. Ortaya konan çalışmalarla öz anlayışın ergenler için kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Özel yetenekli bireylerin dünyayı farklı bir şekilde keşfettikleri ve özel yetenekli olmayan akranlarından duyarlılık, yoğunluk, gerçekçilik, içedönüklük, aşırı heyecan, mükemmeliyetçilik gibi duyguları yaşama bakımından farklılaştıkları ifade edilmektedir (Silverman, 2005). Duyarlılık, bireylerin hayatlarındaki insanlara ve yerlere güçlü bağlar kurmalarını sağlayan ve yaşamlarını etkileyen derin bir duygu olarak tanımlanmaktadır. Özel yetenekli bireyler diğerlerinin acı çektiğini görmeye dayanamazlar. Duygusal olarak kolayca incinebilir ve diğerlerinin ihtiyaçları ve duygularına ilişkin derin bir farkındalığa sahiptirler. Özel yetenekli öğrencilerin aşırı uyarılma ya da duyarlılıkları diğer insanların acılarının farkında olmalarına ve kolayca hissettikleri acıyı fark etmelerine sebep olmaktadır. Özel yetenekli bireyler ayrıca kendilerini aşırı derecede yargılama eğiliminde ve kendilerine eleştirel bakmaktadırlar (Tsai, 2015). Bu gibi pek çok özellik özel yetenekli ergenlerin öz anlayış ve boyutlarından biri olan kendine yönelik acımasızlık düzeylerinin açıklanmasında rol oynamaktadır.

2.10. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde özel yetenekli ergenlerle ilgili yürütülmüş çalışmalar beş ana başlık altında verilmiştir. İlk başlıkta özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir. İkinci başlıkta özel yetenekli ergenlerin akran ilişkileri ile ilgili yürütülmüş çalışmalar, üçüncü başlıkta özel yetenekli ergenlerin öz düzenleme becerileri ile ilgili çalışmalar, dördüncü başlıkta özel yetenekli ergenlerin anne baba tutumlarına ilişkin çalışmalar ve son başlıkta ise özel yetenekli ergenlerin öz anlayış düzeylerine yönelik yürütülmüş çalışmalara incelenmiştir.

2.10.1. Özel yetenekli ergenlerde depresyon ile ilgili çalışmalar

Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin incelendiği çalışmalarda, depresyon düzeylerinin nasıl olduğu ile cinsiyete ve sınıf düzeyine göre depresyon düzeylerinin incelendiği görülmektedir. Aynı zamanda özel yetenekli ergen ve özel yetenekli olmayan akranlarının depresyon düzeylerinin karşılaştırıldığı da görülmüştür. Ayrıca özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri ile benlik saygısı, mükemmeliyetçilik düzeyleri, fonksiyonel olmayan tutumlar, yaratıcılık, yalnızlık, stresli yaşam olayları, intihar, davranışsal uyum, bozuk sosyal bağlantılar, kısa süreli umutsuzluk, akademik uyum, psikolojik, duygusal ve sosyal uyum, olumsuz duygulanım,

olumsuz kendini değerlendirme, yaşam doyumu, kişilik tipleri arasındaki ilişkilerin incelendiği dikkat çekmektedir.

Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin incelenmesine yönelik araştırmalar incelendiğinde özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerine ilişkin farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Özel yetenekli ergenlerin düşük depresyon düzeyine sahip olduklarını (Bartell ve Reynolds, 1986; Sarouphim, 2011; Shahzad ve Begume, 2010), orta düzeyde depresyon duygu durumunu yaşadıklarını (Bakar ve diğ., 2014; Bénony, Van Der Elst ve diğ., 2007; Chan, 2003; Çoşar Cığerci, 2006; Delisle, 1990; Fouladchang ve diğ., 2010; Metha ve McWhirter, 1997b; Rice ve diğ., 2006; Sands ve Howard-Hamilton, 1995; Simin ve diğ., 2020) ve özel yetenekli ergenlerin yüksek düzeyde depresif duygu durumunu yaşadıklarını (Bartell ve Reynolds, 1986; Kline ve Short, 1991) ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Dolayısıyla alanyazında özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerine ilişkin çalışma sonuçlarının tutarsız olduğu görülmektedir.

Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin cinsiyet açısından incelendiği çalışma sonuçlarının da tutarsız olduğu dikkati çekmektedir. Özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerinin erkek ergenlere göre daha yüksek düzeyde olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunduğu gibi (Çoşar Cığerci, 2006; Simin ve diğ., 2020) özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeylerinin özel yetenekli kız ergenlerden yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Bartell ve Reynolds, 1986). Ayrıca cinsiyet açısından özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin farklılaşmadığını ortaya koyan araştırma bulguları da dikkati çekmektedir (Cross ve diğ., 2008; Erdem ve Baloğlu, 2018).

Özel yetenekli ergenlerin sınıf düzeylerine göre depresyon düzeylerini inceleyen çalışmalar incelendiğinde ise sınıf düzeyinin özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerini farklılaştırmadığına dair araştırma bulguları bulunurken (Bartell ve Reynolds, 1986; Erdem ve Baloğlu, 2018; Kanlı, 2011; Topçuoğlu, 2016) fark ortaya koyan çalışmaya rastlanılmamıştır. Ayrıca özel yetenekli ergenlerin en yakın arkadaşının özel yetenekli olup olmama durumuna göre depresyon düzeylerini inceleyen bir çalışmaya da rastlanılmamıştır.

Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin depresyon düzeylerini karşılaştırmalı olarak incelendiği bir çalışmada özel yetenekli bireylerin depresyon düzeyleri açısından özel yetenekli olmayan akranlarına göre daha düşük depresyon düzeyine sahip oldukları

ortaya konmuştur. Bununla birlikte özel yetenekli erkek öğrencilerin özel yetenekli kız öğrencilere göre daha yüksek depresyon düzeyi gösterdikleri ortaya konulmuştur (Bartell ve Reynolds, 1986). Bu bulguyla tutarlı olacak biçimde özel yetenekli öğrencilerin davranışsal tanımlanması ve değerlendirilmesi isimli bir çalışmada özel yetenek tanısı almış ve almamış öğrencilerin ayrımın yapılmasını sağlayan ölçme aracının ölçüt geçerliği yapılmıştır. Özel yetenekli ergenler klinik davranışsal değerlendirme ölçeğinin hem toplam puan olarak hem de depresyon, anksiyete, dikkat eksikliği, öğrenme güçlüğü ve otizm alt ölçeklerinin hepsinde daha düşük skor almışlardır. Dolayısıyla çalışmada özel yetenekli ergenlerin özel yetenek tanısı almamış yaşlıtlarına göre daha iyi davranışsal uyum gösterdikleri ortaya konmuştur (Bracken ve Brown, 2006). Bu çalışmanın bulgularının aksine özel yetenekli ergenlerin özel yetenek tanısı almamış akranlarına nazaran daha fazla depresif belirtiler gösterdiğini ortaya koyan çalışmalar da vardır (Coşar Cığerci, 2006). Bu çalışmada ayrıca özel yetenekli ergenlerin cinsiyete göre depresyon düzeyleri açısından kızların erkeklerden daha yüksek depresyon belirtileri gösterdikleri ortaya konmuştur (Çoşar Cığerci, 2006). Benzer şekilde özel yetenekli öğrencilerin depresyon puanlarının özel yeteneğe sahip olmayan yaşlıtlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koyan başka çalışmalara da rastlamak mümkündür (Benony ve diğ., 2007). Özel yetenekli öğrencilerin benlik saygısı değerleri düştükçe depresyon, hiperaktivite ve toplam psikopatoloji puanlarının da arttığı da belirlenmiştir (Bénony, VanDerElst, Chahraoui, Bénony ve Marnier, 2007).

Özel yetenekli ergenlerin depresyon ve intihar düşüncelerindeki yaygınlığının incelendiği ve özel yetenekli olmayan akranlarıyla ve 140 ve üzeri zeka puanına sahip olan üst grupta bulunan özel yetenekli ergenlerle karşılaştırıldığı çalışmada her üç grup için de yaşanan sıkıntının seviyesi, şiddeti veya niteliği bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya konmuştur (Baker, 1995a). Benzer şekilde özel yetenekli olan ve olmayan ergenlerin stresli yaşam olayları, depresyon ve intihar düşüncesi sayıları ve algılanan stres açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelenmiştir. Ayrıca stres, depresyon ve intihar düşüncesi arasındaki ilişki özel yetenekli olan ve olmayan ergenler açısından incelenmiştir. Ek olarak stres, depresyon, alkol, uyuşturucu kullanımı ve anne baba ölümünün intihar düşüncesinin göstergesi olup olmayacağını özel yetenekli olan özel yetenekli olmayan grup açısından ele almıştır. Çalışmada hem özel yetenekli olan hem de olmayan ergenlerin cinsiyet, sosyoekonomik durum, etnik köken ve yaş değişkenleri dikkate alınmıştır. Özel yetenekli ergenlerin stresli yaşam olayları açısından

özel yetenekli akranlarına göre daha düşük seviyede oldukları ortaya konmuştur. Stres verici yaşam değişiklikleri, depresyon düzeyi ve intihar düşüncesi özel yetenekli olan ve olmayan ergenler açısından benzer olarak bulunmuştur. Tüm örneklem için intihar düşüncesi hem depresyon düzeyi ile hem de geçmiş ve şu anki algılanan stres verici yaşam olayları ile anlamlı ve pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Stres ve alkol yada uyuşturucu kullanımı ile intihar düşüncesi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin de olduğu ortaya konmuştur (Metha ve McWhirter, 1997b).

Özel yetenekli olan ve olmayan ergenlerin depresyon düzeylerindeki farklılıkları ortaya koymak için gerçekleştirilen bir çalışma sonuçlarına göre özel yetenekli olan ve olmayan ergenlerin olumsuz duygulanım, olumsuz kendini değerlendirme ve genel depresyon puanları açısından farklılık gösterdiği bulunmuştur. Disforik duygu durum ve somatik yakınmalar konusunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya konmuştur. Özel yetenekli ergenlerin depresyonla ilişkili tüm değişkenlerde özel yetenekli olmayan akranlarından daha düşük puan aldıkları belirtilmiştir (Shahzad ve Begume, 2010).

Özel yetenekli (üstün zekalı) ergenlerin özel yetenek tanısı almamış akranlarıyla depresyon, kaygı ve mükemmeliyetçilik düzeyleri karşılaştırılmıştır. Çalışmada ergenlerin zekâ düzeylerinin depresyon, kaygı ve mükemmeliyetçilik düzeyleri ile ilişkili olmadığı sonucu bulunmuştur (Kanlı, 2011).

Bir başka çalışmada ise üstün zekalı bireylerin depresyon düzeyleri ile üstün zekalı olmayan bireylerin depresyon düzeyleri karşılaştırılmış ve depresyon toplam puanlar arası arasında anlamlı bir farkın olduğu ortaya konmuştur. Özel yetenekli öğrencilerin depresyon düzeylerinin özel yetenek göstermeyen akranlarına göre yüksek olduğu sonucu çıkarılmıştır (Özyaprak ve Deringöl, 2013).

Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri ile özel yetenekli olmayan akranlarının depresyon düzeylerini karşılaştıran çalışmalarda farklı sonuçların ortaya konduğu dikkati çekmektedir. Özel yetenekli ergenlerin özel yetenek göstermeyen akranlarına nazaran daha yüksek depresyon düzeylerinin olduğunu ortaya koyan çalışmalar olduğu gibi özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin özel yetenekli akranlarından düşük olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. İki grubun depresyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığına dair çalışmalar da mevcuttur. Ayrıca zekâ puanının artması durumuyla depresyon arasında belirgin bir ilişkinin olmadığını ortaya koyan çalışmaların da olduğu görülmektedir. Buradan anlaşılabileceği üzere gerçekleştirilen çalışmaların sayısının az olmasıyla birlikte tutarlı

olmayan sonuçların ortaya konduğu görülmektedir. Bu açıdan özel yetenekli ergenlerin ve özel yetenek göstermeyen ergenlerin depresyon düzeyleri ile ilgili gerçekleştirilecek çalışmaların bu alana önemli katkılar sunacağı görülmektedir.

Özel yetenekli ergenlerde depresif bozuklukların doğasının ve kapsamının güncel literatür, fenomonolojik çalışmalar, odak grup çalışmaları ve klinik kayıtlardan toplanan veriler ışığında incelendiği bir çalışmada iki vaka çalışması ve klinik örnekler bazı özel yetenekli ergenlerin şiddetli psikolojik semptomları dahi maskelediklerini ortaya konmuştur (Jackson ve Peterson, 2003). Bu belirtileri maskelemelerindeki en önemli sebebin yetersiz, aciz ve sorunlarına çözüm bulamayan biri gibi görülme kaygısı ve bu kaygıdan kaynaklanan utanç duygusu olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca özel yetenekli ergenler, depresyon duygu durumlarıyla başkalarına da zarar vereceklerini düşündükleri için kaygılanmakta ve bu durum onların depresyona dair var olan şiddetli semptomları dahi gizleme eğiliminde olmalarının nedeni olarak ifade edilmektedir. Bu araştırma ile, özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerini ustaca maskeleyebildikleri belirlenmiştir. Dolayısıyla özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerini ortaya koyan güncel çalışmalarla birlikte bu gruptaki depresif duygu durumunun gerçek sebeplerini ortaya koyan nicel araştırmaların ve ölçeklerinin etkililiği ile ilgili soru işaretlerinin arttığı vurgulanmıştır.

Mükemmeliyetçilik, stres ve bozuk sosyal bağlantıları ile kısa süreli umutsuzluk, depresyon ve akademik uyum arasındaki ilişkinin ortaya konduğu çalışma özel yetenekli bireylerle yürütülmüştür. Çalışmada mükemmeliyetçiliğin psikolojik zorluklarla (depresyon ve umutsuzluk) ilişkisini incelemek amaçlardan biri olarak belirlenmiş. İkinci amaç olarak ise mükemmeliyetçilik-psikolojik zorluklar ve mükemmeliyetçilik akademik uyum ilişkilerini stres algısı ve sosyal aidiyet aracılığı ile incelemek olarak belirlenmiştir. Mükemmeliyetçiliğin boyutları, eşzamanlı ve ileriye dönük algılanan stres, sosyal bağlılık, depresyon, umutsuzluk ve akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Rice, Leever, Christopher ve Porter, 2006).

Minesota çok yönlü kişilik envanterini kullanarak özel yetenekli ergenlerin psikolojik durumlarının incelendiği bir çalışmada özel yetenekli olmayan ergenlerle özel yetenekli ergenlerin envanter faktörleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığının ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışmada cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunmamış, ayrıca MMPI-A puanlarının analizi sonucunda özel yetenekli ergenlerin puanlarının tüm alanlarda özel yetenekli olmayan akranlarıyla eşit veya daha düşük olduğu ortaya

konmuştur. Özel yetenekli ergenlerin depresyon puanlarının da normal gruptan farklı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Cross ve diğ., 2008).

Özel yetenekli ergenlerin psikolojik, duygusal ve sosyal uyumlarına yönelik çalışmaların kısıtlı olduğu, özel yetenekli bireylerle ilgili daha çok bilişsel değişkenlere odaklanıldığı görülmektedir. Mueller (2009) yürüttüğü çalışmayla koruyucu faktörlerin özel yetenekli olan ve olmayan bireylerin depresyon düzeylerini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Araştırma bulguları özel yetenekli ergenlerin ve özel yetenek tanısı almamış akranları için sosyal destek mekanizmalarının sorunlarını azaltmada ve depresyonu önlemede etkili olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin akranlarından anlamlı ölçüde düşük olduğu bulunmuştur (Mueller, 2009).

Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri ile ilgili başka bir çalışma ise Malezya örneklemini ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada özel yetenekli ergenlerin depresyon, stres, anksiyete ve psikolojik-sosyal uyum düzeylerini incelemek amaçlanmıştır. Ayrıca tüm değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkisine bakılmıştır. Çalışma bulguları özel yetenekli ergenlerin depresyon stres ve anksiyete yaşadıklarını aynı zamanda yüksek düzeyde sosyal ve psikolojik uyuma sahip olduklarını göstermiştir. Depresyon ile stres arasında anlamlı pozitif bir ilişki bulunurken depresyon ile tüm diğer uyum biçimleri arasında negatif korelasyon bulunulmuştur (Bakar, Yazid ve Ishak, 2014).

Bir başka çalışmada ise özel yetenekli ergenlerin bazı psikolojik durumlarının incelenmiştir. Çalışmada kısa semptom envanterinde bulunan değişkenler özel yetenekli ergenler açısından incelenmiş ve özel yetenek tanısı almamış ergenlerle karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları ülkemizdeki özel yetenekli ergenlere ait depresyon ve kaygı puanlarının özel yetenekli olmayan akranlarına ait kısa semptom envanteri ortalama değerlerinden daha düşük, diğer boyutlarda ise akranlarına göre daha yüksek ortalamaya sahip olarak bulunmuştur. Beş farklı alt boyutun hiçbirinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığı, sınıf seviyesine göre ise anlamlı farklılıklar olduğu belirtilmiştir (Erdem ve Baloglu, 2018).

Çin örnekleminde özel yetenekli öğrencilerin yaşam doyumları incelenmiştir. Çalışmada özel yetenekli öğrencilerin yaşam doyumları olumlu ve olumsuz duygulanım, anne baba ile ilişkiler, akran ilişkileri, dayanıklılık, iyimserlik, depresyon, anksiyete, stres ve fiziksel kaynaklar açısından incelenmiştir. Çalışma bulgularında kızların yaşam doyumları, aileye güven ve aile ilişkileri, akranlara güven ve akran ilişkileri ve iyimserlik düzeylerinin erkeklerden yüksek olduğu ortaya konmuştur. Erkeklerin ise pozitif

duygulanım, yaratıcılık ve akademik performans düzeyleri kızlardan yüksek bulunmuştur. Hiyerarşik regresyon sonuçlarına göre olumlu duygulanım, iyimserlik, ebeveynlerin güveni, genel sağlık ve sosyal işlevsellik öznel iyi oluşa katkıda bulunan faktörler olarak bulunurken, olumsuz duygulanım, akran yabancılaştırması, depresyon ve anksiyete yaşam doyum ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur (Chen, Fan, Cheung ve Wu, 2018).

Özel yetenekli öğrencilerde psikolojik belirtiler, yaratıcılık ve yalnızlık arasındaki ilişki ve psikolojik belirtiler açısından cinsiyet değişkeninin ele alındığı bir çalışmada kısa semptom envanteri toplam puanı açısından erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konmuştur. Depresyon alt ölçeğinde ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre depresyon puanlarının yüksek olduğu ortaya konmuştur. Kısa semptom envanteri alt ölçeklerinin yalnızlık ölçeği ile anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Özel yetenekli öğrencilerin kişilik tiplerinin psikiyatrik belirtilerin bir kısmını yordayıp yordamadığını ve özel yetenekli öğrencilerin kişilik tipleri ile psikiyatrik belirtiler arasındaki bu yordayıcı ilişkide özel yeteneklilik türünün (akademik ve yaratıcı) ve cinsiyetin aracılığının incelendiği bir çalışmada içe dönük kişilik özelliğine sahip özel yetenekli ergenlerin daha yüksek düzeyde depresyon belirtileri gösterdiği ortaya konmuştur. Ayrıca içe dönüklükle depresyon arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sonuçlar, içe dönüklüğün hipomani dışında tüm semptomları öngördüğünü ortaya koymuştur. İçe dönük ve sezgisel kişilik tiplerine sahip, yaratıcı özel yeteneğe sahip öğrenciler, aynı kişilik tipi özellikleri gösteren akademik olarak özel yetenekli öğrencilerine göre birkaç belirti sergiledikleri ortaya konmuştur. Cinsiyetle ilgili olarak, içe dönük erkekler psikiyatrik belirtilere karşı içe dönük kızlara göre daha savunmasız ve algısal kızların hipomani gösterme olasılığı, algısal erkeklere göre daha yüksek olarak ortaya konmuştur. Bu çalışmanın, özel yetenekli öğrencilerde psikolojik belirtilerinin kişilik özelliklerini kısmen açıkladığını vurgulanmıştır (Lee ve diğ., 2020).

Farklı sosyo-ekonomik düzey ve farklı kültürel özelliklere dikkat edilerek seçilen 112 özel yetenekli ergenin pandemi sürecinde stres, anksiyete ve kaygı düzeyi incelenmiştir. Araştırma sonuçları depresyon, stres ve anksiyete arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermiştir. Özel yetenekli ergenlerde yüksek düzeyde depresyon ve anksiyete bulunurken stres düzeylerinin orta derecede olduğu belirtilmiştir. Covid-19'un özel yetenekli ergenlerin depresyon, stres ve anksiyete düzeylerini etkilediği

bulunmuştur. Ayrıca cinsiyet bağlamında stres düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmazken depresyon ve anksiyete düzeylerinin erkek ergenlerde kız ergenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğu ortaya konmuştur (Simin, Sa'ari, Muhsin, Abidin ve Joli, 2020).

Özel yetenekli ergenlerin ruh sağlığı sorunlarına yönelik gerçekleştirilen bir çalışmada ergenlerin depresyon, stres ve anksiyete düzeyleri incelenmiştir. Toplam veri içerisinde depresyon, stres ve anksiyetenin normal düzeyde olduğu ortaya konmuş ayrıca bazı özel yetenekli öğrencilerin ise stres, depresyon ve anksiyete düzeylerinin oldukça yüksek olduğu raporlaştırılmıştır (bin Abdul Aziz ve Nasrudin, 2020).

Özetle özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri ile benlik saygısı, anne baba tutumu, mükemmeliyetçilik, kısa süreli umutsuzluk, stres, akademik uyum, kişilik özellikleri, psikolojik uyum, sosyal uyum, duygusal uyum, anksiyete, yaşam doyumu, psikolojik belirtiler ve yalnızlık değişkenlerinin incelendiği görülmüştür. Ayrıca özel yetenekli ergenlerle özel yetenekli olmayan akranlarının depresyon düzeylerinin karşılaştırıldığı çalışmalar dikkati çekmiştir. Çalışmalara dair bulgular incelendiğinde birbirleriyle tutarsız sonuçların olduğu görülmektedir. Bazı çalışmalarda özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin özel yetenekli olmayan akranlarından daha yüksek olduğu görülmüş bazı çalışmalarda özel yetenekli olmayan ergenlerin depresyon düzeylerinin özel yetenekli ergenlere göre yüksek olduğu sonucu ortaya konmuştur. Bazı çalışmalarda ise iki grup arasında depresyon düzeyleri açısından bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte cinsiyet ve yaş gibi demografik değişkenler açısından da çalışmalar arasında farklı bulguların olduğu göze çarpmıştır.

2.10.2. Özel yetenekli ergen ve akran ilişkileri ile ilgili çalışmalar

İlgili alanyazında özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri ile akran ilişkilerini inceleyen çalışmaya rastlanılmamıştır. Ayrıca özel yetenekli ergenlerin en yakın arkadaşlarının özel yetenekli olup olmama durumu ve depresyon düzeylerini konu alan bir araştırmanın da olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte özel yetenekli ergenlerin akran ilişkilerine yönelik araştırmalar bulunmaktadır. Özel yetenekli ergenlerin akran ilişkilerini konu alan çalışmalar incelendiğinde ise özel yetenekli ergenlerin akran ilişkileri ile benlik kavramları, kendilerini algılama biçimleri, kişilik özellikleri, sosyal durumları, sosyal başarı veya başarısızlık algısı, rekabetçi hedef yönelimleri, sosyal uyum

düzeyleri, akademik başarı, kişilerarası yeterlilikler, sosyal başa çıkma becerileri, benlik algısı, okul yaşam kaliteleri, öznel iyi oluş durumları, akademik yetenek, sosyal akademik veya entelektüel üstünlükleri değişkenleri ile yürütülen çalışmaların olduğu görülmüştür. Ayrıca özel yetenekli olan ergenlerle özel yetenek göstermeyen akranları da akran ilişkileri konusunda karşılaştırılmıştır. Ek olarak yürütülen çalışmalarda cinsiyet ve yaş gibi demografik değişkenler de akran ilişkileri bağlamında ele alındığı görülmektedir.

Özel yetenekli ergenlerin cinsiyetlerine göre akran ilişkilerini açıklayan çalışmalarda kızların daha iyi akran ilişkilerine sahip olduklarını ortaya koyan çalışmalar olduğu gibi (Cornell ve diğ., 1990; Masden ve diğ., 2015) erkek ergenlerin kız ergenlere göre daha iyi akran ilişkilerine sahip olduklarını ortaya koyan çalışmaların olduğu görülmektedir (Bain ve Sherry M. Bell, 2004; Koşir, Horvat, Aram ve Jurinec, 2016). Buna ek olarak cinsiyetin akran ilişkilerinde bir farklılığa sebep olmadığını gösteren çalışmaların da mevcut olduğu görülmektedir (Lee ve diğ., 2012; Meijs, Cillessen, Scholte, Segers ve Spijkerman, 2010). Akran ilişkileri konusunda özel yetenekli olma ve olmama durumunda cinsiyet değişkeni açısından da tutarsız sonuçların olduğu anlaşılmaktadır.

Özel yetenekli ergenlerin benlik kavramları, benlik saygıları ve arkadaşlık ilişkilerinin incelendiği bir çalışmada kendilerini akranlarından farklı algıladıkları ortaya konulmuştur. Bu öğrencilerin farklılıkları olumlu bir şekilde tanımlamalarına ve benlik saygıları ortalamanın üzerinde olmasına rağmen kendilerini farklı olarak nitelendirmeyen özel yetenekli öğrencilerden daha düşük benlik saygısına sahip bulunmuşlardır. Dahası kendilerini akranlarından farklı nitelendiren öğrencilerin akran ilişkilerine dair verileri, kendini farklı olarak algılamayan özel yetenekli öğrencilerden daha fazla akran ilişkisi güçlüğü yaşadıklarını göstermiştir. Çalışmanın bir diğer boyutunu oluşturan aileler her ne kadar özel yetenekli ergenlerin davranışsal sorunları olmadığını söylese de özel yetenekli ergenler akranlarıyla ilişkilerinde zorluk yaşadıklarını bildirmişlerdir (Janos, Fung ve Robinson, 1985).

Özel yetenekli öğrencilerin kendilerini algılama biçimlerini ve akranları ile sosyal durumlarının incelendiği çalışmada kendini algılayış biçimlerinin (sosyal, akademik, atletik ve fiziksel görünüm) kademeli ilişkileri özel yetenekli olan ve olmayan akran grubu açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma bulguları özel yetenekli öğrencilerin kendilerini algılayış biçimlerinin akran statülerini yordadığı ortaya konmuştur. Kendini algılayış biçimlerinden sosyal algı özelinde ise yordayıcılığın güçlü olduğu ortaya konmuştur. Akran statüsü bakımından yaşın anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, cinsiyet

değişkeninde ise istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin varlığı ortaya konmuştur. Kızların daha yüksek akran statüsü puanının olduğu belirtilmiştir (Cornell ve diğ., 1990).

Zekâ açısından 140 ve üzeri IQ puanı olan özel yetenekli ergenler için istisnai özel yetenekli ergen terimi kullanılabilmektedir. İstisnai özel yetenekli ergenlerin (150 ve üzeri zekâ puanı olan) sosyal ve duygusal gelişim sorunları açısından risk altında olabileceği düşünülmektedir. Yürütülen bir çalışmada istisnai özel yetenekli ergenlerin (on binde bir) kişilik özellikleri ve akran ilişkileri incelenmiş ve orta derecede özel yetenekli ergenle (yirmide bir) karşılaştırılmıştır. Benzer yaştaki ergenlerin akran kabulü, grup etkinliklerine katılımı ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulgularında grup faaliyetlerine katılım ve kişilik özelliklerinde bir farklılığın olmadığı ortaya konmuştur. Akran ilişkilerine yönelik değerlendirmede ise orta derece özel yetenekli olarak belirtilen öğrencilerin, yüksek derecede özel yetenekli ergenleri atletik ve popüler görünme ve sosyal statü açısından aştıkları anlaşılmıştır. Orta derecede özel yetenekli bireyler kendilerini daha dışa dönük, sosyal olarak becerikli ve daha rahat olarak değerlendirmişlerdir. Akran değerlendirilmesine verilen önem yüksek derecede özel yetenekli öğrenciler için daha anlamlı bulunmuştur. Bu gruptaki öğrencilerin akran ilişkilerinde sorun yaşama riskinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur (Dauber ve Benbow, 1990).

Özel yetenekli öğrencilerin sosyal durumlarının akranları tarafından değerlendirilmesi konulu çalışmada, özel yetenekli olarak tanımlanmayan akranları ile aynı programa kaydolmuş özel yetenekli öğrencilerin sosyal durumları incelenmiştir. Araştırmada her iki grup da sosyometrik formla birbirlerini oylamışlardır. Sonuçlar akranları tarafından popüler, reddedilen veya görmezden gelinen olarak kategorileştirilmiş ve yüzdeler olarak analiz edilmiştir. Özel yetenekli erkekler en popüler kişiler, özel yetenekli kızlar ise en az popüler kişiler olarak ifade edilmiştir. Özel yetenekli olmayan öğrenciler özel yetenekli öğrencilerden daha fazla reddedilmiş ve bu grup içerisinde ise kızlar daha fazla reddedilen gruba dahil edilmiştir (Luftig ve Nichols, 1990).

Özel yetenekli öğrencilerin sosyal benlik algısı, sosyal başarı veya başarısızlık algısı ve akran ilişkileri incelenmiş ve özel yetenekli olmayan ve tanımlanmamış yüksek başarı gösteren akranları ile kıyaslanmıştır. Özel yetenekli öğrencilerle özel yetenek tanısı almamış yüksek başarılı öğrenciler ve özel yetenekli olmayan öğrenciler arasında farklılığın olmadığı, cinsiyet bağlamında ise erkeklerin akran ilişkilerinin kızlardan yüksek olduğu ortaya konmuştur (Bain ve Bell, 2004).

Özel yetenekli olan ve olmayan ergenlerin arkadaşlıklarında rekabetçi hedef yönelimleri, arkadaşlığın niteliği, istikrarı ve rekabetin neden olduğu zararlar hakkında Sullivan teorisinin test edildiği bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada rekabetçi hedef yönelimleri, özel yetenekli olan ve olmayan ergenlerin kendileri, öğretmenleri ve akranları tarafından derecelendirilmiştir. Özel yetenekli ergenlerin daha fazla görev odaklı oldukları ve karşılaştırıldıkları öğrencilerden daha fazla arkadaşlık kurulma isteği aldıkları ortaya konmuştur. Görev odaklılığın daha az arkadaşlık çatışması, daha dostça rekabet ve özel yetenekli ergenler için arkadaşlık istikrarını sağladığı ortaya konmuştur. Okul yılının sonunda olumlu arkadaşlık nitelikleri bildiren kişilerin yaz boyunca arkadaş kalmaya devam etme olasılıklarının yüksek olduğu ortaya konmuştur. Karşılaştırma gurubu arkadaşlıklarının özel yetenekli ergenlere göre daha çok sayıda olumlu özelliğinin olduğu, rekabetin kendisinden rekabetçi hedef yöneliminin arkadaşlık başarısını artırdığı bulunmuştur (Schapiro, Schneider, Shore, Margison ve Udvari, 2009).

Özel yetenekli bireylerin akran ilişkileri ve sosyal uyum düzeylerini konusundaki araştırmaların derlendiği bir çalışmada, özel yetenekli bireylerin sosyal uyum konusunda akranlarından farklılaşmadıkları ve önemli sorunlar yaşamadıkları bildirilmiştir. Bunun yanı sıra özel yetenekli bireylerin akranlarından farklı arkadaşlık beklentilerine sahip oldukları ve ortaöğretim eğitimine başlamadan önce akranlarınca sıcak ve sevecen karşılandıklarının kabul edildiği ortaya konmuştur (Oğurlu, 2010).

Özel yetenekli kız ergenlerin karşılaştıkları akran ilişkileri ikilemlerini ele alan spesifik çalışma sayısı çok azdır. Bu çalışmalardan birinde özel yetenekli kız ergenlerle nitel bir çalışma yürütülmüştür. Çalışma sonucunda altı tema ortaya konulmuştur: Yalnızlık eğilimi, popülerliğe kayıtsızlık, özel yetenekli akranlarla daha iyi ilişki, özel yeteneklilerle aynı sınıfta olmayı tercih etme, erkeklerin çoğunlukta olduğu özel yetenekli sınıfını tercih etme ve arkadaşlardan çok aileye bağlılık. Çalışma sonuçları özel yetenekli kız ergenlerin ihtiyaçlarına karşılık verebilme konusunda önemli içgörüler kazanılmasını sağlamıştır. Özel yetenekli kızların akranlarıyla iyi etkileşime girmelerinin önemli olacağı, kendi başlarına çalışmayı ve oynamayı öğrenme fırsatlarına ihtiyaçları olduğu, bu durumun içsel zekâ gelişimleri için yararlı olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca, okulların benzer ilgi ve değerlere sahip diğer özel yetenekli öğrencilerle tanışma ve çalışma ihtiyaçlarını karşılama konusuna göre düzenlenebilmesinin önemi vurgulanmıştır. Buna ek olarak, bazı özel yetenekli kızların, mevcut toplumda hala var olan cinsiyet eşitsizliğine duydukları öfke ile erkek akranlarıyla çalışma konusunda daha fazla

isteklilik arasında bölünmüş hissedebilecekleri, bu çatışmanın faydalı olabileceği ve iç çatışmanın büyüme için ivme sağlayacağı vurgulanmıştır (Kao, 2011).

Özel yetenekli ergenlerin akran ilişkilerinin cinsiyet, yaş, sınıf, özel yeteneklilik düzeyi ve eğitim deneyimleri gibi değişkenler açısından kişilerarası yeterlilikler, sosyal uyum, sosyal başa çıkma becerileri ve akran ilişkilerinin nasıl etkilediği incelenmiş ve özel yetenekli olmayan akranlarıyla kıyaslanmıştır. Çalışma ile aynı zamanda sosyal yeterlilik ile ilgili faktörlerin anlaşılması, daha önce yürütülmüş araştırmalarda kullanılan değişkenlerin sosyal yeterliliği nasıl etkilediği test edilmiştir. Ek olarak bu çalışmada sosyal yeterliliği yüksek ve düşük olan özel yetenekli ergenlerle akran ilişkilerini olumlu ve olumsuz olarak algılayan ergenler cinsiyet, yaş, sınıf atlama, özel yetenekliler programına veya özel yetenekli ek eğitim kurumlarına giriş tarihi değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Araştırma bulguları, özel yetenekli ergenlerin aynı yaştaki akranları da dahil olmak üzere özel yetenekli olmayan akranları dahil diğer insanlarla ilişki kurma, oluşturma ve sürdürme yetenekleri hakkında genel olarak olumlu algılara sahip olduklarını ortaya koymuştur. Özel yetenekli ergenlerin özel yeteneklilik durumlarının akran ilişkilerini olumsuz etkilemediği, akademik benlik kavramı düzeylerinin ise sosyal benlik kavramı düzeylerinden yüksek olduğu ortaya konmuştur. Çalışma bulguları akran ilişkileri özelinde değerlendirildiğinde, özel yetenekli ergenlerin sahip oldukları arkadaş sayısından ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerinden memnun oldukları ortaya konmuştur. Özel yetenekli ergenlerin çok sayıda arkadaşı olduğu ve arkadaş bulmakta güçlük çekmediği belirtilmiştir. Özel yetenekli ergenler için bir arkadaşta aranacak en önemli özelliğin benzer ilgi alanlarına ve etkinliklere sahip olmak olduğu, yaş ve sınıf düzeyinin ise arkadaş seçiminde önemli bir unsur olarak değerlendirilmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ayrıca özel yetenekliliği arkadaş edinmede olumsuz bir durum olarak değerlendirmedikleri ortaya konmuştur. Akran ilişkilerinin cinsiyet açısından farklılaşmadığı, eğitim deneyimlerinin akran ilişkileriyle önemli ölçüde ilişkili olduğu, sınıf atlamanın akran ilişkileri ile negatif yönde anlamlı derecede ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Lee ve diğ., 2012).

Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin akran ilişkileri arasındaki farklılıkları belirlemeye yönelik nitel çalışmaların da yürütüldüğü görülmektedir. Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin akran ilişkilerinin doğasını belirlemek için sosyal ağ analizi kullanılmıştır. Çalışma bulguları dört farklı tema ile açıklanmıştır. Özel yetenekli öğrenciler akran ilişkileri ile ilgili; akıllı ve yalnız, çalışma arkadaşım, sınıfımın en

iyisiyim ve her yerde iyi bir arkadaşım başlıkları altında akran ilişkilerini açıklamışlardır (Kwon, Ha ve Chung, 2012).

Özel yetenekli ergenlere yönelik gerçekleştirilen bir başka nitel çalışmada farklı ihtiyaçlarını gidermeye çalışan farklı okullarda öğrenim gören 27 öğrencinin akran ilişkilerinde sosyal bağlamı incelenmiştir. Analiz sonucunda akran ilişkileri, eğitim güçlükleri ve güç şeklinde üç tema ortaya konmuştur. Araştırmacılar akran ilişkileri temasının araştırmanın odak noktasını oluşturduğunu ve en güçlü tema olduğunu ifade etmişlerdir. Tüm katılımcıların kolay ya da zor hangi şekilde olursa olsun akran guruplarından kabul gördüğü bulunmuştur. Araştırmanın yürütüldüğü üç farklı okulun sosyal bağlamının özel yetenekli öğrencilerin sosyal başa çıkma stratejilerini kullanıp kullanmamasını veya yeteneklerini gizleyip gizlememelerinde etkili olduğu ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarına dair bir diğer önemli bulgu ise özel yetenekli öğrencilerin her üç okulda da uyumsuz sosyal başa çıkma stratejisine başvurmadan akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabildiğidir. Araştırmanın bulguları, özel yetenekli öğrencilere okul ortamlarında sağlanan sosyal, duygusal destek ve gelişim fırsatının sağlanan akademik destek kadar önemli olabileceğini göstermiştir (Eddles-Hirsch, Vialle, McCormick ve Rogers, 2012).

Sosyal duygusal özellikler açısından özel yetenekli öğrencilerin incelendiği bir çalışmada bu öğrencilerin sosyal duygusal özellikleri kişisel ve çevresel faktörler üzerinden ele alınmıştır. Öğrencilerin benlik saygıları ve sosyal ilişkileri anket ve günlük kullanılarak ölçülmüş ve ailelerden çocuklarının davranışsal özelliklerini değerlendirmeleri istenmiştir. Cinsiyet ve doğum sırası kişisel faktör olarak, sınıf, sınıf öğretmeninin cinsiyeti, öğrenim deneyimi ve aile okul ilişkisinin kalitesi çevresel faktör olarak incelenmiştir. Ayrıca çalışmada hızlandırılmış eğitim alan ve almayan özel yetenekli öğrenciler kıyaslanmıştır. Araştırma sonuçları iki grup arasında sosyal duygusal özellikler bakımından minimum farklılık olduğunu göstermiştir. Akran ilişkileri bağlamında ise anlamlı farklılığın olmadığı ortaya konmuştur (Hoogeveen, van Hell ve Verhoeven, 2012).

Özel yetenekli öğrencilerin özel yeteneklilik durumlarının hem kendi hem anne baba hem de arkadaşlarının tutumlarına yönelik algıyı nasıl etkilediğinin incelendiği bir çalışmada, özel yeteneklilik etiketinin kendileri, anne babaları ve arkadaşlarının tutumlarına yönelik algılarında kayda değer bir değişiklik oluşturmadığını bulgusu ortaya konmuştur. Buna ek olarak özel yetenekli öğrencilerin akranlarının tutumlarına yönelik

algıları ile özel yetenekli olmayan öğrencilerin algıları arasında farklılık bulunmuştur. Çalışmada ayrıca özel yetenekli öğrencilerin daha olumsuz bir algılarının olduğu ortaya konmuştur (Öpneğin ve Sak, 2012).

Özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri konusunda yürütülmüş bir diğer çalışmada özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri ile okul yaşam kaliteleri karşılaştırılmıştır. Çalışmada özel yetenekli bireylerin okul yaşam kaliteleri ve arkadaşlık ilişkileri düzeylerinin özel yetenekli olmayan bireylerle farklılaşıp farklılaşmadığının ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışma sonuçları özel yetenekli olan öğrencilerin özel yetenekli olmayan akranlarına nazaran daha düşük okul yaşam kalitesine sahip olduklarını göstermiştir. Akran ilişkileri açısından ise özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin farklılaşmadığı ortaya konmuştur (Kaya, Erdoğan ve Çağlayan, 2014).

Özel yetenekli bireylerin akran ilişkileri ile ilgili çok uluslu bir çalışmada öğrencilerin özel yetenekli akranları ile ilgili algıları karşılaştırılmıştır. Bu uluslararası senaryo temelli çalışma, dördüncü sınıf öğrencilerinin, beklenen entelektüel yetenekleri, olumlu sosyal nitelikleri ve yedi ülkedeki akranları arasındaki popülerlik açısından yüksek performanslı sınıf arkadaşları hakkındaki algılarını incelemiştir. Araştırma sonuçları, yüksek akademik başarının akran gurubu içerisinde olumlu beklentilere yol açtığını ortaya koymuştur. Araştırmanın yapıldığı 7 ülke açısından özel yetenekli öğrencilerin en olumlu karşılandığı yer İspanyolca konuşulan ülkeler olarak ortaya konmuştur. Ardından Avusturya, İngiltere ve Almanya'dan öğrencilerin geldiği görülmüştür. En az olumlu beklentiler ise Kore ve Vietnam'dan gelen öğrenciler tarafından sergilenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflarında eğitim görecektikleri özel yetenekli bir öğrenciye yönelik herhangi olumsuz bir tavrın oluşmayacağını göstermiştir (Oh ve diğ., 2014).

Özel yetenekli ergenlerde akran ilişkileri ve öznel iyi oluş, yaş, cinsiyet, okul çeşidi, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, ebeveyn eğitim durumları, serbest zamanları değerlendirme biçimi ve sevilen dersler açısından incelenmiştir. Çalışma bulguları özel yetenekli ergenlerin akran ilişkileri ile öznel iyi oluşları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Akran ilişkilerinin iyi olmasının ergenlerin kendileri ile ilgili olumlu düşüncelerinin artmasını sağladığı ortaya konmuştur (Erol, 2015).

Özel yetenekli ergenlerin arkadaşlıkları bağlamında akademik yetenek, sosyal akademik veya entelektüel üstünlük ve arkadaşlık kalitesi arasındaki bağlantıların incelendiği bir çalışmada özel yetenekli olarak tanımlanan ve tanımlanmamış ergenlerin

arkadaşlık örüntülerinin sosyal perspektif koordinasyonu açısından farklılaşıp farklılaşmadığının ortaya konması amaçlamıştır. Özel yetenekli ergenlerin sosyal perspektif koordinasyonunda üstün olduğu ve cinsiyet açısından kız olmanın bu durumu daha güçlü hale getirdiği bulunmuştur. Arkadaşlık kalitesi bakımından ise özel yetenekli ergenlerin özel yetenekli olmayan akranlarına göre daha düşük akran ilişkileri kalitesine sahip oldukları ortaya konmuştur (Masden ve diğ., 2015).

Özel yetenekli olmak her zaman avantaj mıdır? Özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri ve benlik kavramları başlıklı çalışmada özel yetenekli öğrenciler ile özel yetenekli olmayan öğrenciler arasında sosyal kabul ve akran ilişkilerinin benlik kavramları açısından farklılık oluşturup oluşturmadığı, özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin akademik ve genel benlik kavramlarının farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış ve cinsiyet bağlamında bu durumların değişip değişmediği incelenmiştir. Çalışma sonuçları özel yeteneklilik durumunun sosyal kabul değişkenleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu, cinsiyetin sosyal kabulü etkilemediğini göstermektedir. Öğretmen değerlendirmelerinde özel yetenekli ergenlerin özel yetenekli göstermeyen akranlarına nazaran daha sosyal algılandıkları ortaya konmuştur. Akademik ve genel benlik algıları açısından ise özel yetenekli olan ergenlerin özel yetenekli olmayan akranlarına göre daha yüksek akademik ve genel benlik algısına sahip olduğu, akran ilişkileri açısından farklılaşmanın olmadığı ortaya konmuştur. Akran ilişkileri ve diğer değişkenler açısından cinsiyetin önemli bir yordayıcı olduğu erkeklerin kızlara oranla daha iyi ilişki kurdukları ortaya konmuştur (Koşir ve diğ., 2016).

Sosyal beceri zorlukları gösteren özel yetenekli ergenlere yönelik sosyal yetenek geliştirme görüşmelerinin etkililiğini incelendiği bir çalışmada özel yetenekli ergenlerin kendilerinin bildirdiği sosyal zorluklara ilişkin iki haftalık zenginleştirilmiş yaz programı boyunca bir sosyal beceri ve yetenek geliştirme müdahalesine katılması sağlanmıştır. Kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney gurubundaki özel yetenekli ergenlerin arkadaşlık ilişkilerinin niteliğinde pozitif anlamlı değişimlerin olduğu bulunmuştur. Program boyunca herhangi bir özel yetenekli ergenin akranlarından akademik olarak daha iyi performans göstermeye yönlendirilmesi durumunda akranlarıyla yakın bağlar kurma becerisinin olumsuz etkilendiği de önemli bir çalışma sonucu olarak vurgulanmıştır (Foley-Nipcon ve diğ., 2017).

Özel yetenekli öğrencilere yönelik sosyal beceri eğitiminin onların akran ilişkilerine etkisinin incelendiği deneysel desenle yürütülmüş bir çalışmada deney

gurubunda bulunan öğrencilerin kontrol gurubundaki öğrencilere göre akran ilişkileri ölçeğin iletişim, etkileşim ve güven alt boyutları ile toplam puan açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Dolayısıyla uygulanan program özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkilerinin gelişimine katkı sağlamıştır (Bapoğlu Dümenci, 2018).

Grupla psikolojik danışma programının özel yetenekli öğrenciler arasında arkadaşlık kurma becerisini geliştirmedeki etkililiğine dair Ürdün’de öğrenim gören özel yetenekli ergenlerle yarı deneysel desenle yürütülen çalışmada deney gurubuna dokuz oturumdan oluşan grupla psikolojik danışma programı uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deney gurubundaki özel yetenekli ergenlerin arkadaşlık kurma düzeylerinin kontrol gurubundaki özel yetenekli ergenlere göre arttığı ve grupla psikolojik danışma programının etkili olduğu sonucu bulunmuştur (Banat, Al-Taj, Alshoubaki ve Younes, 2020).

Özel yetenekli ergenlerin akran ilişkilerinin özel yetenekli olmayan akranlarıyla kıyaslandığı çalışmalarda özel yetenekli ergenlerin özel yetenekli olmayan akranlarına göre daha fazla güçlük yaşadıkları ve sorun yaşama risklerinin daha fazla olduğunu ortaya koyan çalışmalar olduğu gibi özel yetenekli olmayan ergenlerin daha fazla sorun yaşadığını ortaya koyan çalışmaların da bulunduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra akran ilişkileri konusunda özel yetenekli olan ve olmayan ergenlerin farklılaşmadığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır.

2.10.3. Özel yetenekli ergenler ve öz düzenleme ile ilgili çalışmalar

Özel yetenekli ergenlerin öz düzenleme becerilerini ele alan çalışmaların son derece sınırlı olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra literatürde öz düzenleme ile ilgili sınırlı sayıda çalışmaların da yoğunlukla özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri ile ilişkilerine yönelik olmadığı daha çok öğrenme durumları ve öğrenme motivasyonlarına yönelik yürütüldüğü görülmektedir.

Özel yetenekli olarak tanımlanmış ve akademik anlamda başarılı olan ve olmayan ergenlerin, başarı başarısızlık durumlarıyla benlik algıları, okula yönelik tutumları, öğretmenlere yönelik tutumları, motivasyon, öz düzenleme, hedef yönelimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Özel yetenekli ergenlerden potansiyelini ve yeteneklerini kullanabilenler kullanamayanlar arasında okula karşı tutum, öğretmenlere yönelik tutum, motivasyon, öz düzenleme ve hedef yönelimi açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel yetenekli ergenlerin benlik algıları ise anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır.

Potansiyellerini kullanabilen ve yeteneklerini ortaya koyabilen özel yetenekli ergenlerle koyamayan özel yetenekli ergenler arasından farklılaşma en fazla hedef yönelimi ve öz düzenleme becerileri özelinde ortaya çıkmıştır (McCoach ve Siegle, 2003).

Yüksek zekâ puanına sahip ergenlerin öz düzenleme becerilerinin avantajlı bir durum olup olmadığının incelendiği bir çalışmada yüksek düzeyde zekâ puanı ile (yüksek zekâ puanına sahip öğrencilerle ortalama yeteneğe sahip öğrencilerin kıyaslandığı) öz düzenleme arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaca ek olarak yüksek zekâ puanına sahip öğrencilerle ortalama zekâ düzeyine sahip öğrencilerin kısa süreli bellek kapasitesi ve içsel motivasyon düzeyleri arasındaki farklılığın incelenmesi ve bu iki değişkenle öz düzenleme becerilerinin ilişkisini ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları zekadan bağımsız olarak yaşı artması ile daha iyi öz düzenleme becerisi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Kısa süreli bellek kapasitesinin zeka puanı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisinin olduğu ortaya konmuş, yüksek zeka puanına sahip öğrencilerin daha iyi öz düzenleme becerilerinin olduğu, öz düzenleme becerileri ile kısa süreli bellek kapasitesi ve içsel motivasyon arasında da pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur (Calero ve diğ., 2007).

Özel yetenekli çocuk ve ergenlerin sosyal ve duygusal öz düzenleme becerilerini geliştirme ve uygulamalarına yardım etmek için Adleryan oyun terapisinin kalem ve kağıtla rol oynama yaklaşımının kullanımını araştırılmıştır. Ek olarak katılımcıların yeni duruma karşı cesur davranabilmeleri için sosyal rol tanımlaması ve mesafesi kullanılmıştır. Çalışmada sosyal rol tanımlaması ve Adler oyun terapisi tekniklerine dayanan rol yapma oyunları sırasında etkileşimlerin psikososyal modeli tasarlanmış ve rol yapma oyunlarının özel yetenekli çocuk ve ergenlerin hem kişisel hem de kişilerarası becerilerini geliştirmelerine etki etmek amaçlanmıştır. Katılımcıların karar verebilmek için özel mantıksal nedenleri ve sosyal ilgi düzeyleri konusundaki farkındalıklarının artırılarak özellikle yaratıcılığı kullanma, farkındalık oluşturma ve bireysel hedefler belirleme gibi kişilerarası amaçlar oluşturulmuştur. Çalışma bulguları rol oynama tekniklerinin özel yetenekli çocuk ve ergenlerin sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağladığı, öz düzenleme becerilerini geliştirdiği ortaya konmuştur (Rosselet ve Stauffer, 2013).

Özel yetenekli ergenlerde öz düzenleme becerilerinin çoğunlukla öz düzenlemeli öğrenme değişkeni açısından çalışıldığı ve özel yetenekli ergenlerin psikolojik sağlıklarına ilişkin çalışmanın yok denecek kadar az olduğu görülmüştür.

2.10.4. Özel yetenekli ergenler ve anne baba tutumlarına yönelik çalışmalar

Özel yetenekli ergenlerin anne baba tutumları ile depresyon düzeylerinin ele alındığı araştırmaya rastlanılmamakla birlikte özel yetenekli ergenlerin anne baba tutumları ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde ise özel yetenekli ergenlerin anne baba tutumları ile başarı beklentileri, mükemmeliyetçilik düzeyleri, psikososyal uyumları, duygusal, davranışsal uyumları, duygusal zekâ, empati becerileri, yaratıcılık düzeyleri, sosyal ve psikolojik destek algıları, yalnızlık düzeyleri, sosyal gelişimleri, benlik algıları, psikolojik uyumları, kişilik özellikleri, başarı hedefi yönelimleri, öz yeterlik ve yılmazlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelendiği görülmektedir. Aynı zamanda özel yetenekli ergenlerle özel yetenek göstermeyen ergenlerin algıladıkları ebeveyn tutumları da karşılaştırılmıştır.

Anne babaların başarı beklentileri ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin özel yetenekli öğrencilere etkisinin incelendiği çalışmada özel yetenekli ergenlerin anne babalarının akademik başarı odaklı oldukları, mükemmeliyetçilik düzeylerinin çocukların üst düzey hedefler belirlemesine neden olduğu, yüksek başarı beklentisinin ve mükemmeliyetçilik düzeyinin özel yetenekli öğrencileri olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Özel yetenekli ergenlerin anne babalarının ısrarcı ve hatalara yönelik eleştirel tavır takındıkları, yoğun bir baskı olmaksızın yüksek başarı beklentilerinin çocukların anksiyete düzeylerini etkilediği ortaya konmuştur (Ablard ve Parker, 1997).

Özel yetenekli ergenlerin anne baba tutumları ile psikososyal uyumlarını incelemek ve özel yetenekli olmayan ergenlerle karşılaştırmak amacıyla yürütülen bir çalışmada özel yetenekli ergenlerin ailelerinin özel yetenekli olmayan ergenlere göre daha fazla demokratik ve daha az otoriter tutuma sahip oldukları ortaya konmuştur. Özel yetenekli ergenlerin, diğer akranlarına göre daha yüksek benlik saygısına sahip oldukları ortaya konmuştur. Ayrıca özel yetenekli olmayan ergenlere göre daha az kişilik bozukluğu gösterdikleri belirtilmiştir. Bunun yanı sıra özel yetenekli ergenlerin fobi ve davranış bozukluğu belirtilerini özel yetenek göstermeyen akranlarına göre daha düşük düzeyde yaşadıkları görülmüştür. Demokratik anne baba tutumunun hem özel yetenekli ergen hem de diğer ergenler açısından olumlu ruh sağlığı ile pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya

konmuştur. Otoriter anne baba tutumunun özel yetenekli ergenlerin ruh sağlığını olumsuz yönde etkilediği, özel yetenekli olmayan ergenlerin ise bu tutumdan etkilenmediği ortaya konmuştur. Dolayısıyla otoriter anne baba tutumu özel yetenekli ergenlerin iyi oluşları ve psikolojik uyumları açısından kritik öneme sahip olduğu anlaşılmıştır (Dwairy, 2004).

Özel yetenekli çocukların duygusal ve davranışsal uyumlarını, çocukların zorlandıkları durumlara katkıda bulunan faktörleri ve özel yetenekli çocukların ailelerinin anne baba tutumlarını ortaya koymak için yürütülen çalışma anne baba tutumlarının ve çocuğa verilen güven duygusunun duygusal ve davranışsal farklılıkların üstesinden gelmek için kritik öneme sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca çalışma sonuçları özel yetenekli çocukların anne babalarının otoriter tutum sergilediklerini ortaya koymuştur (Morawska ve Sanders, 2008).

Özel yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve empati becerilerin özel yetenekli olmayan akranlarından farklılaşıp farklılaşmadığını ve bu duruma anne baba tutumlarının etkisinin incelendiği bir çalışmada özel yetenekli olmayan öğrencilerin algıladıkları demokratik anne baba tutumu ile empati becerilerinin pozitif yönde anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu, babanın çocuğa tutumunun sertleşmesi ile duyguları yönetme arasında ise ters yönde bir ilişkinin olduğu, anne babada aşırı koruyuculuk düzeyi ile kendi duygularını anlama düzeyi arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Özel yetenekli öğrencilerde aşırı koruyucu anne baba tutumu ile kendi duygularını anlama arasında pozitif ilişki, annede demokratik tutum ile empati düzeyi arasında negatif ilişki, babada görülen sert ve disiplinli tutum ile kendi duygularını tanıma arasında pozitif yönde ilişki olduğu görülmüştür (Uyaroğlu, 2011).

Özel yetenekli bireylerin algılanan anne baba tutumları, mükemmeliyetçilik ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışma sonuçları izin verici ebeveyn tutumu ile yaratıcılık, otoriter ebeveyn tutumu ile sosyal olarak öngörülen mükemmeliyetçilik arasında pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu göstermiştir. Ayrıca otoriter ebeveyn tutumu ile yaratıcılık arasında negatif yönde ilişki ortaya konmuştur. Sosyal olarak öngörülen mükemmeliyetçilik yaratıcılıkla negatif yönde anlamlı olarak ilişkili bulunmuştur. Çalışma sonuçları cinsiyet ile yaratıcılık, otoriter tutum ile sosyal olarak öngörülen mükemmeliyetçilik, otoriter tutum ile yaratıcılık ve izin verici tutum ile yaratıcılık arasında anlamlı ilişkinin olduğunu göstermiştir (Miller, Lambert ve Neumeister, 2012).

Özel yetenekli ergenlerin algıladıkları anne baba tutumları bilişsel yetenek, cinsiyet, etnik köken ve yaş değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre özel yetenek düzeyi yüksek ergenlerin anne baba tutumlarının, demokratik tutuma sahip olduğunu düşünen anne baba ifadeleriyle uyum gösterdiği ortaya konmuştur. Çalışma demokratik tutumun özel yetenekli ergenler için pozitif sonuçları olduğunu göstermiştir (Rudasill ve diğ., 2013).

Özel yetenekli çocukların anne baba tutumu, sosyal ve psikolojik destek algıları ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve özel yetenekli olan ve olmayan çocukların karşılaştırılması amacıyla yürütülen bir çalışmada ayrıca özel yetenekli olan ve olmayan çocuklara ait değişkenlerin onların psikolojik zorluk ve yalnızlık düzeylerine etkisine bakılmıştır. Araştırma bulguları özel yetenekli çocukların özel yetenekli olmayan akranlarına nazaran daha yüksek düzeyde otoriter anne baba tutumu ile karşılaştıklarını ve bu durumla karşılaşan özel yetenekli çocukların anne baba reddi gösterdiklerini ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları ayrıca özel yetenekli çocukların özel yetenekli olmayan akranlarına nazaran daha fazla yalnızlık duygusu hissettikleri ve ilgisizlik duygusu yaşadıklarını göstermiştir. Araştırma sonuçları özel yeteneğe sahip olup olmama durumu olmaksızın tüm çocukların psikolojik güçlük düzeylerine dair değişkenler açısından farklılaşmadığı görülmüştür.

Özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerin ortaya koyma ve algılanan anne baba tutumlarının özel yetenekli öğrenciler arasında olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçiliklerini rollerini belirleme amacıyla yürütülen çalışma sonuçları olumlu mükemmeliyetçiliğin demokratik baba tutumu ve deneyime açıklığı, annenin ise otoriter tutumu ve sorumluluk kişilik özelliği ile yakından ilişkili olduğunu göstermiştir. Öte yandan olumsuz mükemmeliyetçilik anne babanın yüksek beklentisi, anne baba eleştirisi, annenin demokratik tutumu, nevrotik kişilik özelliği ve babanın otoriter tutumu ile ilişkili bulunmuştur (Basirion, Abd Majid ve Jelas, 2014).

Özel yetenekli bireylerin tamamında yaratıcılık özelliklerinin görülmediği yaratıcılık olmadan ise zekanın tam olarak kullanılmadığı düşünüldüğünden özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile ilgili değişkenlerin incelenmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Özel yetenekli ergenlerin anne baba tutumları ve utangaçlık ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışma sonuçları annenin gösterdiği mantıksal disiplin tarzında düşük utangaçlığın ve yüksek yaratıcılığın görüldüğü bulunmuştur. Başka bir deyişle mantıksal disiplin tarzındaki anne baba tutumunun düşük

düzeyde utangaçlık ve orta düzeyden daha çok yaratıcılıkla ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Farahini, Afrooz ve Tabatabaiee, 2014).

Özel yetenekli öğrencilerde aile ortamı ve sosyal gelişimin incelendiği bir çalışmada özel yetenekli öğrencilerin aile ortamları ve sosyal yeterlilikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya katılan özel yetenekli bireyler ailelerini tanımlarken, aile üyeleri arasında memnuniyetin oldukça yüksek olduğu ve sağlıklı iletişimin bulunduğu, uyumlu ve esnek yapı olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ailelerine yönelik değerlendirmelerinin kişilerarası yetenekleri ve akran ilişkilerini iyi yordadığı ve öğrencilerin sosyal yeterlilikleri ile ailenin işlevsel yönlerine ilişkin derecelendirmeleri arasında pozitif korelasyon olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin sosyal yeterlilik seviyelerine göre de farklılıklar bulunduğu, daha yüksek sosyal yeterlilik seviyelerine sahip öğrencilerin ailelerini daha olumlu derecelendirdiği görülmüştür. Bu çalışmanın sonuçları, özel yetenekli bireylerin sosyal becerileri, yetkinlikleri ve akranlarıyla olan ilişkilerinin gelişimi için destekleyici bir tutuma sahip, saygı gösterilen ve sevecenliğin olduğu aile ortamlarının değerli olduğunu ortaya koymuştur (Olszewski-Kubilius ve diğ., 2014).

Özel yetenekli öğrencilerin ve özel yetenekli olamayan akranlarının anne babalarının çocuk yetiştirme tutumlarının bu öğrencilerin benlik algılarına etkisi incelenmiştir. Çalışmada benlik algısının özel yetenekli olup olmama ve cinsiyet değişkenleri açısından ve anne baba tutumlarının eğitim seviyesi ve özel yetenek durumları açısından farklılaşıp farklılaşmadığı sorularına cevap aranmıştır. Çalışma sonuçları özel yetenekli öğrencilerin benlik saygılarının özel yeteneğe sahip olmayan akranlarına nazaran daha yüksek olduğunu ve cinsiyete göre benlik saygılarının farklılaşmadığını göstermiştir. Çalışmada anne baba tutumunun, eğitim seviyesi ve özel yetenekli olma durumu açısından farklılaştığı ve anne baba tutumunun öğrencilerin benlik algılarını yordadığı ortaya konmuştur. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin anne baba tutumlarının benlik algıları ile ilişkili olmadığı, özel yetenekli olmayan öğrencilerin anne baba tutumlarının ise benlik algılarıyla ilişki gösterdiği ortaya konmuştur (Bakir, 2015).

Özel yetenekli olan ve özel yetenek sergilemeyen ergenlerin anne baba tutumları ile psikolojik uyumları düzeylerinin incelenmesinin amaçlandığı çalışma sonuçları özel yetenekli ergenlerin anne baba tutumlarının özel yetenekli olmayan akranlarının anne baba tutumlarına göre daha fazla demokratik ve daha az otoriter bir yapıda olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada ayrıca özel yetenekli ergenlerin anne babalarına yönelik

tutumlarının akranlarına göre daha olumlu olduğu ortaya konmuştur. Çalışmada özel yetenekli ergenlerin benlik saygılarının özel yetenekli olmayan akranlarına göre daha yüksek olduğu ve özel yetenekli ergenlerin depresyon, stres, anksiyete belirtilerini daha az gösterdikleri görölmüştür. Demokratik anne baba tutumu, özel yetenekli olan ve olmayan ergenlerin psikolojik uyumu ile pozitif yönde ilişkiliyken, otoriter anne baba stili özel yetenekli ergenlerin psikolojik uyumu ile negatif yönde ilişkili, özel yetenekli olmayan ergenlerin psikolojik uyumuyla ise anlamlı bir ilişki göstermemiştir (Yazdani ve Daryei, 2016).

Özel yetenekli bireylerin anne baba tutumları ile iliğı bir diğeri çalışmada özel yetenekli bireylerin anne baba tutumları ile uyum düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Özel yetenekli öğrencilerle yürütölen çalışmada WISC-IV testinden 130 zekâ puanı ve üzeri alan özel yetenekli öğrencinin yarıdan fazlası anne babaları tarafından akranları ile sosyal sorunlar yaşadığını belirtmişlerdir. Bu sonucun öğretmen ve öğrencilerden elde edilen bulgularla uyum göstermediğı ayrıca annelerin öğretmenlerden daha fazla davranış sorunu bildirdiğı ortaya konmuştur. Çalışmada anne baba tutumları ile özel yetenekli bireylerin sosyal uyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki ortaya konmuştur. Özel yetenekli öğrencilerin anne babalarının anne baba tutumlarının demokratik tutum özellikleri taşıdığı bulunmuştur. Arastamda ayrıca özel yetenekli bireylerin annelerinin babalarına göre daha fazla demokratik tutuma sergiledikleri bulunmuştur (Pilarinos ve Solomon, 2017).

Anne babaların tutum ve davranışlarının çocuklarının duygu düşünce ve davranışlarının oluşumunda etkili olduğı bilinmektedir. Yapılan bir çalışmada anne baba tutumları ve anne baba mükemmeliyetçiliğinin özel yetenekli olan ve olmayan ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisi incelenmiştir. Özel yetenekli ergenlerin anne babalarının mükemmeliyetçilik şeklinin özel yetenekli olmayan ergenlerin ailelerinin mükemmeliyetçilik tarzından farklı olduğı anne baba tutumları açısından ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ortaya konmuştur (Kakavand, Kalantari, Noohi ve Nooh, 2017).

Özel yetenekli bireylerin; cinsiyet, algılanan anne baba tutumu, kişilik özellikleri, mükemmeliyetçilik ve başarı hedefi yönelimi arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışmada, sorumluluk kişilik özelliğı ile izin verici anne baba tutumu ve nevrotiklik arasında negatif ilişki, kendine dönük mükemmeliyetçilik ve hedef yönelimli olma ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Ek olarak nevrotiklik ile otoriter anne baba tutumu,

kendine dönük mükemmeliyetçilik, sosyal olarak öngörülen mükemmeliyetçilik, başarı hedef yönelimi ve başarıdan kaçınma hedef yönelimi ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bir başka bulgu ise otoriter ebeveynlik tarzı ile sosyal olarak öngörülen mükemmeliyetçilik arasında pozitif bir ilişki ve performans-kaçınma hedefi yönelimi ve ilgisiz ebeveynlik tarzı ile sosyal olarak öngörülen mükemmeliyetçilik arasında pozitif bir ilişki ortaya konmuştur (Miller ve Neumeister, 2017).

Anne baba tutumunun psikolojik sağlık ve çocuk gelişiminde önemli olduğu ve belirleyici faktörlerden biri olarak gösterildiği düşünülmektedir. Anne baba-çocuk ilişkisinin kalitesi ile öz yetenekli ergenlerin öz yeterlik ve yılmazlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre demokratik anne baba tutumu ile özel yetenekli ergenlerin yılmazlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın bir başka bulgusu otoriter ve izin verici anne baba tutumu arttıkça özel yetenekli ergenlerin yılmazlık düzeylerinin önemli ölçüde düştüğünü göstermektedir. Ayrıca özel yetenekli ergenlerin anne baba tutumları, öz yeterlik düzeyleri ve yılmazlıkları ile özel yetenekli olmayan akranları arasında farklılık olduğu ortaya konmuştur. Demokratik anne baba tutumunun özel yetenekli olan ergenlerde özel yetenekli olmayan akranlarına nazaran çok daha yaygın olduğu, öz yeterlik ve yılmazlık düzeyinde de özel yetenekli öğrencilerin olumlu yönde akranlarından ayrıştığı ortaya konulmuştur (Mohammadi, Sanagoo, Kavosi ve Kavosi, 2018).

Özel yetenekli ergenlerin ebeveyn tutumları ve mükemmeliyetçilikleri ile depresyon ve benlik saygısı ilişkisinde ruminasyon düzeyinin aracılık ilişkisinin incelendiği bir çalışmada özel yetenekli ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile depresyon ve benlik saygısı ilişkisinde ruminasyonun aracılık rolünün olduğunu bulunmuştur. Çalışmada algılanan anne baba tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Algılanan ebeveyn tutumları ile psikolojik zorluklar arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Son olarak çalışmada algılanan anne baba tutumlarının depresyon ile anlamlı ilişkisi olduğu belirlenmiştir (Kalfa, 2019).

Özel yetenekli olan ve olmayan ergenlerin anne baba tutumlarının karşılaştırıldığı bir başka çalışmada özel yetenekli ergenlerin ailelerinin özel yeteneğe sahip olmayan ergenlerin ailelerine göre daha demokratik ve daha az otoriter olduğunu gösteren çalışmalarla birlikte, anne baba tutumu açısından belirgin bir farklılığın olmadığını ortaya koya araştırma bulgularının varlığı dikkati çekmektedir. Ayrıca özel yetenekli ergenlerin

özel yetenekli olmayan akranlarına nazaran daha yüksek düzeyde otoriter anne baba tutumu ile karşılaştıklarını ortaya koyan çalışmaların olduğu da görülmektedir. Buradan hareketle yapılan çalışmalarda farklı bulgulara rastlandığı ve tutarlı bir durumun olmadığı anlaşılmaktadır.

2.10.5. Özel yetenekli ergenlerde öz-anlayış ile ilgili yapılan çalışmalar

Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri ile öz anlayışın ilişkisine yönelik bir araştırmaya rastlanılmamakla birlikte özel yetenekli ergenlerin öz anlayış düzeylerini inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde özel yetenekli ergenlerin öz anlayış düzeyleri ile kişisel farkındalık, öznel iyi oluş ve anlamlılık değişkenlerinin çalışıldığı görülmüştür.

Özel yetenekli ergenlerin kişisel farkındalık düzeyinin öz anlayış düzeyine etkisi deneysel desen kullanılarak incelenen çalışma sonuçları kişisel farkındalık eğitiminin öz anlayış üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Deney grubundaki özel yetenekli ergenlerin çalışma sonunda ve izleme testi sonunda kontrol grubundaki özel yetenekli ergenlerden anlamlı derecede daha yüksek öz anlayış becerisi gösterdiği ortaya konmuştur (Kooshafar ve Ehteshamzade, 2016).

Özel yetenekli bireyler için öznel iyi oluş açısından öz anlayışın en önemli faktör olduğu ortaya konan bir çalışmada, özel yetenekli bireylerin yetişkinlik döneminde anlamlı ve mutlu bir hayat yaşayıp yaşamadıkları özel yetenekliliğin entelektüel yetenek ve akademik olarak yüksek başarı boyutları dikkate alınarak incelenmiştir. Her iki gruba giren özel yetenekli bireyler sırasıyla anlamlılık ve öznel iyi oluş açısından birbirleriyle ve bir kontrol grubuyla karşılaştırılmıştır. Akademik anlamda yüksek başarı gösteren özel yetenekli bireylerin anlamlılık ve öznel iyi oluş düzeylerinin kontrol grubundan anlamlı düzeyde farklı olduğu, entelektüel yetenekliler açısından ise daha düşük öznel iyi düzeyi ortaya konmuştur. (Pollet ve Schnell, 2017).

Özel yetenekli bireylerin varoluşsal kriz yaşama açısından daha yüksek düzeyde risk altına oldukları ifade edilmektedir. Vötter ve Schnell (2019) öz anlayışın mutlu ve anlamlı bir yaşam için kaynaklık edip edemeyeceğini araştırmışlardır. Bu çalışmada öznel iyi oluş, anlamlılık ve öz anlayış arasındaki ilişki incelenmiştir. Ek olarak özel yetenekli popülasyonla özel yetenekli olmayan grup karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları özel yetenekli bireylerin özel yetenekli olmayan popülasyonla karşılaştırıldığında oldukça düşük anlamlılık, öznel iyi oluş ve öz anlayış düzeyine sahip

olduklarını ortaya koymuştur. Anlamlılık duygusunun öznel iyi oluşu önemli ölçüde yordadığı, özel iyi oluş ile öz anlayış ve öz anlayış ile anlamlılık arasında anlamlı düzeyde ilişki olmadığı ortaya konmuştur.

Öz anlayış ve öz anlayışın alt boyutları ile hem özel yetenekli ergenler hem de özel yetenek tanısı almamış ergenlere yönelik araştırmalar sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bununla birlikte literatürde özellikle öz anlayışın kendine yönelik acımazlık boyutu ile ilgili çalışmaların olduğu görülmektedir. Farklı örneklem gruplarında gerçekleştirilen araştırma bulguları. kendine yönelik acımasızlığın depresyon, stres ve anksiyeteye yüksek düzeyde ilişkilendirildiği (Brenner ve diğ., 2017; Costa ve diğ., 2016; Körner ve diğ., 2015; López ve diğ., 2015; Muris ve diğ., 2016; Neff, 2016) ve bireylerin iyi oluşu için zararlı olduğu (Cacioppo, Hughes, Waite, Hawkley ve Thisted, 2006; Mor ve Winquist, 2002; Murphy ve diğ., 2002) kanıtlanmıştır. Ayrıca araştırmacılar kendine yönelik acımasızlığın psikolojik sıkıntı durumu ile çok yakın bir bağının olduğunu (Brenner ve diğ., 2017; López ve diğ., 2015; Neff, 2016) ortaya konmuştur. Buna ek olarak kendine yönelik acımasızlığın anksiyete, stres (Rachel E Brenner ve diğ., 2017), olumsuz duygulanım (Phillips ve Ferguson, 2012), kronik hastalıklarda yaşam kalitesi (Pinto-Gouveia, Duarte, Matos ve Fráguas, 2014) ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca farklı kültürler üzerinde yapılan çalışmalarda da bu durum kanıtlanmıştır. Almanya'da (Körner ve diğ., 2015), Hollanda'da (López ve diğ., 2015), ABD' de (Brenner ve diğ., 2017), Norveç'te (Dundas, Svendsen, Wiker, Granli ve Schanche, 2016) ve Birleşik Krallık'ta (Gilbert ve diğ., 2011) yürütülen çalışmalarda kendine yönelik acımasızlığın negatif psikolojik sonuçlarla güçlü bir ilişkisinin olduğu ortaya konmuştur.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında çalışmanın yöntemi açıklanmaktadır. Bu kapsamda öncelikli olarak araştırma modeli, araştırmanın katılımcıları, özel yetenekli öğrencilerin tanılama süreci veri toplama araçları verilerin toplanma süreci ve verilerin analizine dair açıklamalar bulunmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin nasıl bir dağılım gösterdiği ile depresyon düzeylerinin cinsiyet, sınıf, en yakın arkadaşın özel yetenekli olup olmamasına göre değişip değişmediğinin incelenmesi ve özel yetenekli ergenlerin genelinde, kız ve erkek ergenlerde ayrı ayrı akran ilişkileri, öz düzenleme becerileri, anne baba tutumları ve öz anlayış düzeylerinin depresyon düzeyleri üzerindeki yordayıcılıklarının ortaya konması amaçlanmıştır.

Tarama modellerinden genel tarama modelleri çok sayıda elamanın bulunduğu bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2012). İlişkisel tarama ise iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve neden-sonuçlara dair ipuçları elde etmek için gerçekleştirilen araştırmadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Çalışmada özel yetenekli ergenlerin akran ilişkileri öz düzenleme becerileri, anne baba tutumları ve öz anlayış düzeylerinin depresyon düzeyleri üzerindeki yordayıcılıkları incelenmiştir. Regresyon analizinde daha kolay veya erken saptanabilen değişkenden yola çıkılarak belirlenmek istenen değişkenin tahmin edilmesine yönelik bir model oluşturulmaktadır. Bu modeli gerçekleştirmek üzere bütün bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmek üzere hiyerarşik regresyon analizi işe koşulmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin incelendiği araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden özel yetenekli ergenler oluşturmaktadır. Katılımcı sayısı belirlenirken regresyon analizine yönelik örneklem büyüklüğü dikkate alınmış ve çalışmada katılımcı sayısı yordayıcı değişkenin 40'ta 1 olması ölçütüne göre belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Araştırmanın örnekleme yöntemi için olasılıksız örnekleme türlerinden uygun örnekleme çeşidi seçilmiştir. Olasılıksız örneklemede katılımcılar rastlantısal olmayacak biçimde seçilmektedir. Hedeflenen örnekleme erişilebilirliğin kolay olması, belirli bir zaman içerisinde ulaşılabilir olma ve araştırmaya gönüllü katılım sağlanması nedeniyle bu örneklem yöntemi tercih edilmiştir (Battaglia, 2008; Dörnyei, 2007). Çalışma grubuna katılan özel yetenekli ergenlerin on sekiz yaşından küçük olması nedeniyle çalışma, katılım için izin veren velilerin öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu Aksaray Bilim ve Sanat Merkezi, Alanya Bilim ve Sanat Merkezi, Antalya Bilim ve Sanat Merkezi, Emine-Emir Şahbaz Bilim ve Sanat Merkezi, Finike Bilim ve Sanat Merkezi, İstanbul Fuat Sezgin Bilim ve Sanat Merkezi, Kırşehir Yusuf Demir Bilim ve Sanat Merkezi, Samsun Rotary Kulübü Bilim ve Sanat Merkezi, Şehit Polis Mehmet Karacatilki Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden özel yetenekli ergenler oluşturmaktadır. Bu doğrultuda çalışmada nicel örneklem büyüklüğü ihtiyacının karşılanabilmesi için 497 özel yetenekli ergene ulaşılmıştır. Katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi, yetenek alanı ve okul türüne yönelik bilgiler Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. *Çalışma grubuna ilişkin bilgiler*

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kız	265	53,3
Erkek	206	41,4
Belirtmeyen	26	5,2
Toplam	497	100
Sınıf Düzeyi	Frekans	Yüzde
9.	161	32,39
10.	119	23,94
11.	115	23,13
12.	102	20,52
Toplam	497	100
Yetenek Alanı	Frekans	Yüzde
Genel Zihinsel Alan	457	91,95
Müzik Alanı ve Genel Zihinsel Alan	19	3,82
Görsel Sanatlar Alanı ve Genel Zihinsel Alan	9	1,81
Genel Zihinsel Alan, Müzik Alanı ve Görsel Sanatlar Alanı	12	2,41
Toplam	497	100
Okul Türü	Frekans	Yüzde
Devlet Okulu	310	62,37
Özel Okul	187	37,62
Toplam	497	100

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan özel yetenekli ergenlerin yüzde 53,3’ü (n=265) kız, yüzde 41,4’ü (n=206) ise erkektir. Katılımcıların yüzde 5,2’sinin (n=26) cinsiyet belirtmediği belirlenmiştir. Özel yetenekli ergenlerin yüzde 32,39’u (n=161) 9. sınıfta, yüzde 23,94’ü (n=119) 10. sınıfta, yüzde 23,13’ü (n=115) 11. sınıfta ve yüzde 20,52’si (n=102) 12. sınıfta eğitim görmektedir. Özel yetenekli ergenler, tanılama sürecinde yalnızca genel zihinsel alandan tanılanabileceği gibi genel zihinsel alan ve görsel sanatlar alanı, müzik alanı ve genel zihinsel alan, görsel sanatlar alanı ve müzik alanı ve her üç alanda da tanılanabilmektedir (MEB, 2015). Bu çalışmaya katılan özel yetenekli ergenlerin yüzde 91,95’i (n=457) yalnızca genel zihinsel alandan, yüzde 3,82’si, (n=19) müzik alanı ve genel zihinsel alandan, yüzde 1,81’i (n=9) görsel sanatlar alanı ve genel zihinsel alandan ve yüzde 2,41’i (n=12) her üç alandan birden tanılanmıştır. Özel yetenekli ergenler bilim ve sanat merkezleri dışında eğitim görmekte dolayısıyla bilim ve sanat merkezlerinden destek eğitim almaktadırlar. Çalışmaya katılan özel yetenekli ergenlerden yüzde 62,37’si bilim ve sanat merkezi dışında devlet okuluna devam etmekte ve yüzde 37,62’si ise özel bir okula devam etmektedir.

3.2.1. Özel yetenekli öğrencilerin tanılama süreci

Bilim ve Sanat Merkezleri okul öncesi eğitiminden başlayarak lise eğitiminin sonuna kadar özel yetenekli öğrencilerin, yeteneklerini fark ettirmek, potansiyellerini geliştirmek ve bu kapasitelerini en yüksek düzeyde kullanabilmelerini sağlayabilmek amacıyla kurulmuş merkezlerdir. Bu merkezlerde öğrenim faaliyetler üst düzey düşünme becerisi edinmelerine imkân sağlayacak, tüm gelişim alanlarının ve devam ettikleri örgün eğitim kurumlarında var olan programlarla bir bütünlük gösterecek şekilde hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programları doğrultusunda yürütülmektedir. Bu kurumlarda öğrencilerin bilimsel düşünce ve davranışlarla estetik değerleri birleştirmesi, üretim yapabilmesi, problem çözebilmesi, var olan potansiyellerini ortaya koyması, kabiliyetleri ve yaratıcılıklarının erken dönemlerde fark edilerek maksimum düzeyde kullanabilmeleri amaçlanmaktadır. Bunlara ek olarak sosyal ilişkilerinde başarılı, yenilikçi, liderlik becerileri sergileyen, yaratıcı düşünme becerileri ile keşif ve icat ortaya koyabilme becerileri ve sanatsal beceriler edinmeleri amaçlanmaktadır. Yine özel yetenekli bireylerin, yeteneklerine uygun bilimsel anlayış ve çalışma düzeni edinmeleri,

multidisipliner ve interdisipliner düşünme, sorun çözme becerisi ve belirlenen ihtiyaçlara yönelik projeler geliştirmeleri beklenmektedir (MEB, 2015).

Tüm bu amaçlar doğrultusunda kurumda eğitim almaya uygun öğrencilerin belirlenebilmesi için öğrencilerin aday gösterilmesi gerekmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği tanılama yaş veya sınıf düzeyi temel alınarak, zihinsel yetenek alanı, müzik alanı ve görsel sanatlar alanında akranlarından önde olduğu düşünülen bireyler Bilim ve Sanat Merkezleri için aday gösterilmektedir (MEB, 2015).

Tanılama sürecinin ilk aşamasında gözlem formları kullanılmaktadır. Öğrencinin sınıf öğretmeni tarafından doldurulan gözlem formları Bakanlıkça değerlendirilir ve grup taramasına alınacak öğrenciler belirlenir. Grup değerlendirilmesi için konan ölçüt veya daha yüksek düzeyde performans gösteren bireyler bireysel inceleme için belirlenir. Sonraki aşamada bireysel değerlendirme için kullanılacak objektif ve standart ölçüm araçları Bakanlıkça duyurulur. Ayrıca görsel sanatlar ve müzik alanına yönelik öğrencilerin değerlendirilme kriterleri yine Bakanlıkça belirlenir. Belirlenen kriterler doğrultusunda tanılama işlemleri il tanılama komisyonu tarafından yürütülür (MEB, 2015).

Bilim ve Sanat Merkezleri için öğrenci tanılama süreci hem genel zihinsel yetenek alanı hem de görsel sanatlar ve müzik alanı için grup gözlem formu ile başlar, akranlarından belirgin şekilde farklı olduğu düşünülen öğrenciler grup taramasına yönlendirilir ve sonrasında bireysel inceleme süreci devam eder. Grup taramasında her yıl Millî Eğitim Bakanlığı'na belirlenen ölçütte ve üzerinde puan alan öğrencilere genel zihinsel alan için standartlaştırılmış zekâ testleri diğer alanlar için ise yetenek objektif testler uygulanır (MEB, 2015). Bilim ve Sanat Merkezlerine öğrenci seçimine ilişkin herhangi bir tarama puan aralığı veya standartlaştırılmış zekâ puanı aralığı paylaşılmamaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerini belirlemek için “Depresyon, Stres, Anksiyete Ölçeği Lise Formu”, öz düzenleme becerilerini belirleyebilmek için “Öz Düzenleme Ölçeği Ergen Formu”, akran ilişkileri düzeyini belirlemek için “Akran İlişkileri Ölçeği” Anne Baba Tutumlarını belirlemek için “Anne Baba Tutum Ölçeği” ve öz anlayış düzeylerini belirleyebilmek için “Öz-Anlayış Ölçeği Ergen Formu” kullanılmıştır. Bu ölçeklerin yanı sıra özel yetenekli ergenlerin demografik

özelliklerini belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgi aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Depresyon anksiyete stres ölçeği lise formu- (DASS-42)

Depresyon, anksiyete ve stres ölçeği Lovibond ve Lovibond (1995) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek bireylerin depresyon, anksiyete ve stres düzeylerini ölçmektedir. Ölçek 4’lü likert tipi olup her bir madde 0 ile 3 arasında puanlanmaktadır. Ölçek üç alt boyuttan oluşmakta olup her bir alt boyutta 14 madde bulunmaktadır. Ölçeğin toplam puanları her alt boyutta en az 0 ve en fazla 42 olacak şekilde bu aralıkta değişmektedir. Ölçekte depresyon, anksiyete ve stres normal (0-9 puan arasında), hafif (10-13 puan arasında), orta (14-20 puan arasında), ileri (21-27 puan arasında) ve çok ileri (28 puan ve üzeri) olmak üzere 5 kategoriyle ifade edilmiştir. Dolayısıyla puanların artması depresyon düzeyinin arttığını göstermektedir (Lovibond ve Lovibond, 1995).

Orijinal hali yetişkinler için geliştirilen ölçeği Bilgel ve Bayram (2010) Türkçe’ye uyarlamışlardır. Uyarlama çalışmaları sonrası ölçeğin Türk kültüründe geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiği ortaya konmuştur (Bilgel ve Bayram, 2010). Ölçeğin ergen formu uyarlama çalışmaları ise Akkuş-Çatuk ve Kaya (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. 913 lise öğrencisi ile yürütülen çalışmada ölçeğin uyum indeksleri RMSEA=.063, CFI=.97, IFI=.97, GFI=.83, AGFI=.82, SRMR=.054 olarak ortaya konmuştur. Orijinal ölçekle benzer şekilde 3 alt boyut ve her bir boyutta 14 madde olmak üzere toplam 42 maddeden oluşan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı depresyon, stres ve anksiyete için sırasıyla .91, .84 ve .86 olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyonu ise depresyon alt boyutu .46-.72, anksiyete alt boyutu .30-.69 ve stres alt boyutu için .41-.69 arasında değiştiği belirtilmiştir. Lise formu uyarlamaları sonucunda ölçeğin Türk ergen örnekleminde geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiği görülmüştür. Mevcut çalışma kapsamında ise iç tutarlılık katsayıları alt boyutlardan olan depresyon için .95 olarak ortaya konmuştur (Akkuş-Çatuk ve Kaya, 2018).

3.3.2. Akran ilişkileri ölçeği (AİÖ)

Bukowski, Hoza ve Boivin (1994) tarafından ergenlerin akran ilişkilerini inceleyebilmek amacıyla geliştirilmiş olan akran ilişkileri ölçeği 5’li likert tipi bir ölçme aracıdır. Geliştirilen ölçek 23 madde ve 5 alt faktörden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanların artması olumlu akran ilişkilerini göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılık

katsayılarının .71 ile .86 arasında değiştiği görülmüştür (Bukowski ve diğerleri, 1994). Türkçe 'ye uyarlanma çalışmalarını Atik ve diğerleri (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uyarlanmış hali orijinalinden farklı olarak 22 maddeden ve orijinal ölçekle benzer şekilde beş alt faktörden oluşmaktadır. Faktörler; birliktelik, çatışma, yardım, koruma ve yakınlık şeklinde adlandırılmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun Cronbach alfa katsayıları .66 ile .86 arasında değişmektedir. Birliktelik için $\alpha = .66$, Çatışma için $\alpha = .66$, Yardım için $\alpha = .86$, Koruma için $\alpha = .71$ ve Yakınlık için $\alpha = .83$ 'tür. Ölçeğin tümüne ilişkin iç tutarlık katsayısı ise $\alpha = .85$ olarak raporlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin ortaya konan sonuçların beş faktörlü yapıyla uyumlu olduğunu göstermiştir. Ölçek, boyutlar bazında değerlendirilebildiği gibi toplam puan alınarak da kullanılabilir. Ölçeğin tümüne ya da alt boyutlarına ilişkin puanlar, ilgili maddelere verilen yanıtların aritmetik ortalaması ile hesaplanmaktadır. Mevcut çalışma kapsamında ise iç tutarlılık katsayıları alt boyutlar olan birliktelik .73, çatışma .87, yardım .92, koruma .84, yakınlık .90 ve ölçeğin tümüne ilişkin iç tutarlık katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Ergen öz düzenleme ölçeği (ASRI)

Moilanen (2007) tarafından ergenlerin öz düzenleme becerilerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiş olan öz düzenleme ölçeğiyle ergenlerin duygu, davranış, düşünce ve dikkatlerini ne derecede sergileyebildiklerini, uyarlayabildiklerini, kontrol edebildiklerini, sürdürebildiklerini ve de sınırlandırabildiklerini ölçmek amaçlanmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Harma (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek öz düzenlemede başarı ve başarısızlık olarak iki faktörlü bir yapıda ve toplam 32 maddeden oluşmaktadır. 4'lü likert tipi olan ölçekten alınabilecek en düşük puan 32 ve en yüksek puan 128'dir. Alınan puanların yüksek oluşu öz düzenleme konusundaki yeterliliğin arttığını göstermektedir. Öz düzenlemede başarı faktörünün varyansın % 19.15'ini öz düzenlemede başarısızlık alt faktörünün ise varyansın %10.7'sini açıkladığı rapor edilmiştir. Öz düzenlemede başarı faktörünün iç tutarlılık katsayısı .85 olarak, öz düzenlemede başarısızlık faktörünün iç tutarlılık katsayısının ise .80 olduğu belirtilmiştir. Ölçekten alınan puan arttıkça öz düzenleme becerisi artmaktadır. Mevcut çalışma kapsamında ise iç tutarlılık katsayıları alt boyutlar olan öz düzenlemede başarı için .92, öz düzenlemede başarısızlık için .91 ve öz düzenleme ölçeğin tümüne ait iç tutarlılık katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır.

3.3.4. Anne-baba tutum ölçeği (ABTÖ)

Anne-baba Tutum Ölçeği anne-babaların çocuklarına yönelik verdikleri tepkilerdeki duyarlılık ve talepkarlık boyutları ile var olan diğer anne-baba tutumları ölçeklerinden (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts ve Fraleigh, 1987) faydalanılarak geliştirilmiştir (Lamborn ve diğ., 1991). Ölçek kabul/ilgi, kontrol/denetleme ve psikolojik özerklik olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. İlk boyut ergenlerin anne babalarını ne ölçüde ilgili, sevecen vb. olarak algılamalarını ölçmeye dönüktür. İkinci boyutta ergenler anne babalarını ne ölçüde kontrollü/denetleyici olarak gördüklerini ölçmeye dönüktür. Son boyutta ise ergenlerin algıladıkları anne babaların, demokratik tutumu ne ölçüde gösterdiklerini ve çocuklarının birey olarak kendini ifade etmesinde ne ölçüde cesaretlendirici tutum gösterdiklerini ölçmektedir. Ölçeğin sırasıyla iç tutarlık katsayıları .72, .76 ve .82 olarak ortaya konmuştur (Lamborn ve diğ., 1991). Ölçek Türkçe'ye Güre (2000) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinaline benzer özellikler gösterdiği ve ergenler için kullanılabilir olduğu ortaya konmuştur (Güre, 2000). Ölçeğin üç boyutlu orijinal yapısının Türkçe versiyonunda da benzer özellikler gösterdiği anlaşılmıştır. ABTÖ 'nün boyutlar bazında değerlendirilmesinin uygun olduğu ortaya konmuştur. Ölçeğin güvenirlik katsayıları ise .72, .76 ve .82 olarak bulunmuştur (Güre, 2000). Mevcut çalışma kapsamında ise iç tutarlılık katsayıları alt boyutlar olan kabul/ilgi için .90, psikolojik özerklik için .91, denetleme alt boyutu için .87 ve ölçeğin tümüne ilişkin güvenirlik katsayısının .91 olduğu ortaya konmuştur.

3.3.5. Öz anlayış ölçeği-ergen formu (EÖAÖ)

Öz Anlayış Ölçeği, öz anlayış yapısının değerlendirilmesi için geliştirilmiştir (Neff, 2003a). Ölçek 26 maddeden ve üçü pozitif üçü negatif olmak üzere altı alt faktörden oluşmaktadır. Pozitif boyutlar kendine yönelik merhamet, ortak paydaşım ve bilinçli farkındalık; negatif boyutlar ise kendini yargılama, soyutlanma ve aşırı özdeşim kurmadır. Katılımcıların her bir maddede belirtilen şekilde ne sıklıkla davrandığını belirlemek için 5'li likert tipi bir ölçek şeklinde geliştirilmiştir. Ölçekten toplam puan alınabildiği gibi her bir alt faktör için ayrı puanlar da alınabilmektedir. Alt ölçeklerin faktör yükleri kendine yönelik merhamet için .71-.77 arasında; kendini yargılama .65-.80 arasında; ortak paydaşım .57-.79 arasında; soyutlanma için .63-.78 arasında; bilinçli farkındalık için .62-.80 arasında ve aşırı özdeşim kurma ise .65-.78 arasındadır. Ölçeğin

tamamı için Cronbach alfa katsayısı .92'dir. Alt ölçekler için ise sırasıyla .78, .77, .80, .79, .75, .81'dir (Neff, 2003a).

Ölçek Türkçe 'ye Alçay ve Ceyhan (2022) tarafından uyarlanmıştır. Orijinaline benzer şekilde ölçek 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türk ergen örneklemindeki sonuçlarında tek, iki ve altı faktörlü yapılarının geçerli ve güvenilir sonuçlar ortaya koyduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla ölçeğin tek faktörlü yapıda, iki faktörlü yapıda (Kendine Yönelik Merhamet ve Kendine Yönelik Acımasızlık) ve altı faktörlü yapıda (Kendini Yargılama, Yalıtılmışlık, Aşırı Özdeşim Kurma, Kendine Yönelik Merhamet, Ortak Paydaşım, Bilinçli Farkındalık) geçerli ve güvenilir sonuçlar ortaya koyduğu ifade edilmiştir (Alçay ve Ceyhan, 2022). Tek boyutlu öz anlayış ölçeğinin maddelerinin R^2 değerlerinin .25 ile .76 arasında değiştiği görülmüştür. Öz anlayış Ölçeği Ergen Formu'nun tek boyutlu hali için doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde ölçeğin ki-kare testinin (1190) serbestlik derecelerine oranının (296) (X^2/df) 4; GFI .81; CFI .91; NFI .89; NNFI .90; IFI .91; TLI .91; RMSEA .08; SRMR .04 olduğu görülmektedir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında McDonald omega, Cronbach alfa ve Gutmann lambda değerleri sırasıyla .57, .70 ve .65 olarak ortaya konmuştur. İki Faktörlü Öz anlayış Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İyiliği İndeksleri incelendiğinde ölçeğin Ki-kare Testinin (1055) serbestlik derecelerine oranının (296) (X^2/df) 3.5; GFI .85; CFI .93; NFI .90; NNFI .92; IFI .93; TLI .92; RMSEA .07; SRMR .03 olduğu görülmüştür. İki boyutlu güvenilirlik sonuçları incelendiğinde kendine yönelik merhamet boyutu için McDonald omega, Cronbach alfa ve Gutmann lambda değerleri sırasıyla .96, .96 ve .96 olarak ortaya konmuştur. Kendine yönelik acımasızlık güvenilirlik değerleri için McDonald's ω .96, Cronbach's α .95 ve Gutmann's λ_6 ise .96 olarak belirlenmiştir. Kendini Yargılama, Soyutlanma, Aşırı Özdeşim Kurma, Kendine Yönelik Merhamet, Ortak Paydaşım, Bilinçli Farkındalık alt faktörleri için güvenilirlik değerleri sırasıyla 0.92, 0.73, 0.90, 0.91, 0.87 ve 0.87 olarak ortaya konmuştur (Alçay ve Ceyhan, 2022). Bu çalışmada öz anlayış ölçeği, kendine yönelik acımasızlık ve kendine yönelik merhamet şeklinde iki boyutlu formu ile kullanılmıştır. Mevcut çalışma kapsamında iç tutarlılık katsayıları alt boyutlar olan kendine yönelik acımasızlık için .93 ve kendine yönelik merhamet için .91 olarak ortaya konmuştur.

3.3.6. Kişisel bilgi formu

Özel yetenekli ergenlerin yaş, cinsiyet, okul türü, en yakın arkadaşın özel yetenekli olup olmadığı, sınıf düzeyi ve yetenek alanlarına dair bilgileri içeren kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

3.4. Verileri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanması için gerekli etik kurul izni Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurul’undan, uygulama izni ise Millî Eğitim Bakanlığı’ndan alınmıştır. Araştırma verilerinin pandemi koşulları dikkate alınarak çevrimiçi toplanmasına karar verilmiş ve veri seti Google forms aracılığıyla hazırlanmıştır. Uygulama yapılacak Aksaray Bilim ve Sanat Merkezi, Alanya Bilim ve Sanat Merkezi, Antalya Bilim ve Sanat Merkezi, Emine-Emir Şahbaz Bilim ve Sanat Merkezi, Finike Bilim ve Sanat Merkezi, İstanbul Fuat Sezgin Bilim ve Sanat Merkezi, Kırşehir Yusuf Demir Bilim ve Sanat Merkezi, Samsun Rotary Kulübü Bilim ve Sanat Merkezi, Şehit Polis Mehmet Karacatilki Bilim ve Sanat Merkezi okul yöneticileri ve psikolojik danışmanlarıyla ön toplantı gerçekleştirilmiş veri toplama süreci ile ilgili olarak merkez yöneticileri bilgilendirilmiştir. Sonrasında okul psikolojik danışmanları ve öğrencilerin sorumlu oldukları danışman öğretmenlerle veri toplama süreci ile ilgili bilgilendirme toplantısı yapılmış ve danışman öğretmenler sorumlu oldukları öğrenciler ve veli gruplarına ölçek setlerini ulaştırmışlardır. Ölçek seti ve kişisel bilgi formu özel yetenekli ergenlere iletilmeden önce veli izin formu ve araştırmaya gönüllü katılım formları toplanmış velilerin izin verdiği ve araştırmaya gönüllü katılacak öğrencilere ölçekler iletilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmada özel yetenekli ergenlerin akran ilişkileri (çatışma, yardım, koruma, yakınlık), öz düzenleme becerileri, anne baba tutumları ve öz anlayış (kendine yönelik acımasızlık ve kendine yönelik merhamet) düzeylerinin depresyon düzeyleriyle ilişkisi incelenmiştir. Depresyon ölçeğinden alınan puanlar yordanan değişken, akran ilişkileri (çatışma, yardım, koruma, yakınlık), öz-düzenleme, anne baba tutumları ve öz-anlayış düzeyleri (kendine yönelik acımasızlık ve kendine yönelik merhamet) yordayıcı değişken olarak ele alınmıştır. Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için bütün bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmek üzere frekans dağılımları,

betimsel istatistikler, t testi, varyans analizi, korelasyon katsayıları ve çoklu doğrusal regresyon analizi işe koşulmuştur. Analizlerde veri setinin analize uygunluk durumunun belirlenmesi için çeşitli sayıtlar incelenmiştir. İlk olarak kayıp veriler incelenmiş ve var olan veri setindeki kayıp veri oranının yüzde beşin altında olduğu belirlenmiştir. Kayıp verilere dair yapılan analiz sonucunda verilerin normal dağıldığı anlaşılmıştır. Örneklemin büyük olduğu veri setlerinde kayıp veri oranının yüzde beş civarında olması ve kayıp verilerin rastlantısal olduğu durumlarda kayıp verilerin önemli bir sorun teşkil etmeyeceği ifade edilmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2001). Kayıp veri atamalarında çoklu atama yönteminin var olan kayıp veri atamalarına kıyasla kayıp veri oranı yüksek olsa dahi daha iyi sonuçlar verdiği ifade edilmiştir (Leite ve Beretvas, 2010). Bu doğrultuda bu çalışmada çoklu atama yöntemi kullanılarak kayıp veriler atanmıştır.

Kayıp veriler incelendikten sonra çok değişkenli normallik için uç değerler analizi gerçekleştirilmiştir. İlk olarak tek değişkenli uç değer analizi gerçekleştirilmiş ve z puanları incelenmiştir. Araştırma verilerinden Z puanı -4 ile +4 aralığında bulunmayan verilerin çıkarılması gerekmektedir (George ve Mallery, 2016). Var olan verilerin bu aralıkta olduğu görülmüştür. Tek değişkenli uç değer analizinden sonra ise çok değişkenli uç değer analizi gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda Mahalanobis uzaklık değerleri analizi gerçekleştirilmiştir. Kritik ki kare (χ^2) değerinin üzerinde olan 27 özel yetenekli ergen analizden çıkarılmış ve 497 özel yetenekli ergenle analizler gerçekleştirilmiştir. Regresyon için varsayımlar incelenmiş standardize edilmiş hata katsayılarının normal dağıldığı tespit edilmiştir. Araştırmada tek değişkenli ve çok değişkenli normallik varsayımları incelenmiştir. Normal dağılım için incelenen Q-Q grafiğinde büyük oranda normal dağılıma yakın olduğu görülmüştür. Q-Q grafiğinde gözlemler bir doğru etrafında yayılım gösteriyorsa bu dağılım için normal dağılım olduğu tespiti yapılabilir. Normal dağılım gösterip göstermediği ayrıca basıklık ve çarpık değerleri ile incelenmiştir. Normal dağılım gösterip göstermediği için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması koşuluna dikkat edilmiştir (George ve Mallery, 2016, s. 113). Değerler incelendiğinde bulunan değerlerin normal sınırlar içinde bulunduğu ortaya konmuştur. Değişkenler arası doğrusallık varsayımını incelemek için ise saçılım grafiklerine bakılmış ve var olan verinin bu koşulu sağladığı anlaşılmıştır. Oto korelasyon için ise Durbin-Watson değerlerinin 1-3 değerleri arasında olması gerektiği ifade edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Araştırma verisinin bu koşulu sağladığı anlaşılmıştır. Çalışmada çoklu bağlantı sorunu bulunup bulunmadığını ortaya koymak için tolerans ve

VIF deęerleri incelenmiřtir. VIF deęerlerinin 2'den dūřuk olma kriteri (Myers,1990) gōz ōnūnde bulundurulmuř ve incelenen deęerler sonrasında tolerans ve VIF deęerlerinin istenilen kořulu karřıladıęı gōrūlmūřtur.

Çalışmadaki analizlerde frekans analizi, ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri, korelasyon ve gūvenirlik için IBM SPSS statistic 26 programı kullanılmıştır.



4. BULGULAR

Bu bölümde, analizlerden elde edilen bulgular araştırma sorularına paralel olarak verilmiştir. Öncelikli olarak özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri ele alınmış, daha sonra özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin cinsiyete göre dağılımını ele alan t testi sonuçları, depresyon düzeylerinin en yakın arkadaşının özel yetenekli olup olmamasına göre değişimini gösteren t testi sonuçları, sınıf düzeyine göre depresyon düzeylerinin incelendiği tek yönlü varyans analizi sonuçları incelenmiştir. Regresyon analizine geçilmeden önce değişkenler arasındaki korelasyon değerleri incelenmiş ve sonrasında özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin hiyerarşik regresyon analiz sonuçları ortaya konmuştur.

4.1. Özel Yetenekli Ergenlerin Depresyon Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Çalışmada özel yetenekli ergenlerin, depresyon düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler (n=497)

Değişken	Ortalama ($\bar{x}$)	Ss	Varyans	Çarpıklık	Basıklık	En	En	Yüzdelikler		
						Düşük Değer	Yüksek Değer	25%	50%	75%
Depresyon	15,98	10,88	118,5	,33	-,98	0	42	6	16	24

Tablo 4.1 incelendiğinde özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerine ilişkin çarpıklık değerinin .33 olduğu, basıklık değerinin ise -.98 olduğu görülmektedir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 aralığında önerildiği (George ve Mallery, 2016, s. 113) bazı araştırmacılar ise basıklık değerlerinin risk davranışları için +8'e kadar kabul edilebileceğini belirtmişlerdir. Mevcut değerlerden yola çıkarak çalışmanın verilerinin normal dağılım gösterdiği ifade edilebilmektedir. Çalışmanın bağımlı değişkeni olan depresyona ilişkin bulgular incelendiğinde özel yetenekli ergenlerin depresyon ölçeğinde elde ettikleri puanların 0 ile 42 arasında değiştiği ve depresyon puan ortalamalarının 15,98 olduğu, standart sapmasının ise 10,88 olduğu görülmektedir. Ortaya konan değerler göz önüne alındığında özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin orta düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri incelendikten sonra araştırma soruları kapsamında olan özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin, cinsiyete,

özel yetenekli ergenin en yakın arkadaşının özel yetenekli olup olmadığına ve sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

4.2. Özel Yetenekli Ergenlerin Depresyon Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmada, özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin cinsiyete göre değişimi incelenmiştir. Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesine yönelik t testi sonuçları, ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.2’de verilmiştir. Varyansların eşit olduğu görülmüştür.

Tablo 4.2. Özel yetenekli ergenlerin cinsiyetlerine göre depresyon puanlarına ilişkini t testi sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Ortalama ($\bar{x}$)	Ss	Sh	T	Sd	p	D
Depresyon	Kız	266	17,47	10,84	0,665	3,245	470	0,001*	0,301
	Erkek	206	14,21	10,74	0,748				

Tablo 4.2. incelendiğinde özel yetenekli kız ergenlerin depresyon puan ortalamalarının 17,47, standart sapmanın ise 10,84 olduğu görülmektedir. Özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeylerine bakıldığında ise depresyon puan ortalamalarının 14,21 olduğu ve standart sapmanın 10,74 olduğu görülmektedir. Tablo 4.2’de görüldüğü üzere özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t(472) = 3.25, p < .05, d = .30$]. Buna göre kızların depresyon düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir. Bu fark küçük etki büyüklüğüne sahiptir (Cohen $d = 0.30$). Ölçekten elde edilen ortalamalar göz önüne alındığında özel yetenekli kız ergenlerin depresyon puan ortalamalarının özel yetenekli erkek ergenlere oranla daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

4.3. Özel Yetenekli Ergenlerin Depresyon Düzeylerinin En Yakın Arkadaşının Özel Yetenekli Olup Olmamasına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmada, özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin en yakın arkadaşının özel yetenekli olup olmamasına göre değişimi incelenmiştir. Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin en yakın arkadaşının özel yetenekli olup olmamasına göre incelenmesine yönelik t testi sonuçları, ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.3’te verilmiştir. Varyansların eşit olduğu görülmüştür.

Tablo 4.3. Özel yetenekli ergenlerin en yakın arkadaşının özel yetenekli olup olmama durumuna göre depresyon puanlarına ilişkin t testi sonuçları

En yakın arkadaşının özel yetenekli olup olmama durumu	n	Ortalama ($\bar{x}$)	Ss	Sh	T	Sd	p	D
Evet	182	14,43	11,12	0,825	-2,435	496	0,015	-0,227
Hayır	316	16,88	10,66	0,600				

Tablo 4.3. incelendiğinde en yakın arkadaşı özel yetenekli olan özel yetenekli ergenlerin depresyon puan ortalamalarının 14,43 ve standart sapmanın 11,12 olduğu görülmektedir. En yakın arkadaşı özel yetenekli olmayan özel yetenekli ergenlerin ise depresyon ortalamasının 16,88 olduğu ve standart sapmanın 10,66 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinde en yakın arkadaşının özel yetenekli olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t(498) = -2.435, p < .05, d = -.23$]. Buna göre en yakın arkadaşı özel yetenekli olmayanların depresyon düzeyleri en yakın arkadaşı özel yetenekli olanlara göre daha yüksektir. Bu fark küçük etki büyüklüğüne sahiptir (Cohen $d = -0.23$).

4.4. Özel Yetenekli Ergenlerin Depresyon Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmada özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin sınıf düzeyine göre değişimi incelenmiştir. Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin sınıf düzeyine göre incelenmesine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları, ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.4'te verilmiştir. Varyansların eşit olduğu ortaya konmuştur.

Tablo 4.4. Özel yetenekli ergenlerin sınıf düzeylerine göre depresyon puanlarının tek yönlü varyans analizi sonuçları

Sınıf Düzeyi	Ortalama ($\bar{x}$)	Ss	N	Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	f	p	η^2
9.	17,205	10,720	161	Gruplar arası	715,524	4	178,881	1,516	0,196	0,012
10.	14,746	10,384	119							
11.	14,529	10,838	115							
12.	17,981	11,859	102							

Tablo 4.4. incelendiğinde 9. sınıfa devam eden özel yetenekli ergenlerin depresyon puan ortalamaları 17,2'dir. 10. sınıfa devam eden özel yetenekli ergenlerin depresyon puan ortalamalarının 14,7 olduğu görülmektedir. 11. sınıfa devam eden özel

yetenekli ergenlerin depresyon puan ortalamaları 14,5 ve 12. sınıfa devam eden özel yetenekli ergenlerin depresyon puan ortalamalarının 17,9 olduğu görülmektedir. Tablo 4.4'te görüldüğü üzere, özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Tablo 4.4 incelendiğinde her ne kadar anlamlı bir farklılık ortaya konmasa da 9. sınıf ve 12. sınıfa devam eden özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri puan ortalamalarının 10. ve 11. sınıfa devam eden özel yetenekli ergenlerden yüksek olduğu görülmektedir.

4.5. Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Çalışmada özel yetenekli ergenler için regresyon analizine geçilmeden önce değişkenler arasındaki korelasyon değerleri incelenmiş ve Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	1											
2	-,59**	1										
3	,76**	-,71**	1									
4	-,61**	,75**	-,78**	1								
5	-,41**	,62**	-,38**	,56**	1							
6	-,40**	,65**	-,54**	,55**	,77**	1						
7	,13**	-,08	,20**	-,08	,23**	-,006	1					
8	-,22**	,39**	-,26**	,22**	,38**	,40**	,02	1				
9	-,34**	,52**	-,29**	,46**	,58**	,47**	,08	,41**	1			
10	-,70**	,27**	-,08	,15**	,50**	,44**	,30**	,60**	,42**	1		
11	-,19**	,22**	-,08	,11*	,43**	,34**	,24**	,64**	,41**	,82**	1	
12	-,12**	,28**	-,08	,15**	,48**	,39**	,25**	,67**	,43**	,84**	,83**	1

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

1 Depresyon, 2 Öz-Düzenleme, 3 Kendine Yönelik Acımasızlık, 4 Kendine Yönelik Merhamet, 5 Kabul/ilgi, 6 Psikolojik Özerklik, 7 Denetleme, 8 Birliktelik, 9 Çatışma, 10 Yardım, 11 Koruma, 12 Yakınlık

Tablo 4.5'ten anlaşılabacağı üzere araştırmanın bağımlı değişkeni olan özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri tüm değişkenlerle anlamlı bir ilişki içindedir. Değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin -.78 ile .84 arasında değiştiği görülmektedir. Çalışmanın bağımlı değişkeni olan depresyon ile kendine yönelik acımasızlığın çalışmada var olan diğer değişkenlerden daha yüksek bir ilişki içinde olduğu görülmüştür ($r=.76$, $p<.01$). Çalışmanın bağımlı değişkeni depresyon ile kendine yönelik acımasızlık ve anne baba tutumlarından denetleme arasında pozitif yönde bir ilişki bulunurken depresyon ile diğer değişkenler arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Çalışmanın bağımlı değişkeni ile diğer değişkenleri arasında var olan korelasyon katsayıları tek tek incelendiğinde ise özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri ile öz

düzenleme becerileri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ($r = -.59, p < .01$), öz anlayışın alt boyutu olan kendine yönelik acımasızlık ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r = .76, p < .01$), öz anlayışın bir diğer boyutu olan kendine yönelik merhamet ile negatif yönde anlamlı bir ilişki ($r = -.61, p < .01$) ortaya konmuştur. Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde, depresyon ile anne baba tutumlarının kabul/ilgi ve psikolojik özerklik boyutları ile negatif yönde anlamlı bir ilişki, denetleme boyutu ile ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki ortaya konmuştur (sırasıyla $r = -.41; r = -.54; r = .13; p < .01$). Araştırmanın bir diğer bağımsız değişkeni olan akran ilişkileri ile özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde akran ilişkilerinin birliktelik, çatışma, yardım, koruma ve yakınlık alt boyutlarının tamamının depresyon ile negatif yönde anlamlı bir ilişki içinde olduğu anlaşılmıştır (sırasıyla $r = -.22; r = -.34; r = -.17; r = -.9; r = -.12; p < .01$).

4.6. Özel Yetenekli Ergenlerin Depresyon Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analiz Sonuçları

Mevcut çalışmada özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin, öz düzenleme becerileri, anne baba tutumları olan kabul/ilgi, psikolojik özerklik, denetleme, öz anlayış boyutları olan kendine yönelik acımasızlık, kendine yönelik merhamet ve akran ilişkileri boyutları olan birliktelik, çatışma, yardım, koruma ve yakınlık değişkenleri tarafından anlamlı düzeyde yordanıp yordanmadığı araştırılmıştır. Analizde cinsiyet anlamlı olduğu için kontrol değişkeni olarak işe koşulmuştur. VIF değerleri için 1.00'dan büyük olması; tolerans değerleri için .10 değerinden küçük olmasının çoklu doğrusal bağlantı sorunu oluşturmayacağı, otokolerasyon sorunu olmaması için ise Durbin Watson değerlerinin 1 ile 3 arasında olmasının yeterli olacağı ortaya konmuştur (Field, 2013). Çoklu doğrusal bağlantı problemi için VIF (1.20 ile 2.55) ve tolerans değerleri (.52 ile .92) incelenmiş ve çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığı görülmüştür. Durbin-Watson katsayısının 2.23 olduğu dolayısıyla oto-korelasyon olmadığı görülmüştür. Otokorelasyon ve çoklu bağlantı sorunu olmadığı görüldükten sonra regresyon analizi için varsayımların karşılandığı görülmüş ve analize geçilmiştir. Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerine ilişkin hiyerarşik regresyon analizine dair bulgular Tablo 4.6.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin hiyerarşik regresyon analiz sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	Std. Hata	Beta (β)	T	p	95% Güven Aralığı	
							Alt limit	Üst limit
1	Sabit	42,002	1,656		25,364	0,00	38,748	45,255
	Öz Düzenleme	-0,328	0,02	-0,588	-16,178	0,00	-0,367	-0,288
2	Sabit	39,18	2,091		18,739	0,00	35,068	43,284
	Öz Düzenleme	-0,232	0,027	-0,416	-8,589	0,00	-0,285	-0,179
	Kabul/İlgi	0,145	0,095	0,095	1,529	0,13	-0,041	0,33
	Psikolojik Özerklik	-0,478	0,084	-0,345	-5,712	0,00	-0,642	-0,314
3	Denetleme	0,105	0,055	0,073	1,919	0,06	-0,002	0,212
	Sabit	2,693	3,175		0,848	0,40	-3,546	8,932
	Öz Düzenleme	0,009	0,028	0,017	0,326	0,74	-0,047	0,065
	Kabul/İlgi	-0,087	0,083	-0,057	-1,048	0,30	-0,249	0,076
	Psikolojik Özerklik	-0,216	0,072	-0,156	-3,018	0,00	-0,357	-0,075
	Denetleme	0,017	0,045	0,012	0,373	0,71	-0,072	0,106
	Kendine Yönelik Acımasızlık	0,469	0,035	0,675	13,21	0,00	0,399	0,539
4	Kendine Yönelik Merhamet	0,015	0,042	0,019	0,356	0,72	-0,067	0,097
	Sabit	0,004	3,245		0,001	1,00	-6,373	6,38
	Öz Düzenleme	0,022	0,029	0,039	0,737	0,46	-0,036	0,079
	Kabul/İlgi	-0,062	0,086	-0,041	-0,726	0,47	-0,23	0,106
	Psikolojik Özerklik	-0,175	0,072	-0,126	-2,409	0,02	-0,317	-0,032
	Denetleme	0,034	0,046	0,024	0,747	0,46	-0,056	0,125
	Kendine Yönelik Acımasızlık	0,497	0,036	0,716	13,926	0,00	0,427	0,568
	Kendine Yönelik Merhamet	0,047	0,042	0,059	1,099	0,27	-0,037	0,13
	Birliktelik	0,093	0,128	0,031	0,725	0,47	-0,159	0,345
	Koruma	-0,254	0,089	-0,108	-2,858	0,00	-0,429	-0,079
	Yardım	-0,37	0,11	-0,202	-3,37	0,00	-0,585	-0,154
	Çatışma	0,402	0,139	0,166	2,886	0,00	0,128	0,676
	Yakınlık	0,067	0,118	0,036	0,569	0,57	-0,164	0,299

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere, model 1 de yalnızca öz düzenleme becerilerinin olduğu model anlamlıdır [$F_{(496,1)} = 261.72, p < .001, R^2 = 0.345$]. Yordayıcı olan değişkenin standardize katsayıları (β) göz önüne alındığında, özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerini öz düzenleme negatif yönde ($\beta = -0.59$) yordamaktadır.

Model 2’de öz düzenleme değişkenine ek olarak anne baba tutumları dahil edilmiştir. Öz düzenleme ile anne baba tutumları olan kabul/ilgi, psikolojik özerklik ve denetleme boyutlarının dahil edildiği modelin de anlamlı olduğu görülmektedir [$F_{(496, 3)}$]

= 15.46, $p < .001$, $R^2 = 0.402$]. Yordayıcı olan değişkenlerin standardize katsayıları (β) görüldüğü gibi özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerini öz düzenleme negatif yönde ($\beta = -0.416$) ve psikolojik özerklik boyutu negatif yönde ($\beta = -0.345$) yordamaktadır. Kabul/ilgi boyutu ve denetleme boyutunun bu modelde yordayıcı olmadığı anlaşılmıştır.

Model 3'e öz düzenleme, anne baba tutumları olan kabul/ilgi, psikolojik özerklik ve denetleme boyutları ile öz anlayışın alt boyutları olan kendine yönelik acımasızlık ve kendine yönelik merhamet dahil edilmiştir. Kendine yönelik acımasızlık ve kendine yönelik merhamet düzeylerinin dahil edildiği model de anlamlıdır [$F_{(491, 2)} = 120.992$, $p < .001$, $R^2 = 0.599$]. Yordayıcı olan değişkenlerin standardize katsayıları (β) görüldüğü gibi özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerini psikolojik özerklik boyutu negatif yönde ($\beta = -0.156$) ve kendine yönelik acımasızlık pozitif yönde ($\beta = 0.675$) yordamaktadır. Model 3'e kendine yönelik acımasızlık ve kendine yönelik merhamet eklendiğinde model 2'den farklı olarak, öz düzenleme anlamlılığını yitirmiş, anne baba tutumlarından denetleme boyutu ve kabul/ilgi boyutlarının ve öz anlayışın alt boyutu olan kendine yönelik merhametin de yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Son olarak Model 4'te öz düzenleme, anne baba tutumları olan kabul/ilgi, psikolojik özerklik, denetleme boyutları, öz anlayış boyutlarından kendine yönelik acımasızlık, kendine yönelik merhamet ile akran ilişkilerinin alt boyutları birliktelik, çatışma, yardım, koruma ve yakınlık dahil edildiği modelin de anlamlı olduğu görülmektedir [$F_{(486, 5)} = 4.623$, $p < .001$, $R^2 = 0.617$]. Yordayıcı olan değişkenlerin standardize katsayıları (β) görüldüğü gibi özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerini anne baba tutumu alt boyutlarından psikolojik özerklik boyutu negatif yönde ($\beta = -0.126$) ve öz anlayış alt boyutlarından kendine yönelik acımasızlık pozitif yönde ($\beta = 0.716$), akran ilişkileri alt boyutlarından koruma boyutu negatif yönde ($\beta = -0.108$), yardım boyutu negatif yönde ($\beta = -0.202$), çatışma pozitif yönde ($\beta = 0.166$) yordamaktadır. Öz düzenleme, öz anlayışın alt boyutu olan kendine yönelik merhamet, anne baba tutumu alt boyutları olan denetleme boyutu ve kabul/ilgi boyutu, akran ilişkileri alt boyutları olan birliktelik ve yakınlık ise yordayıcı değildir. Tablo 4.6'dan anlaşılabacağı üzere model 4'te model 3'te var olan yordayıcılara ek olarak akran ilişkilerinin alt boyutlarından koruma, yardım ve çatışma boyutlarının da yordayıcılıkları eklenmiştir.

Sonuç olarak özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerini öz anlayışın alt boyutu olan kendine yönelik acımasızlık, anne baba tutumlarından psikolojik özerklik ve

akran ilişkileri alt boyutları olan yardım, koruma ve çatışma değişkenleri yordamaktadır. Bu değişkenler depresyonun yüzde 62'sini açıklamaktadır. Çalışmada test edilen modellerin R^2 farklarına ilişkin sonuçlar tablo 4.7'de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. R^2 değişim istatistikleri

Model	R	R^2	ΔR^2	R^2 değişim	sd1	sd2	p
1	,588	0,345	0,344	0,345	1	496	0,000
2	,634	0,402	0,397	0,056	3	493	0,000
3	,774	0,599	0,594	0,198	2	491	0,000
4	,786	0,617	0,609	0,018	5	486	0,000

Tablo 4.7 incelendiğinde model 1'in özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin yüzde 34'ünü açıkladığı, model 2'nin özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeylerinin yüzde 40'ını açıkladığı, model 3'ün özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeylerinin yüzde 60'ını açıkladığı ve son olarak model 4'ün özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin yüzde 62'sini açıkladığı görülmektedir. Tüm modellerin özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerini açıklamada yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

4.7. Özel Yetenekli Erkek Ergenlerin Depresyon Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analiz Sonuçları

Mevcut çalışmada özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeylerinin, öz düzenleme becerileri, anne baba tutumları olan kabul/ilgi, psikolojik özerklik, denetleme, öz anlayış boyutları olan kendine yönelik acımasızlık, kendine yönelik merhamet ve akran ilişkileri değişkenleri olan birliktelik, çatışma, yardım, koruma ve yakınlık tarafından anlamlı düzeyde yordanıp yordanmadığını araştırılmıştır. Çoklu doğrusal bağıntı problemi için VIF (1.18 ile 2.95) ve tolerans değerleri (.58 ile .89) incelenmiş ve çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığı görülmüştür. Oto-korelasyon sorunu olup olmadığı için ise Durbin-Watson katsayısına bakılmış ve Durbin-Watson katsayısının 2.29 olduğu görülmüş yani oto-korelasyon olmadığı görülmüştür. Çoklu doğrusal bağlantı sorunu ve oto-korelasyon sorunu olmadığı için regresyon analizine geçilmiştir. Özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeylerine ilişkin hiyerarşik regresyon analizi bulguları Tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin hiyerarşik regresyon analiz sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	Std. Hata	Beta (β)	T	p	95% Güven Aralığı	
							Alt limit	Üst limit
1	Sabit	41,61	2,25		18,47	0,00	37,16	46,05
	Öz Düzenleme	-0,34	0,03	-0,66	-12,56	0,00	-0,40	-0,29
2	Sabit	42,98	2,88		14,91	0,00	37,30	48,66
	Öz Düzenleme	-0,24	0,04	-0,46	-6,40	0,00	-0,31	-0,17
	Kabul/İlgi	-0,08	0,13	-0,05	-0,58	0,56	-0,33	0,18
	Psikolojik Özerklik	-0,32	0,12	-0,25	-2,72	0,01	-0,55	-0,09
	Denetleme	-0,02	0,08	-0,01	-0,24	0,81	-0,17	0,13
3	Sabit	6,28	5,07		1,24	0,22	-3,71	16,28
	Öz Düzenleme	-0,04	0,04	-0,08	-0,98	0,33	-0,12	0,04
	Kabul/İlgi	-0,16	0,12	-0,11	-1,31	0,19	-0,39	0,08
	Psikolojik Özerklik	-0,13	0,10	-0,10	-1,25	0,21	-0,33	0,07
	Denetleme	0,01	0,06	0,00	0,07	0,94	-0,12	0,13
	Kendine Yönelik Acımasızlık	0,44	0,06	0,66	7,86	0,00	0,33	0,55
4	Kendine Yönelik Merhamet	0,05	0,06	0,06	0,70	0,48	-0,08	0,17
	Sabit	3,28	5,24		0,63	0,53	-7,05	13,62
	Öz Düzenleme	-0,01	0,04	-0,03	-0,33	0,74	-0,10	0,07
	Kabul/İlgi	-0,05	0,13	-0,04	-0,39	0,70	-0,30	0,20
	Psikolojik Özerklik	-0,16	0,10	-0,12	-1,56	0,12	-0,36	0,04
	Denetleme	0,01	0,06	0,01	0,16	0,88	-0,12	0,14
	Kendine Yönelik Acımasızlık	0,47	0,06	0,71	8,38	0,00	0,36	0,59
	Kendine Yönelik Merhamet	0,10	0,07	0,13	1,45	0,15	-0,04	0,23
	Birliktelik	0,10	0,20	0,03	0,51	0,61	-0,29	0,48
	Koruma	-0,45	0,14	-0,19	-3,29	0,00	-0,71	-0,18
	Yardım	-0,20	0,18	-0,11	-1,12	0,27	-0,55	0,15
	Çatışma	0,16	0,22	0,07	0,74	0,46	-0,27	0,60
	Yakınlık	0,12	0,19	0,06	0,65	0,52	-0,25	0,49

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere, Model 1 de sadece öz düzenleme becerilerinin olduğu model anlamlıdır [$F_{(204,1)} = 157.762$, $p < .001$, $R^2 = 0,436$). Yordayıcı olan değişkenin standardize katsayıları (β) göz önüne alındığında, özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeylerini öz düzenleme negatif yönde ($\beta = -0.66$) yordamaktadır.

Model 2’de öz düzenleme becerilerine ek olarak anne baba tutumları olan kabul/ilgi, psikolojik özerklik ve denetleme boyutları dahil edilmiştir. Öz düzenleme becerilerine anne baba tutumlarının dahil edildiği modelin de anlamlı olduğu

görülmektedir [$F_{(201,3)} = 5.852, p < .001, R^2 = 0.481$]. Yordayıcı olan değişkenlerin standardize katsayılarında (β) görüldüğü gibi özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeylerini öz düzenleme negatif yönde ($\beta = -0.462$) ve anne baba tutumlarından olan psikolojik özerklik boyutu negatif yönde ($\beta = -0.246$) yordamaktadır. Anne baba tutumlarından olan kabul/ilgi boyutu ve denetleme boyutunun Model 2’de yordayıcı olmadığı anlaşılmıştır.

Model 3’te öz düzenleme, anne baba tutumlarından olan kabul/ilgi, psikolojik özerklik, denetleme boyutlarına öz anlayışın alt boyutları olan kendine yönelik acımasızlık ve kendine yönelik merhamet dahil edilmiştir. Diğer iki model gibi model 3’ün de anlamlı olduğu görülmektedir [$F_{(199,2)} = 43.51, p < .001, R^2 = 0.639$]. Yordayıcı olan değişkenlerin standardize katsayılarında (β) görüldüğü gibi özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeylerini öz anlayışın bir boyutu olan kendine yönelik acımasızlık pozitif yönde ($\beta = 0.656$) yordamaktadır. Model 2’den farklı olarak öz düzenleme ve anne baba tutumlarından olan psikolojik özerklik anlamlılığını yitirmiştir. Buna ek olarak model 2’de de yordayıcı değişkenler olarak ortaya konmayan anne baba tutumlarından denetleme ve kabul/ilgi boyutunun bu modelde de yordayıcı olmadığı görülmektedir. Son olarak öz anlayışın alt boyutu olan kendine yönelik merhamet değişkeninin yordayıcı olmadığı anlaşılmıştır.

Son olarak Model 4’te öz düzenleme, anne baba tutumları olan kabul/ilgi, psikolojik özerklik, denetleme boyutları, öz anlayış boyutlarından kendine yönelik acımasızlık, kendine yönelik merhamet ile akran ilişkilerinin alt boyutları olan birliktelik, çatışma, yardım, koruma ve yakınlığın dahil edildiği model de anlamlıdır [$F_{(194,5)} = 2.481, p < .001, R^2 = 0.661$]. Yordayıcı olan değişkenlerin standardize katsayılarında (β) görüldüğü gibi özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeylerini kendine yönelik acımasızlık pozitif yönde ($\beta = 0.708$) ve koruma boyutu negatif yönde ($\beta = -0.192$) yordamaktadır. Öz düzenleme, öz anlayışın alt boyutlarından olan kendine yönelik merhamet, anne baba tutumlarından olan kabul/ilgi, psikolojik özerklik, denetleme ve akran ilişkileri alt boyutlarından birliktelik, yardım, çatışma ve yakınlık boyutlarının yordayıcı olmadığı görülmektedir. Tablo 4.8’den anlaşılacağı üzere model 4’te model 3’te var olan yordayıcılara ek olarak akran ilişkilerinin alt boyutlarından yalnızca koruma boyutunun yordayıcılığının anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeylerini öz anlayışın alt boyutlarından olan kendine yönelik acımasızlık ve akran ilişkileri alt boyutlarından olan

koruma değişkenleri yordamaktadır. Bu değişkenler depresyonun yüzde 66'sını açıklamaktadır. Çalışmada test edilen modellerin R^2 farklarına ilişkin sonuçlar tablo 4.9'da belirtilmiştir.

Tablo 4.9. R^2 değişim istatistikleri

Model	R	R^2	ΔR^2	R^2 değişim	sd1	sd2	p değeri
1	,660 ^a	0,436	0,433	0,436	1	204	,000
2	,694 ^b	0,481	0,471	0,045	3	201	,001
3	,799 ^c	0,639	0,628	0,158	2	199	,000
4	,813 ^d	0,661	0,642	0,022	5	194	,033

Tablo 4.9 incelendiğinde model 1'in özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeylerinin yüzde 44'ünü açıkladığı, model 2'nin özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeylerinin yüzde 48'ini açıkladığı, model 3'ün özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeylerinin yüzde 64'ünü açıkladığı ve son olarak model 4'ün özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeylerinin yüzde 66'sını açıkladığı görülmektedir. Tüm modellerin özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeylerini açıklamada yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

Özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeylerine ilişkin hiyerarşik regresyon tablosu ile özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerine ilişkin hiyerarşik regresyon tablosunun karşılaştırılmasının da yararlı olacağı düşünülmektedir.

Genel tablo ile özel yetenekli erkek ergenlerin hiyerarşik regresyon analizleri karşılaştırıldığında; model 1'de öz düzenlenin her iki grupta da yordayıcı olduğu, model 2'de öz düzenleme ve psikolojik özerkliğin hem özel yetenekli ergenler hem de özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeylerini yordadığı görülmektedir. Model 3 incelendiğinde ise özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerini öz anlayışın alt boyutu olan kendine yönelik acımasızlık ve anne baba tutumları alt boyutu olan psikolojik özerklik değişkenlerinin yordadığı, özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeylerini ise yalnızca öz anlayışın alt boyutu olan kendine yönelik acımasızlık değişkeninin yordadığı görülmektedir. Son modelde ise akran ilişkilerinin alt boyutları analize dahil edilmiş ve iki grubun bu modelde de farklılaştığı görülmüştür.

Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerini öz anlayışın alt boyutu olan kendine yönelik acımasızlık, anne baba tutumlarından psikolojik özerklik, akran ilişkileri alt boyutları olan çatışma, yardım ve koruma değişkenleri yordarken özel yetenekli erkek

ergenlerin depresyon düzeylerini öz anlayışın alt boyutu olan kendine yönelik acımasızlık ve akran ilişkileri alt boyutu olan koruma boyutunun yordadığı görülmektedir. Dolayısıyla özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerini yordayan anne baba tutumu olan psikolojik özerklik ve akran ilişkileri alt boyutları olan çatışma ve yardım boyutlarının anlamlı birer yordayıcı olmadığı anlaşılmıştır.

4.8. Özel Yetenekli Kız Ergenlerin Depresyon Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analiz Sonuçları

Mevcut çalışmada özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerinin, öz düzenleme becerileri, anne baba tutumları olan kabul/ilgi, psikolojik özerklik, denetleme, öz anlayış boyutları olan kendine yönelik acımasızlık, kendine yönelik merhamet ve akran ilişkileri alt boyutları olan birliktelik, çatışma, yardım, koruma ve yakınlık tarafından anlamlı düzeyde yordanıp yordanmadığını araştırılmıştır. Çoklu doğrusal bağıntı problemi için VIF (1.23 ile 2.65) ve tolerans değerleri (.55 ile .94) incelenmiş ve çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığı görülmüştür. Durbin-Watson katsayısının 2.32 olduğu dolayısıyla oto-korelasyon olmadığı görülmüştür. Özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerine ilişkin hiyerarşik regresyon analizi bulguları Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin hiyerarşik regresyon analiz sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	Std. Hata	Beta (β)	T	p	95% Güven Aralığı	
							Alt limit	Üst limit
1	Sabit	42,54	2,426		17,53	0,00	37,761	47,316
	Öz Düzenleme	-0,32	0,03	-0,547	-10,62	0,00	-0,377	-0,259
2	Sabit	37,48	2,982		12,57	0,00	31,609	43,353
	Öz Düzenleme	-0,23	0,038	-0,403	-6,210	0,00	-0,309	-0,16
	Kabul/İlgi	0,30	0,133	0,194	2,26	0,02	0,039	0,563
	Psikolojik Özerklik	-0,59	0,118	-0,408	-4,99	0,00	-0,822	-0,357
	Denetleme	0,17	0,079	0,118	2,18	0,03	0,016	0,327
3	Sabit	0,85	4,476		0,19	0,85	-7,966	9,663
	Öz Düzenleme	0,02	0,042	0,039	0,55	0,59	-0,06	0,106
	Kabul/İlgi	-0,07	0,119	-0,043	-0,56	0,57	-0,302	0,168
	Psikolojik Özerklik	-0,27	0,103	-0,187	-2,62	0,01	-0,475	-0,067
	Denetleme	0,03	0,067	0,019	0,40	0,69	-0,105	0,159
	Kendine Yönelik Acımasızlık	0,49	0,051	0,68	9,68	0,00	0,394	0,595
4	Kendine Yönelik Merhamet	0,02	0,058	0,029	0,41	0,68	-0,09	0,138
	Sabit	-1,21	4,6		-0,26	0,79	-10,269	7,848
	Öz Düzenleme	0,02	0,043	0,033	0,45	0,66	-0,066	0,105
	Kabul/İlgi	-0,11	0,122	-0,068	-0,87	0,39	-0,345	0,134
	Psikolojik Özerklik	-0,18	0,107	-0,121	-1,64	0,01	-0,387	0,036
	Denetleme	0,07	0,07	0,048	0,99	0,32	-0,068	0,207
	Kendine Yönelik Acımasızlık	0,51	0,052	0,701	9,88	0,00	0,408	0,611
	Kendine Yönelik Merhamet	0,03	0,059	0,038	0,54	0,59	-0,084	0,147
	Birliktelik	0,09	0,177	0,029	0,49	0,63	-0,263	0,436
	Koruma	-0,06	0,122	-0,025	-0,49	0,63	-0,3	0,181
	Yardım	-0,46	0,147	-0,261	-3,16	0,00	-0,755	-0,175
	Çatışma	0,45	0,187	0,198	2,43	0,02	0,086	0,821
	Yakınlık	0,08	0,159	0,047	0,53	0,60	-0,229	0,399

Tablo 4.10.'da görüldüğü üzere, model 1 de sadece öz düzenleme becerilerinin olduğu model anlamlıdır [$F_{(264,1)}= 112.743$, $p<.001$, $R^2=0.299$). Yordayıcı olan değişkenin standardize katsayıları (β) göz önüne alındığında, özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerini öz düzenleme negatif yönde ($\beta= -0.547$) yordamaktadır.

Model 2'ye öz düzenleme becerilerine ek olarak anne baba tutumlarından olan kabul/ilgi, psikolojik özerklik ve denetleme değişkenleri dahil edilmiştir. Öz düzenlemeye anne baba tutumlarının da dahil edildiği bu modelin anlamlı olduğu

görülmektedir [$F_{(261, 3)} = 12.721, p < .001, R^2 = 0.389$]. Yordayıcı olan değişkenlerin standardize katsayıları (β) göz önüne alındığında özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerini öz düzenleme negatif yönde ($\beta = -0.403$), anne baba tutumlarından kabul/ilgi boyutu pozitif yönde ($\beta = 0.194$), denetleme boyutu pozitif yönde ($\beta = 0.118$) ve psikolojik özerklik boyutu negatif yönde ($\beta = -0.408$) yordamaktadır. Modele eklenen tüm değişkenlerin özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerini yordadığı görülmüştür.

Model 3'te öz düzenleme, anne baba tutumlarından olan kabul/ilgi, psikolojik özerklik ve denetleme değişkenlerine ek olarak öz anlayışın alt boyutları olan kendine yönelik acımasızlık ve kendine yönelik merhamet değişkenleri dahil edilmiştir. Öz düzenleme, anne baba tutumları alt boyutlarına öz anlayış al boyutları olan kendine yönelik acımasızlık ve kendine yönelik merhamet değişkeninin dahil edildiği bu modelin de anlamlı olduğu görülmektedir [$F_{(259, 2)} = 58.731, p < .001, R^2 = 0.579$]. Yordayıcı olan değişkenlerin standardize katsayıları (β) incelendiğinde özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerini psikolojik özerklik boyutu negatif yönde ($\beta = -0.187$) ve kendine yönelik acımasızlık pozitif yönde ($\beta = 0.68$) yordamaktadır. Model 3'e öz anlayış alt boyutları olan kendine yönelik acımasızlık ve kendine yönelik merhamet değişkenleri dahil edildiğinde özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerinin yordayıcılarının model 2'den farklılaştığı görülmektedir. Model 2'de depresyonu anlamlı şekilde yordayan öz düzenleme, anne baba tutumlarından olan kabul/ilgi ve denetleme boyutlarının model 3'te özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeyleri üzerinde yordayıcılığını yitirdiği görülmektedir. Anne baba tutumlarından psikolojik özerklik alt boyutunun yordayıcılığının devam ettiği, kendine yönelik acımasızlık değişkeninin ise yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Son olarak Model 4'te öz düzenleme, anne baba tutumları olan kabul/ilgi, psikolojik özerklik, denetleme boyutları, öz anlayış boyutlarından kendine yönelik acımasızlık, kendine yönelik merhamet değişkenlerine, akran ilişkilerinin alt boyutları olan birliktelik, çatışma, yardım, koruma ve yakınlık boyutları dahil edilmiştir. Bu modelin de diğer modeller gibi anlamlı olduğu görülmektedir [$F_{(254, 5)} = 2.697, p < .001, R^2 = 0.601$]. Yordayıcı olan değişkenlerin standardize katsayılarında (β) görüldüğü gibi özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerini anne baba tutumlarından olan psikolojik özerklik boyutu negatif yönde ($\beta = -0.121$), öz anlayışın bir boyutu olan kendine yönelik acımasızlık pozitif yönde ($\beta = 0.701$), akran ilişkilerinin alt boyutlarından yardım boyutu negatif yönde ($\beta = -0.261$) ve çatışma pozitif yönde ($\beta = 0.198$) yordamaktadır. Model 4'e

dahil edilen akran ilişkileri alt boyutundan sonra model 4'te yordayıcılığı olan psikolojik özerklik ve kendine yönelik acımasızlık değişkenlerinin bu modelde de yordayıcılıklarının olduğu görülmüştür. Model 3'e benzer şekilde öz düzenleme, anne baba tutumlarından olan denetleme, kabul/ilgi, öz anlayışın alt boyutu olan kendine yönelik merhamet değişkenlerinin yordayıcı olmadığı görülmüştür. Akran ilişkilerinin alt boyutlarından olan birliktelik, koruma ve yakınlık değişkenlerinin yordayıcı olmadığı ortaya konmuştur.

Sonuç olarak özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerini öz anlayışın alt boyutu olan kendine yönelik acımasızlık, anne baba tutumları alt boyutlarından olan psikolojik özerklik ve akran ilişkileri alt boyutları olan yardım ve çatışma değişkenleri yordamaktadır. Bu değişkenler depresyonun yüzde 60'ını açıklamaktadır. Çalışmada test edilen modellerin R^2 farklarına ilişkin sonuçlar tablo 4.11'de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. R^2 değişim istatistikleri

Model	R	R^2	ΔR^2	R^2 değişim	sd1	sd2	p değeri
1	,547 ^a	0,299	0,297	0,299	1	264	,000
2	,623 ^b	0,389	0,379	0,089	3	261	,000
3	,761 ^c	0,579	0,570	0,191	2	259	,000
4	,775 ^d	0,601	0,583	0,021	5	254	,021

Tablo 4.11. incelendiğinde model 1'in özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerinin yüzde 30'unu açıkladığı, model 2'nin özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerinin yüzde 39'unu açıkladığı, model 3'ün özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerinin yüzde 58'ini açıkladığı ve son olarak model 4'ün özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerinin yüzde 60'ını açıkladığı görülmektedir. Tüm modellerin özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerini açıklamada yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

Özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerine ilişkin hiyerarşik regresyon bulguları ile özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerine ilişkin hiyerarşik regresyon bulgularını ve özel yetenekli erkek ergenlerle özel yetenekli kız ergenlerin hiyerarşik regresyon bulgularını karşılaştırılmasının da yararlı olacağı düşünülmektedir.

Özel yetenekli ergenler ile özel yetenekli kız ergenlerin hiyerarşik regresyon bulguları karşılaştırıldığında; model 1'de öz düzenlemenin her iki grupta da yordayıcı olduğu, model 2'de özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin yordayıcıları öz düzenleme ve anne baba tutumları alt boyutu olan psikolojik özerklik değişkenleriyken

özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerinin yordayıcıları öz düzenleme, anne baba tutumları alt boyutları olan kabul/ilgi, psikolojik özerklik ve denetleme değişkenleri olarak görülmektedir. Dolayısıyla iki grubun model 2 bulguları arasında farklılık bulunmaktadır. Bu farklılığı özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeyleri anne baba tutumları alt boyutlarından kabul/ilgi ve denetleme değişkenlerinin de yordaması oluşturmaktadır. Model 3'te her iki gruba da öz anlayışın alt boyutları olan kendine yönelik acımasızlık ve kendine yönelik merhamet değişkenleri dahil edildiğinde özel yetenekli ergenlerle özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerinin yordayıcıları benzerlik göstermiştir. Her iki grup için de anne baba tutumları alt boyutu olan psikolojik özerklik ve öz anlayışın alt boyutu olan kendine yönelik acımasızlık yordayıcı değişken olarak bulunmuştur. Son modelde ise akran ilişkilerinin alt boyutları analize dahil edilmiş ve iki grubun bu modelde de farklılaştığı görülmüştür. Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin yordayıcıları model 4'te anne baba tutumları alt boyutu olan psikolojik özerklik, öz anlayışın alt boyutu olan kendine yönelik acımasızlık, akran ilişkileri alt boyutları olan çatışma, yardım ve koruma değişkenleri iken özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerinin yordayıcıları anne baba tutumları alt boyutu olan psikolojik özerklik, öz anlayışın alt boyutu olan kendine yönelik acımasızlık, akran ilişkileri alt boyutu olan yardım ve çatışma değişkenleri olmuştur. Dolayısıyla akran ilişkileri alt boyutu olan koruma değişkeni özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeyleri üzerinde anlamlı yordayıcı değildir.

Özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeyinin yordayıcıları ile özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeyi yordayıcıları karşılaştırıldığında ise; model 1'de öz düzenlenin her iki grupta da depresyonu anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Model 2'ye anne baba tutumları dahil edildiğinde iki grubun depresyon düzeylerinin yordayıcıları açısından farklılaştığı anlaşılmıştır. Model 2'de özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeylerinin öz düzenleme ve anne baba tutumları alt boyutu olan psikolojik özerklik değişkenleri anlamlı şekilde yordayıcısıyken özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerini öz düzenleme, anne baba tutumları alt boyutları olan kabul/ilgi, denetleme ve psikolojik özerklik değişkenlerinin anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Dolayısıyla model 2'de özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeylerini anne baba tutumlarından kabul/ilgi ve denetleme boyutları yordamazken özel yetenekli kız ergenlerde bu değişkenler anlamlı yordayıcılar olarak farklılaşmaktadır. Model 3'te her iki gruba da öz anlayışın alt boyutları olan kendine yönelik acımasızlık ve

kendine yönelik merhamet değişkenleri dahil edildiğinde özel yetenekli erkek ergenlerle özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerinin yordayıcıları bir önceki modelde olduğu gibi farklılık göstermiştir. Model 3'te özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeylerini öz anlayışın alt boyutu olan kendine yönelik acımasızlık değişkeni anlamlı şekilde yordarken özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerini anne baba tutumlarından psikolojik özerklik ve öz anlayışın alt boyutu olan kendine yönelik acımasızlık değişkenleri anlamlı şekilde yordamıştır. Son modelde ise akran ilişkilerinin alt boyutları analize dahil edilmiş ve iki grubun bu modelde de farklılaştığı görölmüştür. Özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeylerinin yordayıcıları model 4'te öz anlayışın alt boyutu olan kendine yönelik acımasızlık ve akran ilişkileri alt boyutu olan koruma değişkeniyken özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerini model 4'te anne baba tutumu olan psikolojik özerklik, öz anlayışın alt boyutu olan kendine yönelik acımasızlık ve akran ilişkileri alt boyutlarından yardım ve koruma değişkenleri anlamlı şekilde yordamıştır. Dolayısıyla bu modelde özel yetenekli erkek ve kız ergenlerin depresyon düzeylerini öz anlayışın alt boyutu olan kendine yönelik acımasızlık ortak benzer şekilde yordarken, kız ergenlerde bu değişkene ek olarak anne baba tutumları alt boyutu olan psikolojik özerkliğin de yordayıcı değişken olduğu görölmektedir. İki grubun depresyon düzeylerinin yordayıcıları akran ilişkileri açısından da farklılık göstermektedir. Özel yetenekli erkek ergenlerde akran ilişkileri alt boyutu olan koruma anlamlı yordayıcı iken özel yetenekli kız ergenlerde bu koruma anlamlı bir değişken olmazken yardım ve çatışma değişkenlerinin anlamlı değişkenler olduğu görölmüştür.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma bulguları özetlenmiş, her bir alt amaca ilişkin bulgular ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış ve yorumlanmıştır. Ayrıca araştırmayla ilgili öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç

Mevcut araştırmada özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin nasıl bir dağılım gösterdiği ve depresyon düzeylerinin cinsiyet, en yakın arkadaşın özel yetenekli olup olmama durumu ve sınıf düzeyine göre göre değişip değişmediğini incelemek amaçlanmıştır. Sonrasında özel yetenekli ergenlerin genel, kız ve erkeklerde ayrı ayrı öz düzenleme becerileri, akran ilişkileri, anne baba tutumları ve öz anlayış düzeylerinin depresyon düzeyleri üzerindeki yordayıcıklarını ortaya koymak hedeflenmiştir.

Araştırma kapsamında özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin 0 ile 42 puan arasında değiştiği depresyon puan ortalamalarının 15,98 olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulguya göre özel yetenekli ergenlerin depresyon puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesine ilişkin t testi sonuçlarında özel yetenekli erkek ergenler ve kız ergenlerin depresyon düzeylerinin farklılaştığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeyleri özel yetenekli erkek ergenlere göre daha yüksek olarak bulunmuştur.

Araştırmada, özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin en yakın arkadaşının özel yetenekli olup olmamasına göre değişimi incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinde en yakın arkadaşının özel yetenekli olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık bulunduğu ortaya konmuştur. Buna göre özel yetenekli ergenin en yakın arkadaşının özel yetenekli olmasının daha düşük depresyon düzeyiyle, özel yetenekli ergenin en yakın arkadaşının özel yetenekli olmaması ise daha yüksek depresyon düzeyiyle ilişkilendirilmiştir.

Araştırmanın bir diğer amacı ise özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin sınıf düzeylerine göre değişip değişmediğini incelemektir. Özel yetenekli ergenlerin

depresyon düzeylerinin sınıf düzeyine göre incelenmesine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya konmuştur. Dolayısıyla sınıf düzeyinin özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerine etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Çalışma kapsamında hem özel yetenekli ergenlerin genelinde hem de erkek ve kız özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları özet olarak Tablo 4.12’ de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları özeti

Yordanan Değişken	Genel		Erkek		Kadın	
	Yordayıcılığı İncelenen Değişkenler	İlişkinin Yönü	Yordayıcılığı İncelenen Değişkenler	İlişkinin Yönü	Yordayıcılığı İncelenen Değişkenler	İlişkinin Yönü
Depresyon	Öz düzenleme		Öz düzenleme		Öz düzenleme	
	Kabul/ilgi		Kabul/ilgi		Kabul/ilgi	
	Psikolojik Özerklik	-	Psikolojik Özerklik		Psikolojik Özerklik	-
	Denetleme		Denetleme		Denetleme	
	Kendine Yönelik	+	Kendine Yönelik	+	Kendine Yönelik	+
	Acımasızlık		Acımasızlık		Acımasızlık	
	Kendine Yönelik		Kendine Yönelik		Kendine Yönelik	
	Merhamet		Merhamet		Merhamet	
	Birliktelik		Birliktelik		Birliktelik	
	Koruma	-	Koruma	-	Koruma	
	Yardım	-	Yardım		Yardım	-
	Çatışma	+	Çatışma		Çatışma	+
	Yakınlık		Yakınlık		Yakınlık	

Not: Modelde anlamlı yordayıcılar olan değişkenler koyu şekilde belirtilmiştir.

Tablo 4.12. incelendiğinde araştırmada regresyon analizleri sonrası özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerini öz anlayışın alt boyutu olan kendine yönelik acımasızlık, anne baba tutumlarından psikolojik özerklik ve akran ilişkileri alt boyutlarından olan çatışma, yardım ve korumanın yordadığı görülmektedir. Bu değişkenler özel yetenekli ergenlerin depresyon duygu durumlarının yüzde 61’ini açıklamaktadır. Bununla birlikte hiyerarşik regresyon analizinde oluşturulan tüm modellerin özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerini anlamlı şekilde yordadığı ve özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerini açıklamada yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Ortaya konan modeller ve modelde var olan değişkenlerin özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerini yordama düzeylerine bakıldığında,

yalnızca öz düzenlemenin özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin yüzde 34'ünü açıkladığı, öz düzenleme ve anne baba tutumları alt boyutu olan psikolojik özerkliğin özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin yüzde 40'ını açıkladığı, öz anlayışın alt boyutu olan kendine yönelik acımasızlık ve anne baba tutumları alt boyutu olan psikolojik özerkliğin özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin yüzde 60'ını açıkladığı, öz anlayışın alt boyutu olan kendine yönelik acımasızlık, anne baba tutumları alt boyutu olan psikolojik özerklik, akran ilişkileri alt boyutları olan koruma, çatışma ve yardım değişkenlerinin özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin yüzde 62'sini açıkladığı görülmüştür. Ayrıca özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin en güçlü yordayıcısının kendine yönelik acımasızlık değişkeni olduğu görülmüştür.

Cinsiyet açısından özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin yordayıcıları incelendiğinde ise özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeylerini öz anlayışın alt boyutu olan kendine yönelik acımasızlık ve akran ilişkileri alt boyutu olan koruma değişkenlerinin yordadığı görülmüştür. Bu değişkenlerin özel yetenekli erkek ergenlerdeki depresyonun yüzde 66'sını açıkladığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte hiyerarşik regresyon analizinde oluşturulan tüm modellerin özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeylerini anlamlı şekilde yordadığı ve özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeylerini açıklamada yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Yalnızca öz düzenlemenin dahil edildiği modelin özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeylerinin yüzde 44'ünü açıkladığı, öz düzenleme ve anne baba tutumları alt boyutu olan psikolojik özerkliğin özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeylerinin yüzde 48'ini açıkladığı, öz anlayışın alt boyutu olan kendine yönelik acımasızlığın özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeylerinin yüzde 64'ünü açıkladığı, öz anlayışın alt boyutu olan kendine yönelik acımasızlık ve akran ilişkileri alt boyutu olan koruma değişkenlerinin özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeylerinin yüzde 66'sını açıkladığı görülmüştür. Özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeylerini kendine yönelik acımasızlık değişkeninin çok güçlü şekilde yordadığı anlaşılmıştır.

Özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerini öz anlayışın alt boyutu olan kendine yönelik acımasızlık, anne baba tutumları alt boyutu olan psikolojik özerklik ve akran ilişkilerinin alt boyutlarından olan yardım ve çatışma değişkenlerinin yordadığı ortaya konmuştur. Bu değişkenler özel yetenekli kız ergenlerin depresyonun yüzde 60'ını açıklamaktadır.

Bununla birlikte hiyerarşik regresyon analizinde oluşturulan tüm modellerin özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerini anlamlı şekilde yordadığı ve özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerini açıklamada yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Yalnızca öz düzenlemenin dahil edildiği modelin özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerinin yüzde 30'unu açıkladığı, öz düzenleme ve anne baba tutumları alt boyutları olan kabul/ilgi, psikolojik özerklik ve denetleme boyutlarının özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerinin yüzde 39'unu açıkladığı, öz anlayışın alt boyutu olan kendine yönelik acımasızlık ve anne baba tutumları alt boyutu olan psikolojik özerklik değişkenlerinin özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerinin yüzde 58'ini açıkladığı, öz anlayışın alt boyutu olan kendine yönelik acımasızlık, anne baba tutumları alt boyutu olan psikolojik özerklik ve akran ilişkilerinin alt boyutlarından olan yardım ve çatışma değişkenlerinin özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerinin yüzde 60'ını açıkladığı görülmüştür. Bu modelde kendine yönelik acımasızlık değişkeninin özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerinin en güçlü yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır.

Son olarak araştırmanın bağımlı değişkeni ile bağımsız değişkenler olan öz düzenleme, akran ilişkileri, anne baba tutumları ve öz anlayış düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı ortaya konmuştur. Çalışmanın bağımlı değişkeni olan depresyon ile kendine yönelik acımasızlığın çalışmada var olan diğer değişkenlerden daha yüksek bir ilişki içinde olduğu görülmüştür. Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri ile kendine yönelik acımasızlık ve anne baba tutumlarından denetleme arasında pozitif yönde bir ilişki bulunurken depresyon ile diğer değişkenler arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ortaya konmuştur.

5.2. Özel Yetenekli Ergenlerin Depresyon Düzeylerine İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma

Araştırma kapsamında özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri incelendiğinde özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin 0 ile 42 puan arasında değiştiği depresyon puan ortalamalarının 15.98 olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulguya göre özel yetenekli ergenlerin depresyon puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Ergenlik döneminin depresyonun ortaya çıkması için riskli bir dönem olduğu belirtilmektedir (Cheung ve Dewa, 2006). Depresyonun ergenlik döneminde önemli bir risk faktörü olması uzun vadeli olumsuz sağlık sonuçlarını

barındırmasından kaynaklanmaktadır (Naicker, Galambos, Zeng, Senthilselvan ve Colman, 2013). Ergenlikte depresyon geçmişı olan bireylerin yetişkinlikte intihar girişimi için beş kat majör depresif duygu durum bozukluğunun görülmesi açısından iki kat daha fazla risk altında olduklarını ortaya koyan çalışma bu duruma örnek olarak gösterilebilir (Weissman ve diğ., 1999). Özel yetenekli ergenlerde de depresyon araştırılması gereken en önemli durumlardan biri olarak görülmektedir (Baker, 1995; Bartell ve Reynolds, 1986). Çünkü özel yetenekli ergenler akranlarına nazaran uyaranlara karşı çok daha güçlü, daha derin ve daha kalıcı tepkilere sahiptirler. Dolayısıyla depresyonun uzun vadeli etkileri ve hissedilme derecesi özel yetenekli olmayan akranlarına göre daha şiddetli olabilmektedir (Jackson ve Peterson, 2003). Bu görüşü destekler nitelikte depresyonun özel yetenekli ergenlerin yaşamlarında oldukça yıkıcı etkilere neden olduğunu ortaya koyan klinik kanıtlar bulunmaktadır (Jackson, 1988). İlgili alan yazın incelendiğinde ise özel yetenekli ergenlerde depresyon düzeyine ilişkin tutarsız görüş ve bulgulara rastlandığı bilinmektedir (Neihart, 1999). Dolayısıyla mevcut araştırmaların bu araştırma bulgularına hem benzer hem de farklı sonuçları içerdiği dikkati çekmektedir. Buna ek olarak ortaya konan pek çok çalışma bulgusu özel yetenekli ergenler ile özel yetenekli olmayan ergenlerin karşılaştırmasını içermektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu araştırma olduğu gibi özel yetenekli ergenlerin orta düzeyde depresif duygu durumu yaşadıklarını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Bakar ve diğ., 2014; Bénony, Van Der Elst ve diğ., 2007; Chan, 2003; Çoşar Cığerci, 2006; Delisle, 1990; Fouladchang ve diğ., 2010; Metha ve McWhirter, 1997b; Rice ve diğ., 2006; Sands ve Howard-Hamilton, 1995; Simin ve diğ., 2020). Buna karşın özel yetenekli ergenlerin depresyon seviyelerinin düşük olduğunu gösteren araştırmalar da mevcuttur (Bartell ve Reynolds, 1986; Sarouphim, 2011; Shahzad ve Begume, 2010).

Özel yetenekli ergenlerin akranlarından daha fazla duygusal ve sosyal sorunlara sahip oldukları (Chan, 2003; Cığerci, 2006; Kline ve Short, 1991; James ve diğ., 1994; Silverman, 1993), bu sosyal ve duygusal sorunlardan dolayı öğrencilerin içe kapanıklık ve uyum sorunları, soyutlanma ve uzaklaşma yaşayabildikleri ve sonuçta depresyona eğilimli olabildikleri savunulmaktadır (Bartell ve Reynolds, 1986). Ayrıca özel yetenekli ergenlerin duygusal ve davranışsal uyumsuzluk yaşadıkları ve hem eğitim hem de psikolojik destek alma konusunda yetersiz kaldığı için depresyon duygu durumunu yaşama konusunda yüksek risk altında oldukları ifade edilmektedir (Davis ve Rimm, 1989; Piirto, 1994; Robinson, 1996; Silverman, 1993). Bu bulgularla tutarlı şekilde özel

yetenekli ergenlerin psikolojik kırılganlıklarının, anksiyete, depresyon, yeme bozuklukları ve intihar etme gibi sağlıksız psikiyatrik belirtiler olarak ortaya çıkabileceğini bildirmiştir (Panter, 1995; Tong ve Yewchuk, 1996).

Araştırma sonuçları, özel yetenekli ergenlerin üst düzey bilişsel kapasiteleri, problem çözme kabiliyetleri ve uyum becerilerinin psikolojik sorunlarla beraber depresyon duygu durumuna karşı tampon görevi gördüğü ve böylece özel yetenekli ergenlerin daha dayanaklı oldukları düşüncesiyle uyumlu değildir. Bu düşünce her ne kadar özel yetenekli ergenlerin depresyon konusunda akranlarına nazaran farklılık göstermediğini ortaya koysa da (Cross ve Andersen, 2016) özel yetenekli ergenlerde depresyon belirtilerinin tipik depresyon seyrini izlemeyebileceği de vurgulanmaktadır (Cross, 2016). Ayrıca özel yetenekli ergenlerin depresyon durumlarının daha zor fark edilebileceği, belirtilerin yanlış anlaşılabilmesi ve hatta yanlış teşhiste bulunulabileceği ifade edilmektedir (Bender, Anestis, Anestis, Gordon ve Joiner, 2012; Cross ve Cross, 2015). Dahası özel yetenekli ergenlerin etrafındakileri kasıtlı olarak yanıltabilecekleri ve depresyon belirtilerini maskeleyebilecekleri de klinik çalışmalarla ortaya konmuştur (Jackson ve Peterson, 2003; Mueller ve Winsor, 2018). Bu durum bu araştırma bulgularını destekleyen ve araştırma bulgularıyla uyuşmayan sonuçların açıklanmasını kolaylaştırmaktadır. Mueller ve Winsor (2008)'in ortaya koyduğu eşzamanlı olmayan gelişimleri, karşılaştıkları gerçekçi olmayan ve uygunsuz beklentiler, ebeveynlerin tutumu, yetenekleri ve öğretim ortamı arasındaki uyumsuzluklar, uygun bir akran grubuna dahil olamama ve yaşadıkları sosyal duygusal zorluklar gibi durumların özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyinin artmasına sebep olacağı düşünülmektedir. Özel yetenekli ergenlerin en belirgin özellikleri arasında duyarlılık ve yüksek düzeyde bilişsel farkındalık gösterilmektedir (Cross, 2015). Bu iki özellik dikkate alındığında dünyayı etkisine alan pandemi, yangınlar ve zorlayıcı koşulların özel yetenekli ergenler tarafından çok daha hassas şekilde karşılanabileceği ve bu durumun risk, umutsuzluk gibi duygularla birlikte depresyon düzeylerini artırabileceği düşünülmektedir. Bu düşüncelyi destekleyen bulguların varlığı da dikkati çekmektedir (Simin ve diğ., 2020). Farklı sonuçların bulunmasıyla ilgili kültür ve şartların da etkili olduğu düşüncesi oluşmuştur. Çünkü ülkemizde az sayıda da olsa yürütölen çalışmaların neredeyse tamamında özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri bu çalışma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Çoşar Cığerci, 2006; Özyaprak ve Deringöl, 2013; Topçuoğlu, 2016).

5.3. Özel Yetenekli Ergenlerin Depresyon Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma

Araştırma kapsamında özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin cinsiyete göre değişimi ele alınmıştır. Araştırma bulgularına göre özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı ve özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerinin özel yetenekli erkek ergenlere göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Özel yetenekli ergenlerin davranışları ve tercihlerinin genellikle hemcinslerinden farklı olduğu ifade edilmektedir (Kerr, 1997). Özel yetenekli kızların diğer kızlardan çok özel yetenekli erkeklere benzediği ortaya konmuştur (Kerr ve Multon, 2015). Özel yetenekli kız ergenlerin erkeklerin yaptıkları aktivitelerden hoşlanmalarına ek olarak cinsiyetçilik konusunda farkındalıklarını daha erken kazanmaları toplumsal yaşamda kadın rolünün geri plana atılması veya görülmemesini şiddetli şekilde reddetmelerine sebep olmaktadır. Dolayısıyla cinsiyet eşitsizliği depresyon duygu durumunu etkileyebilecek bir düzeydedir. Özel yetenekli kız ergenlerin özel yetenekli erkek ergenlere göre daha yüksek düzeyde depresyon duygu durumu yaşadıklarına dair bu araştırma bulguları alinyazında var olan bazı çalışmalarla da benzerlik göstermektedir (Çoşar Cigerci, 2006; Simin ve diğ., 2020). Bu duruma toplumsal cinsiyet rollerinin etkisinin olduğu düşünülmektedir. Nitekim kız ergenlerin başarı başarısızlık ve benlik saygıları açısından dezavantajlı olduğu vurgulanmıştır (Ruble, Greulich, Pomerantz ve Gochberg, 1993). Benzer şekilde kız ergenler anne babalarının istedikleri şekilde davranmadıklarında anne babalar hayal kırıklıklarını daha güçlü şekilde ifade ederken erkek ergenlerin sürekli teşvik edildiği, bu durumun da kız ergenlerin depresif duygu durumunu ve stresi daha güçlü şekilde yaşamalarına sebep olduğu ortaya konmuştur (Schraml, Perski, Grossi ve Simonsson-Sarnecki, 2011). Bu araştırma bulgusu ile uyumlu olmayan sonuçların da varlığı araştırmacılar tarafından da ortaya konmuştur. Örneğin Cross ve diğerleri (2008) özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin cinsiyet açısından farklılık göstermediğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Erdem ve Baloğlu (2018) özel yetenekli kız ve erkek ergenlerin depresyon düzeylerinin benzer olduğunu ortaya koymuşlardır. Belirtilen çalışmalar dışında da benzer sonucu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Fouladchang ve diğ., 2010; Ogurlu ve diğ., 2018). Bununla birlikte özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeylerinin özel yetenekli kız ergenlerden yüksek olduğuna dair de bulgular bulunmaktadır (Bartell ve Reynolds, 1986).

Araştırmada elde edilen özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerinin özel yetenekli erkek ergenlerden daha yüksek olduğu bulgusu, yaşam boyu depresyon durumu yaşama yaygınlığının cinsiyete göre dağılımında kadınların erkeklere göre iki kat daha fazla olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları tarafından da desteklenmektedir (Marcotte, 1996; Weissman ve diğ., 1996; Bennett, Ambrosini, Kudes, Metz ve Rabinovich, 2005). Dahası bu farklılığın erken ergenlik döneminden itibaren ortaya çıktığı bilinmektedir (Wade, Cairney ve Pevalin, 2002). Bu duruma sebep olan etmenler arasında kız ergenlerin ve genç kadınların kendini olumsuz değerlendirmeye yatkın bir bilişsel düşünme stiline sahip olmaları gösterilmektedir (Garber ve Martin, 2002). Ortaya çıkan bu durumun erkek ve kız ergenlere yönelik aile tutumları, kültürel farklılıklar, akranlarıyla olan ilişkiler, cinsiyet rolleri gibi pek çok faktörün etkili olduğu düşünülmektedir. Ülkemiz kültürel yapısı düşünüldüğünde erkek ergenler daha az kısıtlama, daha fazla sosyal aktivite, daha geniş sosyal çevre ile buluşmada kız ergenlere göre avantajlı olabilmektedirler. Ayrıca özerklik, benlik algısı, anne baba yaklaşımları, baskı gibi pek çok faktör onların depresif duygu durumunu daha çok yaşamalarına sebep olabilecektir.

5.4. Özel Yetenekli Ergenlerin Depresyon Düzeylerinin En Yakın Arkadaşının Özel Yetenekli Olup Olmamasına Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmada, özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin en yakın arkadaşının özel yetenekli olup olmamasına göre değişimi incelenmiştir. Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin en yakın arkadaşın özel yetenekli bir ergen olmasının daha düşük depresyonla, özel yetenekli bir ergenin en yakın arkadaşının özel yetenekli olmayan bir ergen olması ise daha yüksek düzeyde depresyonla ilişkili bulunmuştur. Ergenlik döneminde akran ilişkilerinin önemi artmakta ve özel yetenekli ergenlerin akran ilişkileri konusunda daha fazla soruna maruz kaldıkları ifade edilmektedir (Boland ve Gross, 2007). Ayrıca özel yetenekli ergenler akranlarından önce öğrenme, eş zamanlı olmayan bilişsel gelişim, kendinden büyük kişilerle arkadaşlık kurma isteği, farklı mizah anlayışı, duyarlılık gibi özellikleri bakımından özel yetenekli olmayan akranlarından farklılaşmakta (Clark, 2002) ve özel yetenekli ergen popülasyonun az oluşu yani potansiyel bir arkadaş havuzunun olmayışı bu öğrenciler için önemli bir sorun olarak kabul edilmektedir (Masden ve diğ., 2015).

Araştırma sonuçları bir yandan özel yetenekli olmanın genellikle sosyal ve duygusal anlamda değerli bir durum olduğu (Neihart, 1999; Neihart ve diğ., 2002; Robinson, 2008) ve akranları tarafından iyi karşılandığını (Neihart, 2002b, 2007) savunurken bazı araştırma sonuçları ise özel yetenekli bireylerin kalıplara uymadıkları ve farklı hissettiklerini ortaya koymaktadır (Coleman ve Cross, 2014; Swiatek, 1995). Durum her ne olursa olsun özel yetenekli ergenler için arkadaş bulmak en önemli önceliklerden biri (Mendaglio, 1993) olmakla birlikte özel yetenekli öğrencilerin çoğu, arkadaşlık kurabileceği kişileri bulamadıklarından ve yaşadıkları ilişkilerdeki tatminsizlikten hoşnutsuzluk duymaktadır (Cross, Coleman ve Stewart, 1993). Öyle ki özel yetenekli ergenler, özel yetenekli olmayan akranlarıyla arkadaşlık kurabilmek için var olan gizleyebilmektedir (Cross, 2007). Dolayısıyla olduğundan farklı görünmeye çalışmak özel yetenekli ergen için zorlu bir süreci beraberinde getirebilecektir. Bu durum yakın arkadaşın özel yetenekli olmaması durumundaki depresyon seviyesinin yakın arkadaşın özel yetenekli olması durumundan yüksek olmasını açıklayabilmektedir. Çünkü akranlarının anlayamadığı veya amaca yönelik bulmadığı değerler, kişisel görüşler, kimlik ve kişiliğe dair konular özel yetenekli birey ile akranlarının ortak paydada buluşamamasına sebep olabilmektedir (Altman, 1983). Dolayısıyla özel yetenekli birey ve akranları arasındaki farklılıklar arkadaşlık ilişkileri açısından özel yetenekli birey için çelişki oluşturabilir. Çünkü özel yetenekli birey bir yandan kendi isteklerini ve yeteneklerini ortaya koymak diğer yandan da sosyal bir grubun parçası olmak istemektedir (Gross, 1989). Özel yetenekli bir yakın arkadaş durumunda ise benzerliklerin ve farklı görünme zorunluluğu hissetmemenin daha iyi sosyal ilişkileri sağlayacağı düşünülmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde en yakın arkadaşın özel yetenekli ergen olup olmaması durumunun özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerine etkisini ortaya koyan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Fakat özel yetenekli ergenlerin akran ilişkileri ile ilgili ortaya konan çalışmaların bir kısmında özel yetenekli olmanın genellikle sosyal ve duygusal anlamda değerli bir durum olduğu (Neihart, 1999; Neihart ve diğ., 2002; Robinson, 2008) ve akranları tarafından iyi karşılandığı (Neihart, 1999, 2002b, 2007) bulunmuşken bazı araştırma sonuçlarında ise özel yetenekli bireylerin kalıplara uymadıkları ve farklı hissettikleri ortaya konulmuştur (Coleman ve Cross, 2014; Swiatek, 1995). Bununla birlikte hissedilen bu farklılık duygusu zorlayıcı bir faktör olarak sosyal durumlarda yetersizlik duygusunun hissedilmesine sebep olabilmekte ve özellikle

akranlarıyla ilişki kurabilmelerini ve sürdürebilmelerini engelleyebilmektedir (Cross ve diğ., 1993). Dolayısıyla özel yetenekliliğin akran ilişkilerinde dezavantaj oluşturabileceği, akranları arasında popüler kişiler olarak görülmeyebileceği (Rimm, 2002) ve ergenlikle birlikte özel yetenekli ergenlerin özel yetenekli olmayan sınıf arkadaşlarıyla arkadaşlık kurmada ve sürdürmede zorluk yaşayabilecekleri (Cross, 2007) ve yalnızlık duygularını akranlarına göre daha fazla hissedecekleri vurgulanmaktadır (Cross ve diğ., 2014). Cross ve diğerleri (1993) özel yetenekli ergenlerin neredeyse yarısının kendilerini akranlarından farklı bireyler olarak tanımladığını ortaya koymuş ve bu farklılığın kendileri tarafından olumsuz bir durum olarak algılandığı belirlenmiştir. Aynı zamanda sosyal bir stres unsuru olarak kabul edilen bu durumun depresif hissetmeye sebep olabileceği vurgulanmıştır (Cross, 2016).

Sonuç olarak her ne kadar var olan alanyazında doğrudan özel yetenekli ergenlerin en yakın arkadaşlarının özel yetenekli olup olmamalarının depresyon düzeylerine etkisini ele alan çalışma olmasa da bu araştırma bulgusunu destekleyecek nitelikte çalışmalara ulaşılabilmektedir (Chen ve diğ., 2018; Dauber ve Benbow, 1990). Özel yetenekli ergenlerin belirgin özellikleri bu bulgu ile değerlendirildiğinde özel yetenekli ergenler, yine özel yetenekli akranları tarafından daha iyi anlaşılabilirliklerini hissedebileceklerdir. Aynı zamanda daha fazla kabul edilme duygusunu yaşamaları da oldukça olasıdır. Bununla birlikte kendilerini gizleme gereksinimi duymadan damgalanmadıkları ilişkiler kurabileceklerdir. Benzer dil ve düşünce yapısı, ortak özelliklerin çokluğu, benzer alışkanlıklar ve ilgilerin de özel yetenekli ergenler için önemli olacağı değerlendirilmektedir. Bundan dolayı özel yetenekli ergen için en yakın arkadaş başka bir özel yetenekli ergen olduğunda depresyon için koruyucu bir faktör olabilecektir.

5.5. Özel Yetenekli Ergenlerin Depresyon Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma kapsamında özel yetenekli ergenlerin sınıf düzeylerine göre depresyon düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Özel yetenekli ergenlerin sınıf düzeylerinin depresyon düzeyleri ile anlamlı bir ilişki içinde olmadığı ortaya konmuştur. Sınıf düzeyinin özel yetenekli ergenlerin yaşadıkları depresyon düzeylerini farklılaştırmadığına dair bulguyla benzer sonuçların bulunduğu araştırmalar mevcuttur (Bartell ve Reynolds, 1986; Erdem ve Baloglu, 2018; Kanlı, 2011; Topçuoğlu, 2016). Özel yetenekli bireyler başlangıçta heterojen sınıflarda eğitim öğretim alırken yaşları

ilerledikçe tanılama ve seçilmeye dayalı sınavlarla birlikte nispeten daha homojen gruplarla eğitim öğretim yaşantılarına devam etmektedirler. Dolayısıyla özel yetenekli bireylerde sınıf düzeyi ilköğretim seviyesinde daha önemli görülmektedir (Webb ve diğ., 2007). Özel yetenekli bireyler ilkokulda daha çok dışsal motivasyonla, daha yapılandırılmış etkinliklerden hoşlanırken, üst sınıftaki özel yetenekli bireyler içsel motivasyonla kendi duygu düşünce ve davranışlarını yönetebilmektedirler (Chan, 2001). Bilindiği üzere liselere giriş daha çok ilgi ve bilişsel performansa göre belirlenmektedir. Dolayısıyla özel yetenekli ergenleri nispeten benzer özelliklere sahip kişilerle karşılaşma olasılığı artmaktadır ve ortaokul düzeyine göre nispeten daha homojen gruplarla eğitim alınmakta ve benzer yaşantılara sahip olarak yaşamlarına devam etmektedirler. Bu durum özel yetenekli ergenlerin sınıf düzeyleri ile depresyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın oluşmamasının nedeni olarak açıklanabilir. Araştırma bulgularında her ne kadar sınıf düzeyi anlamlı düzeyde farklılaşmasa da dokuzuncu ve on ikinci sınıfa devam eden özel yetenekli ergenlerin depresyon puan ortalamalarının on ve on birinci sınıfa devam eden özel yetenekli ergenlerden yüksek olduğu dikkati çekmiştir. Bu durumun lise son sınıfa devam eden ergenlerin önemli bir sınava girecek olmaları ve kariyerlerine yön verecekleri bu sınavın onlarda duygusal zorluklar oluşturabileceği ile açıklanabilir.

5.6. Özel Yetenekli Ergenlerin Depresyon Düzeylerinin Yordayıcılarına Dair Hiyerarşik Regresyon Analiz Sonuçlarının Tartışılması

Çalışma kapsamında özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri üzerinde öz düzenleme, anne baba tutumlarının alt boyutlarından kabul/ilgi, psikolojik özerklik ve denetleme, öz anlayış alt boyutları olan kendine yönelik merhamet ve kendine yönelik acımasızlık ve akran ilişkileri alt boyutları olan birliktelik, çatışma, yardım, koruma ve yakınlığın yordayıcı rolleri ortaya konmuştur. Ortaya çıkan modelde öz düzenleme becerilerinin özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerini negatif yönde anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Öz düzenleme becerileri depresyondaki varyansın %34'ünü açıklamaktadır. Buna göre öz düzenleme becerileri yüksek olan özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir.

Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin yordanmasına ilişkin öz düzenleme becerileriyle birlikte anne baba tutumlarından kabul/ilgi, psikolojik özerklik ve denetleme boyutları modele dahil edildiğinde ortaya çıkan modelin de anlamlı olduğu görülmüştür. Fakat analize dahil edilen değişkenlerin yordanan değişken olan depresyon

düzeylerindeki varyansa katkılarının farklılaştığı görülmüştür. Bu model özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerindeki varyansın %40'ını açıklamaktadır. Kabul ilgi ve denetleme boyutlarının ise bu modelde depresyonun yordayıcısı olmadıkları görülmüştür.

Öz düzenleme, anne baba tutumları olan kabul/ilgi, psikolojik özerklik, denetleme boyutları ve öz anlayışın alt boyutları olan kendine yönelik acımasızlık ile kendine yönelik merhametin dahil edildiği modelin de anlamlı olduğu görülmüştür. Bu modelin de depresyondaki varyansın yüzde 59.9'unu açıkladığı görülmüştür.

Öz düzenleme, anne baba tutumları alt boyutları olan kabul/ilgi, psikolojik özerklik, denetleme boyutları, öz anlayış alt boyutları olan kendine yönelik acımasızlık, kendine yönelik merhamet ile akran ilişkilerinin alt boyutları olan birliktelik, çatışma, yardım, koruma ve yakınlık dahil edildiği modelin de anlamlı olduğu bir önceki modelde var olan yordayıcılara ek olarak akran ilişkilerinin alt boyutlarından çatışma, yardım ve koruma boyutlarının da yordayıcılıkları eklenmiştir. Bu model depresyondaki varyansın yüzde 61'ini açıklamaktadır.

Sonuç olarak özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri üzerinde öz anlayışın alt boyutu olan kendine yönelik acımasızlığın en güçlü yordayıcı olduğu görülmüştür. Aynı zamanda özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerini akran ilişkileri alt boyutlarından çatışma boyutu, yardım boyutu, koruma boyutu ile anne baba tutumları alt boyutlarında psikolojik özerklik değişkenleri yordamaktadır. Bu duruma ek olarak özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri ile diğer tüm değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Özel yetenekli ergenlerde depresyon ile öz anlayışın alt boyutu olan kendine yönelik acımasızlığın var olan diğer değişkenlerden daha güçlü bir ilişki içinde olduğu dikkati çekmiştir. Ayrıca depresyon ile öz anlayışın bir boyutu olan kendine yönelik acımasızlık ve anne baba tutumlarından denetleme boyutu ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken diğer tüm değişkenlerle negatif yönde anlamlı bir ilişki ortaya konmuştur.

Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerini öz düzenleme becerileri negatif yönde yordamaktadır. Dolayısıyla özel yetenekli ergenlerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öz düzenleme becerileri düştükçe depresyon seviyelerinin arttığı söylenebilir. Alanyazında özel yetenekli ergenlerin öz düzenleme becerileri ile depresyon düzeylerini inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Öz düzenleme becerilerinin kişiyi psikolojik sağlık açısından daha dayanıklı hale getirdiği bilinmektedir (Hill ve Madigan, 2022). Bunun yanı sıra öz düzenleme becerileri akademik başarı (Dent ve Koenka, 2016) stres

gibi durumlarla da yakından ilişkilidir. Hill ve Madigan (2022) özel yetenekli ergenlerle gerçekleştirdikleri bir çalışmada düşük öz düzenleme becerilerine sahip özel yetenekli ergenlerin yüksek düzeyde stres yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Özel yetenekli ergenlerin stres düzeyleri ile depresyon düzeyleri arasında güçlü ilişkiyi ortaya koyan çalışmaların var olduğu bilinmektedir (Metha ve McWhirter, 1997b). Özel yetenekli ergenlerin yüksek standartlara sahip olduğu, sağlıksız mükemmeliyetçilik tutumlarının varlığı ve ulaşılması güç hedefler seçme konusunda ısrarcı davranabildikleri bilinmektedir. Dolayısıyla öz düzenleme özel yetenekli ergenler için karşılaştıkları güçlüklerde bilişsel, davranışsal ve duygusal değişim yapabilmeleri konusunda oldukça önemli bir hal alabilmektedir. Gerçekçi hedefler belirleyebilme, tutumlarını değiştirebilme, esnek olabilme, problem durumuyla karşılaştıklarında değişim sergileyebilme gibi pek çok durum için anahtar rol oynayacağı düşünülen öz düzenleme becerileri özel yetenekli ergenler için koruyucu bir özellik olabilmektedir. Bu durumda daha yüksek öz düzenleme becerisine sahip olan özel yetenekli ergenlerin daha düşük depresyon düzeyi göstermeleri anlaşılır gelmektedir. Dolayısıyla özel yetenekli ergenlerin öz düzenleme becerileri ile depresyon düzeyleri arasında var olan güçlü negatif ilişki bu şekilde açıklanabilir.

Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerini öz düzenleme ve anne baba tutumlarından psikolojik özerkliğin negatif yönde yordadığı görülmüştür. Ayrıca özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri ile anne baba tutumlarından kabul/ilgi ve psikolojik özerklikle negatif yönde anlamlı bir ilişki denetleme boyutu ile ise pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu bulgu özel yetenekli olan ve olmayan ergenlerin anne baba tutumları ile psikososyal uyumunu ele alan (Yazdani ve Daryei, 2016) araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Resnick ve diğ. (1997) anne baba tutumlarının özel yetenekli ergenler için koruyucu bir faktör olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu yönüyle bu çalışma bulgusu ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Özel yetenekli ergenlerin anne baba tutumları ile psikolojik uyum düzeylerinin ele alındığı bir çalışmada Dwairy (2004) anne baba tutumlarının ergenlerin psikolojik iyi oluşlarına ve psikososyal uyumlarına etki ettiğini ortaya koymuştur. Bir başka çalışmada özel yetenekli öğrencilerin anne babalarının ısrarcı ve hatalara yönelik eleştirel tavır takınmaları, yoğun bir baskı olmaksızın yüksek başarı beklentilerinin çocukların anksiyete düzeylerini etkilediği ortaya konmuştur (Ablard ve Parker, 1997).

Dahası özel yetenekli bireylerin hem duygusal hem de davranışsal zorluk yaşamalarını anne baba tutumlarının en güçlü şekilde yordadığı belirtilmiştir (Morawska ve Sanders, 2008). Diğer bazı araştırmalarda da aile ilişkilerinin ergenlerde depresyon düzeyi ile yakında ilgili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Carbonell ve diğ., 2002; Mueller, 2009). Alanyazında var olan araştırmalarda anne babaların tutarlı bir şekilde rol model olmaları, anne babanın kendi aralarındaki uyumları, çocuklarıyla birlikte zaman geçirme, serbest zamanlarını etkili şekilde kullanmak gibi anne babadan kaynaklanan faktörlerin çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerini arttırdığını ortaya koymuştur (Hammen, 2003).

Anne babaların koşulsuz sevgiyle çocuklarına yaklaştıkları, onları kontrol ederken aynı zamanda onların gereksinimlerini temin ettikleri, tutarlı davranışlar sergileyerek çocuklarına güven verdikleri demokratik anne baba tutumu ile ilgili çalışmalarda özel yetenekli ergenlerin depresif duygu durumunda koruyucu faktörler olarak ortaya konan yüksek bilişsel işlevler (Rudasill ve diğ., 2013), daha iyi sosyal beceriler ve daha yüksek sosyal yeterlilik (Olszewski-Kubilius ve diğ., 2014), stres verici yaşam durumlarıyla mücadele (Olszewski-Kubilius, 2008), sağlıklı mükemmeliyetçilik (Neumeister, 2004), daha iyi sosyal ve duygusal uyum becerisi, problem çözme becerisi, olumlu başa çıkma becerileri (Callahan ve diğ., 2004) ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur.

Anne baba tutumlarının özel yetenekli ergenlerin psikolojik sağlığı açısından son derece önemli olduğu söylenebilir. Çünkü hem bu araştırmada hem de bu araştırma bulgularına paralellik gösteren bazı araştırmalarda demokratik tutumun göstergesi olan psikolojik özerklik tutumu sergilemenin olumlu ruh sağlığı ile (Olszewski-Kubilius, 2016; Rudasill ve diğ., 2013; Worrell ve diğ., 2019), otoriter tutumun negatif davranışsal, duygusal sorunlarla (Baumrind, 1991; Lamborn ve diğ., 1991; Reitman ve diğ., 2002) ve psikolojik zorluklarla (Dwairy, 2004) ilişkili olduğu ortaya konmuştur. İzin verici tarz ise zayıf sosyal beceriler, düşük özgüven gibi yetersizlik durumlarıyla ilişkilidir (Baumrind, 1991). Ülkemizdeki özel yetenekli ergenlerin anne baba tutumları özelinde araştırma bulguları incelendiğinde özel yetenekli ergenlerin anne babalarının özel yetenek tanısı almamış anne babalara kıyasla daha ılımlı, tutarlı, ilgi gösteren ve destekleyen tarzda bir tutuma sahip oldukları ortaya konmuştur (Ataman, 2008). Bununla birlikte anne babaların mükemmeliyetçi bir yaklaşıma sahip oldukları, özel yetenekli olmayı bir ayrıcalık olarak gördükleri de bilinmektedir (Avcı, 2022). Bu çerçevede özel yetenekli ergenlerin depresyon duygu durumu açısından anne baba tutumlarının son derece önemli olduğu ve

anne babaların özel yetenekli ergenin ihtiyaçlarını gözetmek ve nihayetinde bu bireylerin özel yetenekli olsa da ergen olduklarını akıldan çıkarmadan hareket etmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Özel yetenekli ergenlerin özellikleri bağlamında elde edilen sonuçlar incelendiğinde ise alanyazınla tutarlı olacak şekilde özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri ile anne baba tutumların alt boyutlarından psikolojik özerklik boyutunun özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerini negatif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı anlaşılmaktadır. Özel yetenekli ergenler açısından zorlayıcı bir gelişim döneminde sıcak, yakın, içten ve destekleyici bir aile tutumu var olan potansiyellerini ortaya koyabilmek, karşılaşılan zorlukların üstesinden gelebilmek ve dezavantajlı oldukları alanları telafi edebilmek için anne baba tutumlarının ve aile ilişkilerinin son derece önemli olduğu sonucu çıkarılabilmektedir.

Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerini öz anlayışın bir alt boyutu olan kendine yönelik acımasızlığın pozitif yönde güçlü bir şekilde yordadığı anlaşılmıştır. Özel yetenekli ergenlerin kendilerine yönelik acımasızlık düzeylerinin artması depresif duygu durumunu güçlü bir şekilde yaşamalarına sebep olmaktadır. Alanyazında doğrudan özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri ile kendine yönelik acımasızlık düzeylerinin incelendiği bir çalışma bulunmamaktadır. Özel yetenekli ergenlerin kendilerine yönelik merhamet düzeyleri ile depresyon düzeyleri arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişkinin varlığı ortaya konmuştur. Dolayısıyla zel yetenekli ergenlerde kendine yönelik merhamet arttıka depresyon düzeyleri azalmaktadır. Alanyazında zel yetenekli ergenlerin kendine yönelik merhamet ve depresyon arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bununla beraber özel yetenekli olmayan ergenlerin depresyon düzeyleri ile öz anlayış düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği pek çok çalışmaya rastlanılmıştır. Bluth, Campo, Futch ve Gaylord (2017) z anlayışın ergenler için koruyucu bir rol oynadığı ve ergenlerde öz anlayışın depresyonla güçlü negatif ilişkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Buna ek olarak pek çok çalışmada ergenlerin depresyon düzeyleri ile öz anlayış düzeyleri arasında bu çalışmada ortaya konan sonuçlarla tutarlı sonuçlar dikkati çekmektedir (Bluth ve diğ., 2017; Ferrari, Yap, Scott, Einstein ve Ciarrochi, 2018; Marsh ve diğ., 2018; Williams, 2013).

z anlayış, bireyin yaşadığı deneyim ve acılara açık ve duyarlı olması, kendisine nazik ve şefkatli davranması, yetersizlik ve başarısızlık durumunu yargılayıcı olmayan bir mercek aracılığıyla kabul etmesidir (Neff, 2003, 2016). Kişinin ıstıraplarına karşı

derin bir duyarlılık göstererek bu ıstırapı önlemeyi ve rahatlamayı (Gilbert, 2014), deneyimlere açık olmayı, ıstıraptan kaçınmamayı ve ıstırapı hafifletirken kendini nezaketle iyileştirme arzusunu (Neff, 2003), hata veya umutsuzluk anlarında kişinin kendine nazik davranmasını ve yardımcı olmasını ifade etmektedir (Ferrari ve diğ., 2019). Bu açıdan bakıldığında öz anlayışın özel yetenekli ergenler için koruyucu bir faktör olduğu sonucu ile de uyumlu olduğu söylenebilir (Neihart, 2002b). Özel yetenekli ergenlerin diğerlerinin acı çektiğini görmeye dayanmakta zorlanmalarına neden olan duyarlılık özelliği, duygusal olarak kolayca incinebilir olma ve diğerlerinin ihtiyaçları ve duygularına ilişkin derin bir farkındalığa sahip olma, diğer insanların acılarının farkında olarak kolayca hissettikleri acıyı fark edebilmeleri, kendilerini aşırı derecede yargılama eğiliminde olmaları, davranış, duygu ve düşüncelerine aşırı eleştirel bakmaları, yalnızlık duygusunu derinden hissetmeleri gibi özellikleri göz önünde bulundurulduğunda araştırma bulgularında ortaya çıkan depresyonla yüksek düzeydeki ilişki öz anlayışın özel yetenekli ergenlerin yaşamlarında son derece önemli olduğu sonucunu çıkarmamıza yardım etmektedir. Kendine yönelik acımasızlığın güçlü yordayıcılığının eklenmesiyle öz düzenleme becerilerinin yordayıcılığının ortadan kalktığı görülmektedir. Öz düzenleme bilişsel, duygusal ve davranışsal düzenlemeyi kapsamaktadır (Bandura, 1977). Kendine yönelik acımasızlık ise kendini yargılama, soyutlanma ve aşırı özdeşim kurmayı içermektedir (Brenner ve diğ., 2017). Dolayısıyla yüksek düzeydeki kendini yargılama durumunun öz düzenleme becerisini engelleyebileceği düşünülmektedir. Dahası kendine yönelik acımasızlığın depresyon, stres ve anksiyete gibi yüksek düzeyde negatif psikolojik çıktılarla güçlü ilişkisi düşünüldüğünde (Costa ve diğ., 2015) depresyon üzerindeki yordayıcılık gücü anlaşılır gelmektedir. Kendine yönelik merhamet ise daha çok pozitif psikolojik çıktılarla ilişkilidir (Brenner ve diğ., 2017). Dolayısıyla kendine yönelik merhametin depresyon üzerindeki yordayıcılığın düşük olması var olan araştırma sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir (Muris ve diğ., 2019).

Araştırmanın bir başka değişkeni olan akran ilişkileri özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerini negatif yönde anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Buna göre akran ilişkileri becerileri yüksek olan özel yetenekli ergenlerin depresyon seviyeleri düşük çıkmakta, akran ilişkileri becerileri düştükçe depresyon artmaktadır. Akran ilişkileri alt boyutlarından birliktelik ve yakınlık değişkenlerinin anlamlı yordayıcılar olmadığı ve koruma yardım ve çatışma alt boyutlarının anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir. Birliktelik alt boyutunun kişilerin akranlarıyla gönüllü olarak geçirdikleri vakti ifade

etmektedir. Dolayısıyla gönüllü şekilde geçirilen zamanların olumsuz duygu durumuna sebep olmayabileceği dolayısıyla depresyonu güçlü bir şekilde yordamayabileceği sonucu çıkarılabilir. Çünkü depresyon zorlanma duygusunun yoğun şekilde hissedildiği bir duygu durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Weissman ve diğ., 1996). Yakınlık alt boyutu ise bireylerin duygusal olarak birine bağlanmalarını ifade etmektedir. Ergenlik döneminde akran ilişkileri oldukça önemli olsa da özerk davranabilme ve arkadaşlık ilişkilerinde dalgalanmalarla da karakterize bir dönem olduğu bilinmektedir (Hartup & Stevens, 1997). Dolayısıyla akran ilişkileri alt boyutu olan yakınlık boyutunun özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri üzerindeki yordayıcılığının olmaması anlaşılır hale gelmektedir.

Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri ile akran ilişkilerinin doğrudan ortaya koyan çok sınırlı sayıda araştırmaya rastlanılmıştır. Chen ve diğerleri (2018) özel yetenekli öğrencilerin yaşam doyumları olumlu ve olumsuz duygulanım, anne baba ile ilişkiler, akran ilişkileri, dayanıklılık, iyimserlik, depresyon, anksiyete, stres ve fiziksel kaynaklar açısından inceledikleri çalışmada bu çalışma bulgularına benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Özel yetenekli ergenlerin akran ilişkilerinde özel yetenekli olmayan akranlarından farklılaştıkları, özel yetenekli olmayan ergenler çoğunlukla oyun ve birliktelik için arkadaşlık ilişkisi kurarken özel yetenekli ergenlerin yakınlık ve güven duygusunun ağır bastığı arkadaşlık ilişkileri aradıkları ortaya konmuştur (Gross, 2002). Buna ek olarak özel yetenekli ergenler güçlü hafıza, akranlarından önce öğrenme, eş zamanlı olmayan bilişsel gelişim, kendinden büyük kişilerle arkadaşlık kurma isteği, farklı mizah anlayışı, duyarlılık gibi pek çok alanda akranlarından farklılaşmaktadır (Clark, 2002). Dolayısıyla bu durum mevcut araştırma bulgularına paralel şekilde Akarsu ve Mutlu (2017)'nin özel yetenekli ergenlerin var olan özelliklerinden ötürü sosyal çevrelerinde dışlanmalarına ve yalnızlaştırılmalarına sebep olduğu görüşünü desteklemektedir. Çünkü yalnızlık ve dışlanmanın depresif duygu durumu ile güçlü bir ilişkisinin olduğu bilinmektedir (Witvliet, Brendgen, van Lier, Koot ve Vitaro, 2010). Benzer şekilde Boland ve Gross (2007) özel yetenekli ergenlerin sorun yaşadıkları, yalnızlık duygusunu yoğun şekilde hissettikleri ve sosyal açıdan dışlanmışlık hissettikleri ortaya konmuştur. Dahası özel yetenekli ergenlerin akran ilişkileri konusunda doyum sağlayacakları arkadaşlıklar ilişkileri geliştiremedikleri bilinmekte ve bu durumun da bir risk faktörü olduğu vurgulanmaktadır (Winner, 2000). Özel yetenekli ergenler için arkadaş bulmanın önemli önceliklerden biri olduğu (Mendaglio, 1993) ve özel yetenekli

ergenlerin çoğunun, arkadaşlık kurabileceği kişileri bulamadıklarından ve yaşadıkları ilişkilerdeki tatminsizlikten hoşnutsuzluk duydukları ortaya konmuştur (Cross, Coleman ve Stewart, 1993).

Akran ilişkileri konusunda ortaya konan çalışmaları özel yetenekli ergenler açısından koruyucu ve risk etmenleri açısından da ele almanın faydalı olacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçları bir yandan özel yetenekli olmanın genellikle sosyal ve duygusal anlamda değerli bir durum olduğu (Neihart, 1999; Neihart ve diğ., 2002; Robinson, 2008) ve akranları tarafından iyi karşılandığını (Neihart, 1999, 2002b, 2007) savunurken bazı araştırma sonuçları ise özel yetenekli bireylerin kalıplara uymadıkları ve farklı hissettiklerini ortaya koymaktadır (Coleman ve Cross, 2014; Swiatek, 1995). Bazı özel yetenekli çocuk ve ergenler için bu düşünce uygun olsa da akranlarıyla kaliteli ilişkiler kurarak farklılıklarıyla başa çıkan ergenlerin de var olduğu ifade edilmektedir (Cross, 2016). Bununla birlikte hissedilen bu farklılık duygusu zorlayıcı bir faktör olarak sosyal durumlarda yetersizlik duygusunun hissedilmesine sebep olabilmekte ve özellikle akranlarıyla ilişki kurabilme ve sürdürebilmelerini engelleyebilmektedir (Cross ve diğ., 1993).

Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri ve akran ilişkilerini genel olarak değerlendirildiğinde ise akran ilişkilerinin özel yetenekli ergenler açısından önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. Buna ek olarak özel yetenekli ergenlerin yaşça kendinden büyük kişilerle arkadaşlık kurmaya daha istekli oldukları ve yaşça kendinden büyük kişilerle daha iyi arkadaşlık ilişkilerinin olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte akranlarıyla arkadaşlık ilişkilerinde zorluk yaşadıkları da çalışmalarla ortaya konmuştur. Bu araştırma bulgularıyla ortaya konan bir sonuç bu anlamda oldukça değerli ve alanyazında var olan tutarsızlığa katkı sağlayacak türdedir. Özel yetenekli ergenlerin en yakın arkadaşlarının özel yetenekli olması onların daha düşük depresyon düzeyine sahip olmalarını sağlamaktadır. Dolayısıyla özel yetenekli ergenler için özel yetenekli olmayan akranlarıyla kurdukları arkadaşlık ilişkisinde zorluk yaşadıkları sonucu çıkarılabilecektir. Bu araştırma her ne kadar özel yetenekli ergenlerin akranlarıyla olan ilişkilerinin niteliği ile ilgili bilgi verici bir nitelikte olmasa da özel yetenekli ergenler için akran ilişkilerinin depresyon duygu durumu yaşamaları ile ilgili koruyucu bir faktör olarak değerlendirilebilecektir.

Araştırmada elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde gelişimsel modellerin özel yetenekliliği tanımlarken aile, arkadaşlar, okul gibi çevresel faktörlerin

de işe koşulmasını öne sürdüğü görüşünü desteklemektedir. Çünkü özel yetenekliliğin açıklanmasında içsel faktörlerin yanı sıra içsel faktörleri etkileyen dışsal faktörlerin de ele alınmasının önemli olduğu görülmüştür. Bilişsel süreçler kadar sosyal ve duygusal süreçler ile cinsiyet gibi faktörlerin de özel yetenekli ergenler için önemli olduğunun görülmesi de gelişimsel model savunucularının görüşlerini desteklemektedir. Dahası özel yetenekli ergenlerin her ne kadar bilişsel beceriler anlamında akranlarına nazaran oldukça önde olsalar da nihayetinde ergen oldukları görüşü (Cross ve Cross, 2015) de araştırmada elde edilen sonuçlarla tutarlılık göstermektedir. Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeyleri, cinsiyete göre depresyon düzeylerindeki farklılık gibi durumların genel popülasyona benzerlik göstermesi, akran ilişkilerinin özel yetenekli ergenler için de özel yetenek tanısı almamış ergenler gibi önemli olması, anne baba tutumlarının onların ruh sağlığı üzerindeki etkisinin özel yetenekli olmayan ergenler gibi önemli olması gibi sonuçlar düşünüldüğünde bu bireylerin hem psikolojik hem sosyal hem de duygusal anlamda nihayetinde ergen oldukları sonucunu değiştirmedeği söylenebilir. Bununla birlikte kendine yönelik acımasızlık düzeylerinin özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin yordamadaki gücü dikkate alındığında özel yetenekli ergenlerin ayırt edici özelliklerinin onları nispeten kırılgan hale getirdiği sonucuna nispeten ulaşılabilir. Çünkü bu sonuçla özel yetenekli ergenlerin oldukça güçlü şekilde izolasyon duygusu yaşadıkları, olumsuz yanılarıyla aşırı özdeşim kurma eğiliminde oldukları ve kendini yargılama düzeyinin yüksek olduğu sonucu çıkarılabilmektedir. Sonuç olarak özel yetenekli ergenler için ergenlik döneminde önemli olduğu ortaya konan öz düzenleme becerileri, anne baba tutumları, akran ilişkileri ve öz anlayış becerileri açısından desteklenmesinin onların özel yeteneklilik durumlarından kaynaklanan kırılganlıkları için tampon görevi görebilecektir.

5.7. Özel Yetenekli Erkek ve Kız Ergenlerin Depresyon Düzeylerinin Yordayıcılarına Dair Hiyerarşik Regresyon Analiz Sonuçlarının Tartışılması

Özel yetenekli erkek ergenlerin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları incelendiğinde öz anlayışın bir alt boyutu olan kendine yönelik acımasızlık ve akran ilişkilerinin bir alt boyutu olan koruma depresyondaki varyansın yüzde 66'sını yordamaktadır. Özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerini ise akran ilişkilerinin alt boyutlarından olan yardım, çatışma, anne baba tutumları alt boyutlarından olan psikolojik özerklik ve öz anlayışın alt boyutlarından olan kendine yönelik acımasızlık değişkenleri yordamaktadır. Bu değişkenler özel yetenekli kız ergenlerin depresyon

düzeylerindeki varyansın yüzde 60'ını yordamaktadır. Özel yetenekli erkek ve kız ergenlerle özel yetenekli ergenlerin regresyon analizi sonuçları karşılaştırılmasının faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

Yalnızca öz düzenleme modele eklendiğinde öz düzenlemenin üç grupta da depresyonun yordayıcısı olduğu, anne baba tutumları modele dahil edildiğinde ise psikolojik özerklik ve öz düzenlemenin özel yetenekli erkek ergenler ve özel yetenekli ergenlerde yordayıcı olduğu görülmüştür. Özel yetenekli kız ergenlerde ise anne baba tutumlarının tüm boyutlarının depresyonu yordadığı görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde genel olarak kız ergenlerin daha otoriter bir tutumla karşılaştıkları (Piko ve Balázs, 2012; Stephens, 2009), kaygı, stres ve anne baba tutumlarının kız öğrencilerin depresyon düzeylerinde aracı bir role sahip olduğunu göstermektedir (Barton ve Kirtley, 2012). Dolayısıyla elde edilen sonuçlarda kız ve erkek ergenlerin yetiştirilme tarzlarının ve anne baba tutumlarının farklı olmasının bu sonuca etki ettiği düşünülmektedir. Erkek ergenler daha rahat ve özerk davranabilirken kız ergenlerin daha otoriter ve denetleyici bir tutumla karşılaştıkları vurgulanmaktadır (Lipps ve diğ., 2012). Buradan hareketle özel yetenekli kız ergenlerin anne baba tutumlarından etkilenme derecesinin erkek ergenlere göre farklılık gösterebileceği sonucu çıkarılabilmektedir.

Öz anlayışın alt boyutu olan kendine yönelik acımasızlık modele eklendiğinde ise yordayıcılıkları farklılaştığı görülmüştür. Özel yetenekli ergenler ve özel yetenekli kız ergenlerde psikolojik özerklik ve kendine yönelik acımasızlık anlamlı yordayıcılarken özel yetenekli erkek ergenlerde yalnızca kendine yönelik acımasızlığın anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Yarnell ve diğerleri (2015) öz anlayış ile ruh sağlığı arasında güçlü bir ilişkinin olduğu vurgulansa da toplumsal cinsiyet normları kız ve erkeklerin öz anlayış gelişimlerine etki edebileceğini ifade etmektedir. Alanyazında kadınların diğerlerinin ihtiyaçlarına kendi ihtiyaçlarından daha fazla öncelik verdiklerini dolayısıyla kendilerine yönelik acımasızlık duygularının yüksek olduğuna dair sonuçlar bulunmaktadır (Raffaelli ve Ontai, 2004). Bununla birlikte öz anlayış acı verici deneyimler karşısında sakin kalmayı ve kendini rahatlatabilmeyi içermekte (Neff, 2009) ve bu niteliğin kadınlar için daha uygun olduğu vurgulanmaktadır (Raffaelli ve Ontai, 2004). Dolayısıyla araştırmalar erkek cinsiyet normlarına bağlılığın daha düşük öz anlayış ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Reilly, Rochlen ve Awad, 2014). Kendine yönelik acımasızlık bireyin kendine karşı sert bir yargılamada bulunmasını, kendini tecrit etme duygularını ve kendinin ya da kişisel deneyimlerin olumsuz yönleri

ile aşırı özdeşim kurmasını ifade etmekte (Neff, 2016) ve yaşam boyu depresyonla ilişkilendirilmektedir (Murphy ve diğ., 2002). Buradan hareketle kız ve erkek ergenlerin depresyon düzeylerindeki yordayıcılıktaki farklılığın bu durumdan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Akran ilişkilerinin alt boyutları modele dahil edildiğinde ise özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerini anne baba tutumları alt boyutlarından olan psikolojik özerklik, öz anlayışın alt boyutlarından olan kendine yönelik acımasızlık, akran ilişkileri alt boyutlarından olan çatışma, yardım ve koruma değişkenleri yordarken özel yetenekli erkek ergenlerin depresyon düzeylerini öz anlayışın alt boyutu olan kendine yönelik acımasızlık ve akran ilişkileri alt boyutlarından olan koruma boyutunun yordadığı, özel yetenekli kız ergenlerin depresyon düzeylerini ise anne baba tutumları alt boyutu olan psikolojik özerklik, öz anlayışın alt boyutu olan kendine yönelik acımasızlık ve akran ilişkileri alt boyutları olan yardım ve çatışma yordamaktadır. Bu değişkenlerin erkek ergenlerde depresyondaki varyansın yüzde 66'sını kız ergenlerde depresyondaki varyansın ise yüzde 60'ını yordamaktadır.

Sonuç olarak hem özel yetenekli erkek ergenler hem de özel yetenekli kız ergenler için kendine yönelik acımasızlık depresyonun çok önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Özel yetenekli kız ergenler için psikolojik özerklik diğer önemli bir yordayıcı olarak ortaya konmuştur.

5.8. Öneriler

Araştırmada özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerine ilişkin bazı sonuçlar ortaya konulmuştur. Bu sonuçlar çerçevesinde özel yetenekli ergenlerin anne-babalarına, öğretmenlerine ve psikolojik danışmanlara ve araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

5.8.1. Anne-baba, öğretmen ve psikolojik danışmanlara yönelik öneriler

1. Araştırmada özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin en önemli yordayıcıları arasında anne baba tutumlarından psikolojik özerklik olduğu ortaya konmuştur. Buradan hareketle özel yetenekli ergenlerin anne babaları için psikolojik özerkliğe dair farkındalık kazandırıcı eğitim ve küçük grup çalışmalarının gerçekleştirilmesi önerilebilir.

2. Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin en önemli yordayıcısının öz anlayışın bir alt boyutu olan kendine yönelik acımasızlık olduğu dikkate alındığında özel yetenekli ergenlerin öz anlayış düzeylerini artıracak psiko-eğitim çalışmalarının yürütülmesi önerilebilir.

3. Araştırma sonuçlarıyla akran ilişkilerinin özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin açıklanmasında önemli bir değişken olduğu ortaya konmuştur. Akran ilişkileri konusunda sorun yaşayan özel yetenekli ergenler için psikolojik danışmanların sosyal, duygusal becerileri geliştirmeye dönük çalışmalar yürütmesi önerilebilir.

4. Özel yetenekli ergenlerin belirgin özellikleri, risk faktörleri ve koruyucu etmenler konusunda psikolojik danışmanların diğer öğretmenlere müşavirlik yapmaları önerilebilir.

5. Özel yetenekli ergenlerin için öz düzenleme becerilerinin depresyonu yordamada önemli bir role sahip olduğu ortaya konmuştur. Dolayısıyla özel yetenekli ergenlerle hem grup hem de bireysel olarak öz düzenleme becerilerinin çalışılması önerilebilir.

6. Anne babaların tutumlarının özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinde önemli bir yordayıcı olduğu düşünüldüğünde özel yetenekli ergenlerin psikolojik özerklik ve kabul/ilgi hissini yaşamalarına olanak sağlayacak davranışlarda bulunmaları ve bu konuda farkındalık kazanmak için kitap, eğitim ve çalışmalara katılmaları önerilebilir.

7. Özellikle akran ilişkilerine dair bulgular değerlendirildiğinde özel yetenekli ergenlerin belirgin özelliklerinin öğretmenler tarafından fark edilmesinin önemli olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla özel yetenekli ergenler konusunda var olan bilgilerinin güncel araştırma sonuçları ile desteklenmesi daha uygun davranışların sergilenmesine olanak tanıyacaktır. Özel yetenekli ergenlerin öğretmenlerinin bu bireylerin depresyon duygu durumunu yaşamalarına sebep olan faktörler hakkında farkındalıklarını artırıcı çalışmalara katılmaları önerilebilir.

5.8.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Depresyon konusundaki araştırmaların çocuk, ergen ve yetişkin grupları dahil olmak üzere farklı gruplarla yürütülmesine rağmen özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin çalışıldığı araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırmanın özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin incelendiği ilk çalışma olması ortaya konan bulguların farklı araştırmalarla desteklenmesi ve özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin yeni çalışmalarla incelenmesi açısından faydalı olacaktır.

2. Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin güçlü yordayıcıları bu çalışmayla ortaya konduğu düşünüldüğünde özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin azaltılmasına yönelik müdahale programları oluşturulabilir. Hazırlanacak olan programda özellikle öz anlayış becerilerine yer verilmesi önerilebilir.

3. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden öz anlayışın alt boyutu olan kendine yönelik acımasızlık kavramı ülkemiz alanyazınına bu çalışmayla kazandırılmıştır. Dolayısıyla kendine yönelik acımasızlık farklı örneklem gruplarıyla çalışılmasının önemli olacağı değerlendirilmektedir. Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin açıklanmasında son derece önemli olduğu görülen bu kavramın farklı örneklem gruplarıyla ve farklı gelişim dönemlerindeki özel yetenekli bireyle çalışılması önerilebilir.

4. Bu çalışmayla yalnızca özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin yordayıcıları ortaya konmuştur. Depresyondaki varyansın çok önemli bir kısmının açıklandığı düşünüldüğünde bağımsız değişkenler olan öz düzenleme, akran ilişkileri, anne baba tutumları ve öz anlayış düzeylerinin özel yetenekli olmayan ergenlerin depresyon düzeylerindeki yordayıcılığının incelenmesi önerilebilir.

5. Bu çalışmayla özel yetenekli ergenler için koruyucu ve risk faktörlerine dair ipuçları ortaya konmuştur. Özel yetenekli ergenlerle yürütülen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu göz önüne alındığında farklı risk ve koruyucu faktörlerin belirlenebilmesi için yeni çalışmaların yapılması önerilebilir.

6. Bu çalışmada nicel araştırma esaslarına göre yapılmıştır. Özel yetenekli ergenlerin damgalanma ve yetersiz görünmek istememe gibi sebeplerle kendilerinde var olan semptomları gizledikleri bilinmektedir. Dolayısıyla özel yetenekli ergenlerle yürütülen çalışmaların niteliğinin artabilmesi için nitel araştırma deseninde çalışmaların da yapılarak nicel verilerle elde edilen bulguların desteklenmesi önerilebilir.

7. Araştırmada özel yetenekli ergenlerin cinsiyetlerine göre depresyon düzeylerinin farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca araştırmanın bağımsız değişkenlerinin depresyonu yordama gücünün cinsiyete göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Dolayısıyla yürütülecek yeni çalışmalarda cinsiyet değişkeninin dikkate alınması önerilmektedir.

8. Araştırma sonuçları anne baba tutumlarının özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin yordanmasında önemli bir yere sahip olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla anne babalara yönelik psiko-eğitim çalışmalarının etkililiğinin araştırılması önerilebilir.

9. Özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinde akran ilişkilerinin de oldukça önemli olduğu görülmüştür. Özellikle en yakın arkadaşın özel yetenekli başka bir ergen olması koruyucu bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla heterojen gruplarla eğitim gören özel yetenekli ergenler için akran ilişkileri daha karmaşık bir hal alabilmektedir. Bu dezavantajın giderilebilmesi için özel yetenekli ergenlerin arkadaşlık ilişkilerinin güçlendirilmesine dair programların etkililiğinin araştırılması önerilebilir.

10. Bu çalışmada özel yetenekli ergenlerin depresyon düzeylerinin yordayıcıları ele alınmış ve cinsiyet açısından yordama durumunun nasıl olduğu da ayrıca ortaya konmuştur. Bununla birlikte özel yetenekli ergenlerle özel yetenek tanısı almamış ergenlerin depresyon düzeylerinin karşılaştırıldığı bir çalışma yapılması alana katkı sağlaması açısından önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Ablard, K. E., & Parker, W. D. (1997). Parents' Achievement Goals and Perfectionism in Their Academically Talented Children. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 651-667. doi:10.1023/A:1022392524554
- Akarsu, Ö., ve Mutlu, B. (2017). Üstün yetenekli çocukları anlamak: Çocukların sosyal ve duygusal sorunları. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 112-116.
- Akiskal, H. S., ve McKinney, W. T. (1973). Depressive Disorders: Toward a Unified Hypothesis. 182(4107), 20-29. doi:doi:10.1126/science.182.4107.20
- Akkuş-Çatuk, Z., ve Kaya, M. (2018). Depresyon, anksiyete ve stres ölçeği (dass-42) lise formu: Türkçe geçerlilik ve güvenirliği. *Electronic Journal of Social Sciences*, 17(68).
- Alçay, A., ve Ceyhan E. (2022) Öz Anlayış Ölçeği: Ergenlere Uyarlama Çalışmaları. 22.Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi
- Alsop, G. (2003). Asynchrony: Intuitively valid and theoretically reliable. *Roeper Review*, 25(3), 118-127. doi:10.1080/02783190309554213
- Altman, R. (1983). Social-emotional development of gifted children and adolescents: A research model. *Roeper Review*, 6(2), 65-68. doi:10.1080/02783198309552757
- Altun, F. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları, psikolojik danışma yaşantıları ve rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili yeterlik düzeyleri. *Karadeniz Technical University, Trabzon*.
- Amini, M. (2005). Identifying Stressors and Reactions to Stressors in Gifted and Non-Gifted Students. *International Education Journal*, 6(2), 136-140.
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1997). A stitch in time: Self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin*, 121(3), 417-436. doi:10.1037/0033-2909.121.3.417
- Association, A. P. (2010). APA (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 5.
- Avenevoli, S., Swendsen, J., He, J.-P., Burstein, M., & Merikangas, K. R. (2015). Major Depression in the National Comorbidity Survey–Adolescent Supplement: Prevalence, Correlates, and Treatment. *Journal of the American Academy of Child ve Adolescent Psychiatry*, 54(1), 37-44.e32. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.10.010>

- Bain, S. K. (2008). Flanagan, D. P. ve Harrison, P. L. (Eds.). (2005). Contemporary Intellectual Assessment—Theories, Tests, and Issues (2nd ed.). *Roeper Review*, 30(3), 203-206. doi:10.1080/02783190802201986
- Bain, S. K., & Bell, S. M. (2004). Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 167-178.
- Bain, S. K., & Bell, S. M. (2004). Social Self-Concept, Social Attributions, and Peer Relationships in Fourth, Fifth, and Sixth Graders Who Are Gifted Compared to High Achievers. 48(3), 167-178. doi:10.1177/001698620404800302
- Bakar, A., Yazid, A., & Ishak, N. M. (2014). Depression, Anxiety, Stress, and Adjustments among Malaysian Gifted Learners: Implication towards School Counseling Provision. *International Education Studies*, 7(13), 6-13. doi:doi:10.5539/ies.v7n13p6
- Baker, J. A. (1995). Depression and Suicidal Ideation Among Academically Gifted Adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39(4), 218-223. doi:10.1177/001698629503900405
- Bakir, B. (2015). *Üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algısı ve ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stilleri üzerine bir yapısal eşitlik modellemesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Mersin Üniversitesi, (395316)
- Banat, S. M., Al-Taj, H. M., Alshoubaki, N. H., & Younes, W. (2020). The effectiveness of a group counseling program in enhancing the ability to form friendship among academically talented students. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(2), 701-710. doi:<http://dx.doi.org/10.17478/jegys.679131>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bapoğlu Dümenci, S. S. (2018). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerine sosyal beceri eğitim programının etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi,
- Barber, C., & Mueller, C. T. (2011). Social and Self-Perceptions of Adolescents Identified as Gifted, Learning Disabled, and Twice-Exceptional. *Roeper Review*, 33(2), 109-120. doi:10.1080/02783193.2011.554158
- Barkett, C. (2002). Depression. *Gifted Education Communicator*, 33(1), 32–34

- Bartell, N. P. ve Reynolds, W. M. (1986). Depression and self-esteem in academically gifted and nongifted children: A comparison study. *Journal of School Psychology*, 24(1), 55-61.
- Barton, A. L., & Kirtley, M. S. (2012). Gender Differences in the Relationships Among Parenting Styles and College Student Mental Health. *Journal of American College Health*, 60(1), 21-26. doi:10.1080/07448481.2011.555933
- Basirion, Z., Abd Majid, R., & Jelas, Z. M. (2014). Big Five personality factors, perceived parenting styles, and perfectionism among academically gifted students. *Asian Social Science*, 10(4), 8. doi:<http://dx.doi.org/10.5539/ass.v10n4p8>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. doi:10.1037/0033-2909.117.3.497
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Current directions in psychological science*, 16(6), 351-355.
- Baumrind, D. (1971). Harmonious parents and their preschool children. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt.1), 99-102. doi:10.1037/h0030373
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. 11(1), 56-95. doi:10.1177/0272431691111004
- Benbow, C. P & Minor, L. L. (1990). Cognitive profiles of verbally and mathematically precocious students: Implications for identification of the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 34(1), 21-26.
- Benbow, C. P, & Stanley, J. C. (1983). *Academic precocity: Aspects of its development*: Johns Hopkins University Press.
- Bender, T. W., Anestis, M. D., Anestis, J. C., Gordon, K. H, & Joiner, T. E. (2012). Affective and Behavioral Paths Toward the Acquired Capacity for Suicide. 31(1), 81-100. doi:10.1521/jscp.2012.31.1.81
- Bénony, H., Van Der Elst, D., Chahraoui, K., Bénony, C. ve Marnier, J. P. (2007). [Link between depression and academic self-esteem in gifted children]. *L'Encephale*, 33(1), 11-20. doi:10.1016/s0013-7006(07)91554-7
- Bénony, H., VanDerElst, D., Chahraoui, K., Bénony, C., & Marnier, J. P. (2007). Lien entre dépression et estime de soi scolaire chez les enfants intellectuellement précoces. *L'Encephale*, 33(1), 11-20. doi:[https://doi.org/10.1016/S0013-7006\(07\)91554-7](https://doi.org/10.1016/S0013-7006(07)91554-7)

- Berndt, D. J., Kaiser, C. F., & Van Aalst, F. (1982). Depression and self-actualization in gifted adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 38(1), 142-150.
- bin Abdul Aziz, A. A., & Nasrudin, N. N. N. (2020). *Mental Health Issues among Malaysian Gifted Students*. Paper presented at the Ijurecon 2020, Malaysia.
- Blackburn, A. C., & Erickson, D. B. (1986). Predictable crises of the gifted student. *Journal of Counseling and Development*, 64(9), 552-554.
- Blakemore, J. E. O., Berenbaum, S. A., & Liben, L. S. (2008). *Gender development*: Psychology Press.
- Bluth, K., & Blanton, P. W. (2014). Mindfulness and self-compassion: Exploring pathways to adolescent emotional well-being. *Journal of Child and Family Studies* 23(7), 1298-1309. doi:10826-013-9830-2
- Bluth, K., Campo, R. A., Futch, W. S., & Gaylord, S. A. (2017). Age and Gender Differences in the Associations of Self-Compassion and Emotional Well-being in A Large Adolescent Sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(4), 840-853. doi:10.1007/s10964-016-0567-2
- Bluth, K., Campo, R. A., Pruteanu-Malinici, S., Reams, A., Mullarkey, M., & Broderick, P. C. (2016). A school-based mindfulness pilot study for ethnically diverse at-risk adolescents. *Mindfulness*, 7(1), 90-104. doi:DOI: 10.1007/s12671-014-0376-1
- Boland, C. M., & Gross, M. U. (2007). Counseling highly gifted children and adolescents. *Models of counseling gifted children, adolescents, and young adults*, 153-197.
- Borland, J. H. (1997). The construct of giftedness. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4), 6-20. doi:10.1080/0161956X.1997.9681863
- Bracken, B. A., & Brown, E. F. (2006). Behavioral Identification and Assessment of Gifted and Talented Students. 24(2), 112-122. doi:10.1177/0734282905285246
- Bradburn, N. M. (1969). The structure of psychological well-being.
- Brenner, R. E., Heath, P. J., Vogel, D. L., & Credé, M. (2017). Two is more valid than one: Examining the factor structure of the Self-Compassion Scale (SCS). *Journal of Counseling Psychology*, 64(6), 696.
- Brenner, R. E., & Vogel, D. L. (2015). Measuring thought content valence after a breakup: Development of the Positive and Negative Ex-Relationship Thoughts (PANERT) scale. *Journal of Counseling Psychology*, 62(3), 476-487. doi:10.1037/cou0000073

- Brenner, R. E., Vogel, D. L., Lannin, D. G., Engel, K. E., Seidman, A. J., & Heath, P. J. (2018). Do self-compassion and self-coldness distinctly relate to distress and well-being? A theoretical model of self-relating. *Journal of Counseling Psychology*, 65(3), 346-357. doi:10.1037/cou0000257
- Bennett, D. S., Ambrosini, P. J., Kudes, D., Metz, C., & Rabinovich, H. (2005). Gender differences in adolescent depression: Do symptoms differ for boys and girls? *Journal of Affective Disorders*, 89(1), 35-44. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jad.2005.05.020>
- Briggs, C. J., Reis, S. M., & Sullivan, E. E. (2008). A National View of Promising Programs and Practices for Culturally, Linguistically, and Ethnically Diverse Gifted and Talented Students. 52(2), 131-145. doi:10.1177/0016986208316037
- Brody, L. E., & Benbow, C. P. (1986). Social and emotional adjustment of adolescents extremely talented in verbal or mathematical reasoning. *Journal of Youth and Adolescence*, 15(1), 1-18.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(4), 822.
- Bryant, M. A. (1989). Challenging: Gifted Learners: Through Children's Literature. *Gifted Child Today Magazine*, 12(4), 45-48.
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1987). The Development of Companionship and Intimacy. *Child Development*, 58(4), 1101-1113. doi:10.2307/1130550
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1994). Measuring Friendship Quality During Pre- and Early Adolescence: The Development and Psychometric Properties of the Friendship Qualities Scale. 11(3), 471-484. doi:10.1177/0265407594113011
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri.
- Cacioppo, J. T., & Berntson, G. G. (1994). Relationship between attitudes and evaluative space: A critical review, with emphasis on the separability of positive and negative substrates. *Psychological Bulletin*, 115(3), 401-423. doi:10.1037/0033-2909.115.3.401

- Cacioppo, J. T., Hawkley, L. C., & Thisted, R. A. (2010). Perceived social isolation makes me sad: 5-year cross-lagged analyses of loneliness and depressive symptomatology in the Chicago Health, Aging, and Social Relations Study. *Psychology and aging, 25*(2), 453.
- Cacioppo, J. T., Hughes, M. E., Waite, L. J., Hawkley, L. C., & Thisted, R. A. (2006). Loneliness as a specific risk factor for depressive symptoms: cross-sectional and longitudinal analyses. *Psychology and aging, 21*(1), 140.
- Calero, M. D., García-Martín, M. B., Jiménez, M. I., Kazén, M., & Araque, A. (2007). Self-regulation advantage for high-IQ children: Findings from a research study. *Learning and Individual Differences, 17*(4), 328-343. doi:<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.03.012>
- Callahan, C. M., Sowa, C. J., May, K. M., Tomchin, E. M., Plucker, J. A., Cunningham, C. M., & Taylor, W. (2004). *The Social and Emotional Development of Gifted Students*. Retrieved from The National Research Center on the Gifted and Talented:
- Candler, M. M. (2017). The influence of perfectionism on mental health in gifted and twice-exceptional students.
- Carbonell, D. M., Reinherz, H. Z., Giaconia, R. M., Stashwick, C. K., Paradis, A. D., & Beardslee, W. R. (2002). Adolescent Protective Factors Promoting Resilience in Young Adults at Risk for Depression. *Child and Adolescent Social Work Journal, 19*(5), 393-412. doi:10.1023/A:1020274531345
- Carr, A. (2008). Depression in young people: Description, assessment and evidence-based treatment. *Developmental Neurorehabilitation, 11*(1), 3-15. doi:10.1080/17518420701536095
- Cassady, J. C., & Cross, T. L. (2006). A factorial representation of suicidal ideation among academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted, 29*(3), 290-304.
- Chan, D. W. (2001). Learning Styles of Gifted and Nongifted Secondary Students in Hong Kong. *45*(1), 35-44. doi:10.1177/001698620104500106
- Chan, D. W. (2003). Assessing Adjustment Problems of Gifted Students in Hong Kong: The Development of the Student Adjustment Problems Inventory. *47*(2), 107-117. doi:10.1177/001698620304700202

- Chan, D. W. (2005). Family Environment and Talent Development of Chinese Gifted Students in Hong Kong. *49*(3), 211-221. doi:10.1177/001698620504900303
- Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. A., & McBride-Chang, C. (2003). Harsh Parenting in Relation to Child Emotion Regulation and Aggression. *Journal of Family Psychology, 17*(4), 598-606. doi:10.1037/0893-3200.17.4.598
- Chen, X., Fan, X., Cheung, H. Y., & Wu, J. (2018). The subjective well-being of academically gifted students in the Chinese cultural context. *39*(3), 291-311. doi:10.1177/0143034318773788
- Cheung, A. H., & Dewa, C. S. (2006). Canadian community health survey: major depressive disorder and suicidality in adolescents. *Healthcare policy = Politiques de sante, 2*(2), 76-89.
- Chung, D., Yun, K., Kim, J. H., Jang, B., & Jeong, J. (2011). Different Gain/Loss Sensitivity and Social Adaptation Ability in Gifted Adolescents during a Public Goods Game. *PLOS ONE, 6*(2), e17044. doi:10.1371/journal.pone.0017044
- Cigman, R. (2006). The gifted child: a conceptual enquiry. *Oxford Review of Education, 32*(2), 197-212. doi:10.1080/03054980600645388
- Çiğerci, C. (2006). Üstün yetenekli olan ve olmayan ergenlerde benlik saygısı, başkalarının algılaması ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiler: Fen lisesi ve düz lise karşılaştırması Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. *Sakarya Üniversitesi, Sakarya*.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*: Pearson Education, Inc.
- Colangelo, N., & Davis, G. A. (2002). *Handbook on gifted education*: ERIC.
- Coleman, L. J. (2012). Lived experience, mixed messages, and stigma. *Handbook for counselors serving students with gifts and talents, 371-392*.
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2014). Is Being Gifted a Social Handicap? , *37*(1), 5-17. doi:10.1177/0162353214521486
- Coleman, L. J., Cross, T. L., Subhi-Yamin, T., & Neber, H. (2007). Being Gifted in School: An Introduction to Development, Guidance, and Teaching (2nd Edition). *Gifted and Talented International, 22*(1), 86-87. doi:10.1080/15332276.2007.11673489

- Cornell, D. G., Pelton, G. M., Bassin, L. E., Landrum, M., Ramsay, S. G., Cooley, M. R., Hamrick, E. (1990). Self-concept and peer status among gifted program youth. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 456-463. doi:10.1037/0022-0663.82.3.456
- Costa, J., Marôco, J., Pinto-Gouveia, J., Ferreira, C., & Castilho, P. (2016). Validation of the Psychometric Properties of the Self-Compassion Scale. Testing the Factorial Validity and Factorial Invariance of the Measure among Borderline Personality Disorder, Anxiety Disorder, Eating Disorder and General Populations. 23(5), 460-468. doi:<https://doi.org/10.1002/cpp.1974>
- Credé, M., Chernyshenko, O. S., Bagraim, J., & Sully, M. (2009). Contextual Performance and the Job Satisfaction–Dissatisfaction Distinction: Examining Artifacts and Utility. *Human Performance*, 22(3), 246-272. doi:10.1080/08959280902970427
- Cross, J. R. (2016). Gifted children and peer relationships. In *The social and emotional development of gifted children: What do we know?*, 2nd ed. (pp. 41-54). Waco, TX, US: Prufrock Press Inc.
- Cross, J. R., & Cross, T. L. (2015). Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. *Journal of Counseling ve Development*, 93(2), 163-172.
- Cross, T. L. (2005). *The social and emotional lives of gifted kids: Understanding and guiding their development*: Prufrock Press Inc.
- Cross, T. L. (2007). *Social and emotional issues of gifted adolescents*. Paper presented at the Opportunities for the Future conference, Center for Talent Development, Northwestern University, Evanston, IL.
- Cross, T. L. (2016). Social and Emotional Development of Gifted Students:The Role of Contagion in Suicidal Behavior Among Students With Gifts and Talents. 39(1), 63-66. doi:10.1177/1076217515597272
- Cross, T. L. (2017). *Suicide among gifted children and adolescents: Understanding the suicidal mind*: Sourcebooks, Inc.
- Cross, T. L., & Andersen, L. (2016). Depression and Suicide Among Gifted Children and Adolescents. In M. Neihart, S. I. Pfeiffer., & Cross (Eds.), *The social and emotional development of gifted children : what do we know? : Prufrock Press Inc.*

- Cross, T. L., Cassady, J. C., Dixon, F. A., & Adams, C. M. (2008). The psychology of gifted adolescents as measured by the MMPI-A. *Gifted Child Quarterly*, 52(4), 326-339.
- Cross, T. L., Cassady, J. C., & Miller, K. A. (2006). Suicide Ideation and Personality Characteristics Among Gifted Adolescents. 50(4), 295-306. doi:10.1177/001698620605000403
- Cross, T. L., Cassady, J. C., & Miller, K. A. (2006). Suicide ideation and personality characteristics among gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 50(4), 295-306.
- 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., & Stewart, R. A. (1995). Psychosocial diversity among gifted adolescents: An exploratory study of two groups. *Roeper Review*, 17(3), 181-185. doi:10.1080/02783199509553655
- Cross, T. L., Coleman, L. J., & Terhaar-Yonkers, M. (2014). The Social Cognition of Gifted Adolescents in Schools: Managing the Stigma of Giftedness. 37(1), 30-39. doi:10.1177/0162353214521492
- Cross, T. L., & Swiatek, M. A. (2009). Social coping among academically gifted adolescents in a residential setting: A longitudinal study. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 25-33.
- Cummings, C. M., Caporino, N. E., & Kendall, P. C. (2014). Comorbidity of anxiety and depression in children and adolescents: 20 years after. *Psychological Bulletin*, 140(3), 816-845. doi:10.1037/a0034733
- Cytryn, L., & McKnew, D. H. (1998). *Growing up sad: Childhood depression and its treatment*: WW Norton & Company.
- Çoşar Cığerci, Z. (2006). *Üstün yetenekli olan veya olmayan ergenlerde benlik saygısı, başkalarının algılaması ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiler*. (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- d'Acremont, M., & Van der Linden, M. (2007). How is impulsivity related to depression in adolescence? Evidence from a French validation of the cognitive emotion regulation questionnaire. *Journal of Adolescence*, 30(2), 271-282. doi:<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.02.007>
- Dabrowski, K. J. I. J. o. P. (1966). The theory of positive disintegration. 2(2), 229-249.

- Damian, L. E., Stoeber, J., Negru, O., & Băban, A. (2013). On the development of perfectionism in adolescence: Perceived parental expectations predict longitudinal increases in socially prescribed perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 55(6), 688-693. doi:<https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.05.021>
- Dauber, S. L., & Benbow, C. P. (1990). Aspects of Personality and Peer Relations of Extremely Talented Adolescents. 34(1), 10-14. doi:10.1177/001698629003400103
- David, H. (2018). To be a gifted adolescent. *Journal of Interdisciplinary Sciences*, 2(1), 8-23.
- Davidson, J. (1986). The role of insight in giftedness. In: Stenberg, R. J. y Davidson, J. E.: Conceptions of giftedness. New York: Cambridge University Press.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1989). *Education of the gifted and talented*: Prentice-Hall, Inc.
- de Matos, M. G., Barrett, P., Dadds, M., & Shortt, A. (2003). Anxiety, depression, and peer relationships during adolescence: Results from the Portuguese national health behaviour in school-aged children survey. *European Journal of Psychology of Education*, 18(1), 3-14. doi:10.1007/BF03173600
- Delisle, J. R. (1986). Death with honors: Suicide among gifted adolescents. *Journal of Counseling and Development*, 64(9), 558-560. doi:10.1002/j.1556-6676.1986.tb01202.x
- Delisle, J. R. (1990). The Gifted Adolescent at Risk: Strategies and Resources for Suicide Prevention among Gifted Youth. 13(3), 212-228. doi:10.1177/016235329001300303
- Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2016). The Relation Between Self-Regulated Learning and Academic Achievement Across Childhood and Adolescence: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 425-474. doi:10.1007/s10648-015-9320-8
- Deur, P. V. (2011). Views of Gifted Elementary Students about Self-Directed Learning. *Gifted and Talented International*, 26(1-2), 111-120. doi:10.1080/15332276.2011.11673595

- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The Relation of Parenting Style to Adolescent School Performance. *Child Development*, 58(5), 1244-1257. doi:10.2307/1130618
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. 16(12), 939-944. doi:10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x
- Dundas, I., Svendsen, J. L., Wiker, A. S., Granli, K. V., & Schanche, E. (2016). Self-compassion and depressive symptoms in a Norwegian student sample. *Nordic Psychology*, 68(1), 58-72.
- Dwairy, M. (2004). Parenting Styles and Mental Health of Arab Gifted Adolescents. 48(4), 275-286. doi:10.1177/001698620404800403
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). School and community influences on human development. In *Developmental science: An advanced textbook*, 6th ed. (pp. 571-643). New York, NY, US: Psychology Press.
- Eddles-Hirsch, K., Vialle, W., McCormick, J., & Rogers, K. (2012). Insiders or Outsiders: The Role of Social Context in the Peer Relations of Gifted Students. *Roeper Review*, 34(1), 53-62. doi:10.1080/02783193.2012.627554
- Endler, N. S., & Kocovski, N. L. (2000). Chapter 17 - Self-Regulation and Distress in Clinical Psychology. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 569-599). San Diego: Academic Press.
- Erdem, Ş. ve Baloğlu, M. (2018). Üstün yetenekli ergenlerin bazı psikolojik belirtilerinin betimlenmesi ve genel ergen popülasyonu ile karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(Özel Sayı 1), 53-66.
- Erkan Atik, Z., Çok, F., Esen Çoban, A., Doğan, T., & Güney Karaman, N. (2014). Akran İlişkileri Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 433-446.
- Erol, F. (2015). *Üstün zekalı ergenlerin akran ilişkileri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi,
- Exline, J. J., & Lobel, M. (1999). The perils of outperformance: Sensitivity about being the target of a threatening upward comparison. *Psychological Bulletin*, 125(3), 307.

- Farahini, N., Afrooz, G. A., & Rasoolzadeh Tabatabaiee, K. (2014). The relationship between parenting styles, shyness and creativity in the gifted. *Journal of School Psychology, 2*(4 (8)), 137-153.
- Feldhusen, J. F. (1988). Programs and services at the secondary level. In J. V. Tassel-Baska (Ed.), *Excellence in educating gifted and talented learners* (3 ed., pp. 225-240). Denver: Love Pub Co.
- Feldhusen, J. F., VanTassel-Baska, J., & Seeley, K. (1989). *Excellence in educating the gifted*: Love Publishing Company.
- Feldman, D. H. (1998). The Development of Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 169-186). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferrari, M., Hunt, C., Harrysunker, A., Abbott, M. J., Beath, A. P., & Einstein, D. A. (2019). Self-Compassion Interventions and Psychosocial Outcomes: a Meta-Analysis of RCTs. *Mindfulness, 10*(8), 1455-1473. doi:10.1007/s12671-019-01134-6
- Ferrari, M., Yap, K., Scott, N., Einstein, D. A., & Ciarrochi, J. (2018). Self-compassion moderates the perfectionism and depression link in both adolescence and adulthood. *PLOS ONE, 13*(2), e0192022. doi:10.1371/journal.pone.0192022
- Fisher, E. S., & Kennedy, K. S. (2016). *Counseling special populations in schools*: Oxford University Press.
- Flanagan, D. P., & Dixon, S. G. (2014). The Cattell-Horn-Carroll Theory of Cognitive Abilities. In *Encyclopedia of Special Education*.
- Forman, E. M., & Davies, P. T. (2003). Family Instability and Young Adolescent Maladjustment: The Mediating Effects of Parenting Quality and Adolescent Appraisals of Family Security. *Journal of Clinical Child ve Adolescent Psychology, 32*(1), 94-105. doi:10.1207/S15374424JCCP3201_09
- Fouladchang, M., Kohgard, A., & Salah, V. (2010). A study of psychological health among students of gifted and nongifted high schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 5*, 1220-1225. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.264>
- Freeman, J. (1983). Emotional problems of the gifted child. *Journal of child psychology and psychiatry, 24*(3), 481-485.
- Freeman, J. (1995). Recent studies of giftedness in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36*(4), 531-547.

- Freeman, J. (1998). *Educating the very able: Current international research* (Vol. 81021635): Stationery Office Books (TSO).
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147. doi:10.1080/1359813042000314682
- Gagné, F. (2005). From Gifts to Talents: The DMGT as a Developmental Model. In J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2 ed., pp. 98-119). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gagné, F. (2018). Academic talent development: Theory and best practices. In *APA handbook of giftedness and talent*. (pp. 163-183). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Gallagher, J. J. (2008). Psychology, Psychologists, and Gifted Students. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 1-11). Boston, MA: Springer US.
- Gallucci, N. T. (1988). Emotional Adjustment of Gifted Children. 32(2), 273-276. doi:10.1177/001698628803200206
- Gallucci, N. T. (1988). Emotional adjustment of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 273-276.
- Gallucci, N. T. (1989). Personality assessment with children of superior intelligence: Divergence versus psychopathology. *Journal of Personality Assessment*, 53(4), 749-760.
- Garber, J., & Martin, N. C. (2002). Negative cognitions in offspring of depressed parents: Mechanisms of risk. In *Children of depressed parents: Mechanisms of risk and implications for treatment*. (pp. 121-153). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- George, D., & Mallery, P. (2016). Frequencies. In *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step* (pp. 115-125). Routledge.
- Germer, C. K. (2013). Mindfulness: What is it? What does it matter? In *Mindfulness and psychotherapy*, 2nd ed. (pp. 3-35). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Gestsdottir, S., & Lerner, R. M. (2008). Positive Development in Adolescence: The Development and Role of Intentional Self-Regulation. *Human Development*, 51(3), 202-224. doi:10.1159/000135757

- Gilbert, P. (2014). *Mindful compassion: How the science of compassion can help you understand your emotions, live in the present, and connect deeply with others*: New Harbinger Publications.
- Gilbert, P., Catarino, F., Duarte, C., Matos, M., Kolts, R., Stubbs, J., Basran, J. (2017). The development of compassionate engagement and action scales for self and others. *Journal of Compassionate Health Care*, 4(1), 4. doi:10.1186/s40639-017-0033-3
- Gilbert, P., McEwan, K., Matos, M., & Rivis, A. (2011). Fears of compassion: Development of three self-report measures. *Psychology and Psychotherapy: Theory, research and practice*, 84(3), 239-255.
- Gilbert, P., & Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: overview and pilot study of a group therapy approach. 13(6), 353-379. doi:<https://doi.org/10.1002/cpp.507>
- Gill, C., Watson, L., Williams, C., & Chan, S. W. Y. (2018). Social anxiety and self-compassion in adolescents. *Journal of Adolescence*, 69, 163-174. doi:<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.10.004>
- Gottfredson, L. S. (1997). Why g matters: The complexity of everyday life. *Intelligence*, 24(1), 79-132. doi:[https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(97\)90014-3](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(97)90014-3)
- Gottfried, A. E., & Gottfried, A. W. (1996). A longitudinal study of academic intrinsic motivation in intellectually gifted children: Childhood through early adolescence. *Gifted Child Quarterly*, 40(4), 179-183.
- Gross, M. U. M. (1989). The pursuit of excellence or the search for intimacy? The forced-choice dilemma of gifted youth. *Roeper Review*, 11(4), 189-194. doi:10.1080/02783198909553207
- Gross, M. U. M. (2002). *Exceptionally gifted children*: Routledge.
- Grossberg, I. N., & Cornell, D. G. (1988). Relationship between personality adjustment and high intelligence: Terman versus Hollingworth. *Exceptional children*, 55(3), 266-272. doi:10.1177/001440298805500310
- Grugan, M. C., Hill, A. P., Madigan, D. J., Donachie, T. C., Olsson, L. F., & Etherson, M. E. (2021). Perfectionism in Academically Gifted Students: A Systematic Review. *Educational Psychology Review*. doi:10.1007/s10648-021-09597-7
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.

- Güre, A. (2000). *Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne-baba tutumu ile çocukların, ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler*. (Doktora), Hacettepe Üniversitesi, Ankara. (98640)
- Hafen, C. A., Spilker, A., Chango, J., Marston, E. S., & Allen, J. P. (2014). To Accept or Reject? The Impact of Adolescent Rejection Sensitivity on Early Adult Romantic Relationships. 24(1), 55-64. doi:<https://doi.org/10.1111/jora.12081>
- Hammen, C. (2003). Risk and protective factors for children of depressed parents. In *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. (pp. 50-75). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Harma, M. (2008). The impact of parental control and marital conflict on adolescents' self-regulation and adjustment. *Master of Science Thesis. The Middle East Technical University*.
- Harris, J. R. (2011). *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*: Simon and Schuster.
- Hartup, W. W., & Stevens, N. J. P. b. (1997). Friendships and adaptation in the life course. 121(3), 355.
- Hays, C. (2018). *Curiosity and Gifted Identification: A Mixed Methods Study*. University of Denver,
- Higgins-Biss, K. (2009). A Parent's Guide to Gifted Children. Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R., & DeVries, A. R. (2007). *Roeper Review*, 31(4), 243-244. doi:10.1080/02783190903177614
- Hill, A. P., & Madigan, D. J. (2022). Perfectionism, mattering, stress, and self-regulation of home learning of UK gifted and talented students during the COVID-19 pandemic. *Gifted and Talented International*, 1-8. doi:10.1080/15332276.2022.2033649
- Hollingworth, L. S. (1942). *Children above 180 IQ Stanford-Binet; origin and development*. Oxford, England: World Book.
- Hollingworth, L. S. (1942). *Children above IQ 180: Origin and development*. New York.
- Hollis-Walker, L., & Colosimo, K. (2011). Mindfulness, self-compassion, and happiness in non-meditators: A theoretical and empirical examination. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 222-227. doi:<https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.09.033>

- Holly, L. E., Little, M., Pina, A. A., & Caterino, L. C. (2015). Assessment of Anxiety Symptoms in School Children: A Cross-Sex and Ethnic Examination. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(2), 297-309. doi:10.1007/s10802-014-9907-4
- Hoogeveen, L., van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2012). Social-emotional characteristics of gifted accelerated and non-accelerated students in the Netherlands. 82(4), 585-605. doi:<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02047.x>
- Huston, A. C., Kagan, J., Conger, J., & Mussen, P. (1984). Child development and Personality. In: Harper and Row Publisher Ink., New York.
- Hyatt, L. A., & Cross, T. L. (2009). Understanding suicidal behavior of gifted students: Theory, factors, and cultural expectations. In *International handbook on giftedness* (pp. 537-556): Springer.
- Jackson, N. E. (1988). Precocious Reading Ability: What Does It Mean? 1. *Gifted Child Quarterly*, 32(1), 200-204.
- Jackson, P. S., & Peterson, J. (2003). Depressive Disorder in Highly Gifted Adolescents. 14(3), 175-186. doi:10.4219/jsge-2003-429
- Jacobs, J. C. (1971). Effectiveness of teacher and parent identification of gifted children as a function of school level. *Psychology in the Schools*, 8(2), 140-142. doi:10.1002/1520-6807(197104)8:2<140::AID-PITS2310080210>3.0.CO;2-K
- James, T., Webb, E., Meckstroth, S., & Tolan, O. (1994). Guiding the gifted Child. In: Psychology Press.
- Janos, P. M., Fung, H. C., & Robinson, N. M. (1985). Self-Concept, Self-Esteem, and Peer Relations Among Gifted Children Who Feel "Different". 29(2), 78-82. doi:10.1177/001698628502900207
- Játiva, R., & Cerezo, M. A. (2014). The mediating role of self-compassion in the relationship between victimization and psychological maladjustment in a sample of adolescents. *Child Abuse and Neglect*, 38(7), 1180-1190. doi:<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.04.005>
- Jin, S.-U., & Moon, S. M. (2006). A Study of Well-Being and School Satisfaction Among Academically Talented Students Attending a Science High School in Korea. 50(2), 169-184. doi:10.1177/001698620605000207
- Jin, S.-U., & Moon, S. M. (2006). A study of well-being and school satisfaction among academically talented students attending a science high school in Korea. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 169-184.

- Johnsen, S. (2009). Identification. In B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (Vol. 1, pp. 439-443): SAGE.
- Kabat-Zinn, J. (2015). Mindfulness. *Mindfulness*, 6(6), 1481-1483. doi:10.1007/s12671-015-0456-x
- Kaiser, C., Berndt, D., & Stanley, G. (1987). *Moral judgment and depression in gifted adolescents*. Paper presented at the 7th World Conference on Gifted and Talented Children, Salt Lake City, Utah.
- Kakavand, A., Kalantari, S., Noohi, S., & Nooh, S. (2017). Identifying The Relationship of Parenting Styles and Parent's Perfectionism with Normal Students' and Gifted Students' Perfectionism. *Independent Journal of Management and Production*, 8(1), 108-123. doi:DOI: 10.14807/ijmp.v8i1.501
- Kalfa, E. (2019). *Algılanan Anne Tutumu, Mükemmeliyetçilik ve Psikolojik Sağlık İlişkisinde Ruminasyonun Aracı Rolü: Üstün Yetenekli Ergenlerle Bir Çalışma*. (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kanlı, E. (2011). Üstün zekâlı ve normal ergenlerin mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 103-121.
- Kao, C.-Y. (2011). The Dilemmas of Peer Relationships Confronting Mathematically Gifted Female Adolescents: Nine Cases in Taiwan. 55(2), 83-94. doi:10.1177/0016986210391658
- Kaplan, L. S. (1999). *Coping with peer pressure*: Rosen Pub. Group.
- Kaplan, Y., ve Ak, T. (2018). Ergenlerde psikolojik belirtiler ve problem davranışlarda anne-baba tutumlarının rolü. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi* 1(2), 154-171.
- Kaufman, S. B. (2013). *Ungifted: intelligence redefined*: Basic Books (AZ).
- Kaufman, S. B., & Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of Giftedness. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 71-91). Boston, MA: Springer US.
- Kaval, N. O. (2014). *Üstün yetenekli ve normal çocukların ebeveyn kabul-red, ebeveyn tutumu ve sosyal destek algıları ile yaşadıkları psikolojik güçlükler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi,

- Kaya, F., Erdoğan, R., ve Çağlayan, Y. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okul yaşam kaliteleri ve arkadaşlık ilişkilerinin karşılaştırılması. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 4(2), 107-125.
- Keating, D. P., Lerner, R., & Steinberg, L. (2004). Cognitive and brain development. *Handbook of adolescent psychology*, 2, 45-84.
- KellyKennedy & Farley, J. (2017). Counseling Gifted Students: School-Based Considerations and Strategies. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(3), 361-367. doi:10.26822/iejee.2018336194
- Kendler, K. S., Kessler, R. C., Neale, M. C., Heath, A. C., & Eaves, L. J. (1993). The prediction of major depression in women: toward an integrated etiologic model. *American journal of psychiatry*, 150, 1139-1139.
- Kennedy, K., & Farley, J. (2018). Counseling Gifted Students: School-Based Considerations and Strategies. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(3), 361-367.
- Kerr, B. A. (1997). *Smart girls: A new psychology of girls, women, and giftedness*: Great Potential PressInc.
- Kerr, B. A., & Cohn, S. J. (2001). *Smart boys: Talent, manhood, and the search for meaning*: Great Potential Press.
- Kerr, B. A., & McKay, R. (2014). *Smart girls in the 21st century: Understanding talented girls and women*: Great Potential Press, Incorporated.
- Kerr, B. A., & Multon, K. D. (2015). The Development of Gender Identity, Gender Roles, and Gender Relations in Gifted Students. 93(2), 183-191. doi:<https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00194.x>
- Kline, B. E., & Short, E. B. (1991a). Changes in emotional resilience: Gifted adolescent boys. *Roeper Review*, 13(4), 184-187.
- Kline, B. E., & Short, E. B. (1991b). Changes in emotional resilience: Gifted adolescent females. *Roeper Review*, 13(3), 118-121.
- Kooshafar, S., & Ehteshamzade, P. (2016). The Effect of Self-Awareness Training on Self-Compassion of Girl Students in Ahvaz Gifted High Schools. *International Journal of Psychology*, 10(2), 127-139.
- Košir, K., Horvat, M., Aram, U., & Jurinec, N. (2016). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 129-148. doi:10.1080/13598139.2015.1108186

- Körner, A., Coroiu, A., Copeland, L., Gomez-Garibello, C., Albani, C., Zenger, M., & Brähler, E. (2015). The role of self-compassion in buffering symptoms of depression in the general population. *PLOS ONE*, 10(10), e0136598.
- Kwon, H.-C., Ha, M.-S., & Chung, D.-H. (2012). A Study of Gifted Students' Peer Relationship in an Elementary School's General and Gifted Classes. *Journal of Gifted/Talented Education*, 22, 757-777. doi:<https://doi.org/10.9722/jgte.2012.22.3.757>
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of Competence and Adjustment among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. 62(5), 1049-1065. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01588.x>
- Larson, R., & Ham, M. (1993). Stress and "storm and stress" in early adolescence: The relationship of negative events with dysphoric affect. *Developmental Psychology*, 29(1), 130-140. doi:10.1037/0012-1649.29.1.130
- Laycraft, K. (2020). The Theory of Positive Disintegration as Future-Oriented Psychology. *Annals of Cognitive Science*, 4(1), 118-126. doi:DOI: 10.36959/447/346
- Lea-Wood, S. S., & Clunies-Ross, G. (1995). Self-esteem of gifted adolescent girls in Australian schools. *Roeper Review*, 17(3), 195-197. doi:10.1080/02783199509553658
- Lee, S.-Y., An, D., & Choe, S.-U. (2020). Predicting psychiatric symptoms by personality types for gifted students. *High Ability Studies*, 31(1), 93-114. doi:10.1080/13598139.2019.1589428
- Lee, S.-Y., Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. T. (2012). Academically Gifted Students' Perceived Interpersonal Competence and Peer Relationships. 56(2), 90-104. doi:10.1177/0016986212442568
- Lengua, L. J. (2006). Growth in temperament and parenting as predictors of adjustment during children's transition to adolescence. *Developmental Psychology*, 42(5), 819-832. doi:10.1037/0012-1649.42.5.819
- Lepper, J. M. (2011). *Elemental healing: Disintegrative depression in a gifted individual*: Pacifica Graduate Institute.
- LeVine, E. S., & Tucker, S. (1986). Emotional needs of gifted children: A preliminary, phenomenological view. *Creative Child and Adult Quarterly*, 11(3), 156-165.

- Lewis, R. B., Kitano, M. K., & Lynch, E. W. (1992). Psychological intensities in gifted adults. *Roeper Review*, 15(1), 25-31. doi:10.1080/02783199209553452
- Lipps, G., Lowe, G. A., Gibson, R. C., Halliday, S., Morris, A., Clarke, N., & Wilson, R. N. (2012). Parenting and depressive symptoms among adolescents in four Caribbean societies. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 6(1), 31. doi:10.1186/1753-2000-6-31
- Liu, L.-J., & Guo, Q. (2007). Loneliness and health-related quality of life for the empty nest elderly in the rural area of a mountainous county in China. *Quality of Life Research*, 16(8), 1275-1280.
- López, A., Sanderman, R., Smink, A., Zhang, Y., van Sonderen, E., Ranchor, A., & Schroevers, M. J. (2015). A reconsideration of the Self-Compassion Scale's total score: self-compassion versus self-criticism. *PLOS ONE*, 10(7), e0132940. doi:<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0132940>
- López, V., & Sotillo, M. (2009). Giftedness and social adjustment: Evidence supporting the resilience approach in Spanish-speaking children and adolescents. *High Ability Studies*, 20(1), 39-53.
- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour research and therapy*, 33(3), 335-343.
- Luftig, R. L., & Nichols, M. L. (1990). Assessing the Social Status of Gifted Students by Their Age Peers. 34(3), 111-115. doi:10.1177/001698629003400305
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), *Hand book of child psychology: Socialization, personality, and social development* (Vol. 4, pp. 1-101). New York: Wiley.
- Marcotte, D. (1996). Irrational beliefs and depression in adolescence. *Adolescence*, 31(124), 935.
- Marland, S. (1972). Education of the gifted and talented (Report to the Subcommittee on Education, Committee on Labor and Public Welfare, US Senate). *Washington, DC: Government Printing Office*.

- Marsh, I. C., Chan, S. W. Y., & MacBeth, A. (2018). Self-compassion and Psychological Distress in Adolescents—a Meta-analysis. *Mindfulness*, 9(4), 1011-1027. doi:10.1007/s12671-017-0850-7
- Marshall, S. L., Parker, P. D., Ciarrochi, J., Sahdra, B., Jackson, C. J., & Heaven, P. C. L. (2015). Self-compassion protects against the negative effects of low self-esteem: A longitudinal study in a large adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 74, 116-121. doi:<https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.09.013>
- Martin, L. T., Burns, R. M., & Schonlau, M. (2010). Mental Disorders Among Gifted and Nongifted Youth: A Selected Review of the Epidemiologic Literature. 54(1), 31-41. doi:10.1177/0016986209352684
- Masden, C. A., Leung, O. N., Shore, B. M., Schneider, B. H., & Udvari, S. J. (2015). Social-perspective coordination and gifted adolescents' friendship quality. *High Ability Studies*, 26(1), 3-38. doi:10.1080/13598139.2015.1028613
- Metha, A., & McWhirter, E. H. (1997). Suicide Ideation, Depression, and Stressful Life Events among Gifted Adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 20(3), 284–304. <https://doi.org/10.1177/016235329702000306>
- McClain, M.-C., & Pfeiffer, S. (2012). Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 28(1), 59-88.
- McClelland, M., Geldhof, J., Morrison, F., Gestsdóttir, S., Cameron, C., Bowers, E., . . . Grammer, J. (2018). Self-regulation. In *Handbook of life course health development* (pp. 275-298): Springer.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors That Differentiate Underachieving Gifted Students From High-Achieving Gifted Students. 47(2), 144-154. doi:10.1177/001698620304700205
- MEB. (2015). Millî eğitim bakanlığı bilim ve sanat merkezleri yönergesi.
- Meier, A., & Allen, G. (2009). Romantic Relationships from Adolescence to Young Adulthood: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *The Sociological Quarterly*, 50(2), 308-335. doi:10.1111/j.1533-8525.2009.01142.

- Meijs, N., Cillessen, A. H. N., Scholte, R. H. J., Segers, E., & Spijkerman, R. (2010). Social intelligence and academic achievement as predictors of adolescent popularity. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 62-72. doi:10.1007/s10964-008-9373-9
- Mendaglio, S. (1993). Sensitivity: Bridging Affective Characteristics and Emotions. *Journal of Secondary Gifted Education*, 5(1), 10-13.
- Merrell, K. W., Gill, S. J., McFarland, H., & McFarland, T. (1996). Internalizing symptoms of gifted and non-gifted elementary-age students: A comparative validity study using the Internalizing Symptoms Scale for Children. 33(3), 185-191. doi:[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199607\)33:3<185::AID-PITS1>3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199607)33:3<185::AID-PITS1>3.0.CO;2-P)
- Merrell, K. W., Gill, S. J., McFarland, H., & McFarland, T. (1996). Internalizing symptoms of gifted and non-gifted elementary-age students: A comparative validity study using the Internalizing Symptoms Scale for Children. *Psychology in the Schools*, 33(3), 185-191.
- Metha, A., & McWhirter, E. H. (1997a). Suicide ideation, depression, and stressful life events among gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 20(3), 284-304. doi:10.1177/016235329702000306
- Milgram, R. M., & Milgram, N. A. (1976). Personality characteristics of gifted Israeli children. *The Journal of Genetic Psychology*, 129(2), 185-194.
- Miller, A. (2008). *The drama of the gifted child: The search for the true self*: Basic books.
- Miller, A. L., Lambert, A. D., & Speirs Neumeister, K. L. (2012). Parenting Style, Perfectionism, and Creativity in High-Ability and High-Achieving Young Adults. 35(4), 344-365. doi:10.1177/0162353212459257
- Miller, A. L., & Speirs Neumeister, K. L. (2017). The Influence of Personality, Parenting Styles, and Perfectionism on Performance Goal Orientation in High Ability Students. 28(4), 313-344. doi:10.1177/1932202x17730567
- Mischel, W. (1974). Processes in delay of gratification. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 7, pp. 249-292): Elsevier.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., . . . Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. 108(7), 2693-2698. doi:10.1073/pnas.1010076108 %J Proceedings of the National Academy of Sciences

- Mohammadi, M., Sanagoo, A., Kavosi, A., & Kavosi, A. (2018). Association of Parenting Style with Self-efficacy and Resilience of Gifted and Ordinary Male High School Students in Sari, Iran. *goums-jcbr*, 2(3), 25-32. doi:10.29252/jcbr.2.3.25
- Moilanen, K. L. (2007). The adolescent self-regulatory inventory: The development and validation of a questionnaire of short-term and long-term self-regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(6), 835-848.
- Moilanen, K. L., Shaw, D. S., & Fitzpatrick, A. (2010). Self-regulation in early adolescence: Relations with mother-son relationship quality and maternal regulatory support and antagonism. *Journal of Youth Adolescence* 39(11), 1357-1367. doi:DOI: 10.1007/s10964-009-9485
- Moon, S. M. (1996). Using the Purdue Three-Stage Model to Facilitate Local Program Evaluations. 40(3), 121-128. doi:10.1177/001698629604000302
- Moon, S. M., & Thomas, V. (2002). Family therapy with gifted and talented adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14(2), 107-113.
- Mor, N., & Winquist, J. (2002). Self-focused attention and negative affect: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 128(4), 638.
- Morawska, A., & Sanders, M. R. (2008). Parenting Gifted and Talented Children: What are the Key Child Behaviour and Parenting Issues? , 42(9), 819-827. doi:10.1080/00048670802277271
- Morelock, M. J. J. U. o. g. (1992). Giftedness: The view from within. 4(3), 1.
- Mönks, F. J., & Katzko, M. W. (2005). Giftedness and Gifted Education. In J. E. Davidson, & R. J. Sternberg (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2 ed., pp. 187-200). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mueller, C. E. (2009). Protective Factors as Barriers to Depression in Gifted and Nongifted Adolescents. 53(1), 3-14. doi:10.1177/0016986208326552
- Mueller, C. E., & Winsor, D. L. (2018). Depression, Suicide, and Giftedness: Disentangling Risk Factors, Protective Factors, and Implications for Optimal Growth. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 255-284). Cham: Springer International Publishing.

- Muris, P., Otgaar, H., Meesters, C., Heutz, A., & van den Hombergh, M. (2019). Self-compassion and Adolescents' Positive and Negative Cognitive Reactions to Daily Life Problems. *Journal of Child and Family Studies*, 28(5), 1433-1444. doi:10.1007/s10826-019-01353-4
- Muris, P., Otgaar, H., & Petrocchi, N. (2016). Protection as the mirror image of psychopathology: further critical notes on the self-compassion scale. *Mindfulness*, 7(3), 787-790.
- Murphy, J. M., Nierenberg, A. A., Monson, R. R., Laird, N. M., Sobol, A. M., & Leighton, A. H. (2002). Self-disparagement as feature and forerunner of depression: findings from the stirling county study. *Comprehensive Psychiatry*, 43(1), 13-21.
- Naicker, K., Galambos, N. L., Zeng, Y., Senthilselvan, A., & Colman, I. (2013). Social, Demographic, and Health Outcomes in the 10 Years Following Adolescent Depression. *Journal of Adolescent Health*, 52(5), 533-538. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.12.016>
- Nail, J. M., & Evans, J. G. (1997). The emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning. *Roeper Review*, 20(1), 18-21.
- Nastas, L.-E., & Sala, K. (2012). Adolescents' emotional intelligence and parental styles. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 478-482. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.167>
- Neff, K. D. (2003). Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude Toward Oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101. doi:10.1080/15298860309032
- Neff, K. D. (2008). Self-compassion: Moving beyond the pitfalls of a separate self-concept.
- Neff, K. D. (2009). The Role of Self-Compassion in Development: A Healthier Way to Relate to Oneself. *Human Development*, 52(4), 211-214. doi:10.1159/000215071
- Neff, K. D. (2016). The self-compassion scale is a valid and theoretically coherent measure of self-compassion. *Mindfulness*, 7(1), 264-274.
- Neff, K. D. (2016). "The Self-Compassion Scale is a valid and theoretically coherent measure of self-compassion": Erratum. *Mindfulness*, 7(4), 1009-1009. doi:10.1007/s12671-016-0560-6

- Neff, K. D., Bluth, K., Tóth-Király, I., Davidson, O., Knox, M. C., Williamson, Z., & Costigan, A. (2020). Development and Validation of the Self-Compassion Scale for Youth. *Journal of Personality Assessment*, 1-14. doi:10.1080/00223891.2020.1729774
- Neihart, M. (1991). *Anxiety and depression in high ability and average ability adolescents*. University of Northern Colorado, Division of Professional Psychology, spring semester,
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22(1), 10-17. doi:10.1080/02783199909553991
- Neihart, M. (2002a). Delinquency and gifted children. *The social and emotional development of gifted children: What do we know*, 103-112.
- Neihart, M. (2002b). Risk and resilience in gifted children: A conceptual framework. *The social emotional development of gifted children: What do we know* 113-122.
- Neihart, M. (2002c). Social and emotional issues facing gifted and talented students: What have we learned and what should we do now?, as cited in Neihart, M., Reis, SM, Robinson, NM, & Moon, SM, *The Social and Emotional Development of Gifted Children. What Do We Know*. In: Washington: Prufrock Press.
- Neihart, M. (2007). The Socioaffective Impact of Acceleration and Ability Grouping: Recommendations for Best Practice. 51(4), 330-341. doi:10.1177/0016986207306319
- Neihart, M. (2011). Helping gifted children with Autism spectrum disorders succeed. *Dual exceptionality. Woollongong, Australia: AAEGT*.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* : Sourcebooks, Inc.
- Neihart, M., & Yeo, L. S. (2018). Psychological issues unique to the gifted student. In *APA handbook of giftedness and talent*. (pp. 497-510). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard Jr, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., . . . Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51(2), 77-101. doi:10.1037/0003-066X.51.2.77
- Neumeister, K. L. S. (2004). Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 259-274.

- Nigg, J. T. (2017). Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *58*(4), 361-383. doi:<https://doi.org/10.1111/jcpp.12675>
- North, B. (2015). *Under pressure: A comparison of gifted and average-ability senior secondary student responses to academic pressure in high-stakes assessment contexts*. (Doctor of Philosophy), University of New South Wales, Sydney.
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, *41*(3), 198-215. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.07.001>
- Ogurlu, U., Yalin, H. S., & Yavuz Birben, F. (2018). The Relationship Between Psychological Symptoms, Creativity, and Loneliness in Gifted Children. *Journal for the Education of the Gifted*, 0162353218763968.
- Oh, H., Sutherland, M., Stack, N., Badia Martín, M. D. M., Blumen, S., Nguyen Quoc, A.-T., . . . Schmidt, M. (2014). A cross-national comparison of school students' perceptions regarding high performing peers. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, *4*(1), 10-23.
- Olszewski-Kubilius, P. (2008). The role of the family in talent development. In *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*. (pp. 53-70). New York, NY, US: Springer Science + Business Media.
- Olszewski-Kubilius, P. (2016). Optimal parenting and family environments for talent development. In M. Neihart, S. I. Pfeiffer, & Cross (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?*, 2nd ed. (pp. 205-215). Waco, TX, US: Prufrock Press Inc.
- Olszewski-Kubilius, P., Lee, S.-Y., & Thomson, D. (2014). Family Environment and Social Development in Gifted Students. *58*(3), 199-216. doi:10.1177/0016986214526430
- Osborn, J. (1996). Special Educational Needs of Gifted and Talented Children. *Youth Mental Health Update*, *8*(4), n4.
- Özyaprak, M., ve Deringöl, Y. (2013). Üstün zekalı olan ve olmayan çocukların depresyon puanlarının karşılaştırılması. *Journal of Hasan Ali Yücel Faculty of Education/Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1).

- Panter, B. (1995). *Creativity ve madness: Psychological studies of art and artists* (Vol. 1). Burbank: Aimerd.
- Paus, T., Keshavan, M., & Giedd, J. N. (2008). Why do many psychiatric disorders emerge during adolescence? *Nature Reviews Neuroscience*, 9(12), 947-957. doi:10.1038/nrn2513
- Perham, H. J. (2012). *Interpersonal skills of gifted students: Risk versus resilience*: Arizona State University.
- Peterson, J. S. (2002). An Argument for Proactive Attention to Affective Concerns of Gifted Adolescents. 14(2), 62-70. doi:10.4219/jsge-2003-419
- Peterson, J. S. (2012a). The asset–burden paradox of giftedness: A 15-year phenomenological, longitudinal case study. *Roeper Review*, 34(4), 244-260.
- Peterson, J. S. (2012b). The counseling relationship. In T. L. C. Cross (Ed.), *Handbook for counselors serving students with gifts and talents* (pp. 443–460). Waco, TX: Prufrock Press.
- Peterson, J. S. (2015). School counselors and gifted kids: Respecting both cognitive and affective. *Journal of Counseling and Development*, 93(2), 153-162.
- Peterson, J. S., 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.
- Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of Academically Gifted Students. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 83-93. doi:10.1300/J008v16n01_06
- Phillips, W. J., & Ferguson, S. J. (2012). Self-compassion: A resource for positive aging. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 68(4), 529-539.
- Pickhardt, C. (2013). *Surviving your child's adolescence: How to understand, and even enjoy, the rocky road to independence*: John Wiley and Sons.
- Piechowski, M. (2003). Emotional and spiritual giftedness. *Handbook of gifted education*, 3, 402-416.
- Piirto, J. (1994). *Talented children and adults: Their development and education*: ERIC.

- Piko, B. F., & Balázs, M. Á. (2012). Control or involvement? Relationship between authoritative parenting style and adolescent depressive symptomatology. *European Child, & Adolescent Psychiatry*, 21(3), 149-155. doi:10.1007/s00787-012-0246-0
- Pilarinos, V., & Solomon, C. R. (2017). Parenting Styles and Adjustment in Gifted Children. 61(1), 87-98. doi:10.1177/0016986216675351
- Pinto-Gouveia, J., Duarte, C., Matos, M., & Fráguas, S. (2014). The protective role of self-compassion in relation to psychopathology symptoms and quality of life in chronic and in cancer patients. *Clinical psychology and psychotherapy*, 21(4), 311-323.
- Pollet, E., & Schnell, T. (2017). Brilliant: But What For? Meaning and Subjective Well-Being in the Lives of Intellectually Gifted and Academically High-Achieving Adults. *Journal of Happiness Studies*, 18(5), 1459-1484. doi:10.1007/s10902-016-9783-4
- 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. doi:10.1080/02783190409554250
- Probst, B., & Piechowski, M. (2012). Overexcitabilities and temperament. *Handbook for counselors serving students with gifts and talents*, 443-160.
- Radovic, A., Gmelin, T., Stein, B. D., & Miller, E. (2017). Depressed adolescents' positive and negative use of social media. *Journal of Adolescence*, 55, 5-15. doi:<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.12.002>
- Raffaelli, M., & Ontai, L. L. (2004). Gender Socialization in Latino/a Families: Results from Two Retrospective Studies. *Sex Roles*, 50(5), 287-299. doi:10.1023/B:SERS.0000018886.58945.06
- Ramaseshan, P. H. (1957). The social and emotional adjustment of the gifted.
- Reilly, E. D., Rochlen, A. B., & Awad, G. H. (2014). Men's self-compassion and self-esteem: The moderating roles of shame and masculine norm adherence. *Psychology of Men and Masculinity*, 15(1), 22-28. doi:10.1037/a0031028
- Reis, S. M. (2005). Feminist Perspectives on Talent Development: A Research-Based Conception of Giftedness in Women. In *Conceptions of giftedness*, 2nd ed. (pp. 217-245). New York, NY, US: Cambridge University Press.

- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted and talented students with special needs. *Exceptionality*, 10(2), 113-125.
- Reitman, D., Rhode, P. C., Hupp, S. D. A., & Altobello, C. (2002). Development and Validation of the Parental Authority Questionnaire – Revised. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24(2), 119-127. doi:10.1023/A:1015344909518
- Renzulli, J. S. (1999). What is This Thing Called Giftedness, and How Do We Develop It? A Twenty-Five Year Perspective. 23(1), 3-54. doi:10.1177/016235329902300102
- Renzulli, J. S. (2003). The Three-Ring Conception of Giftedness: Its Implications for Understanding the Nature of Innovation. In L. V. Shavinina (Ed.), *The International Handbook on Innovation* (pp. 79-96). Oxford: Pergamon.
- Renzulli, J. S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. In *Conceptions of giftedness, 2nd ed.* (pp. 246-279). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2011). What Makes Giftedness?: Reexamining a Definition. 92(8), 81-88. doi:10.1177/0031721711109200821
- Renzulli, J. S. (2016). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues*. (pp. 55-90). Waco, TX, US: Prufrock Press Inc.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*: ERIC.
- Renzulli, J. S., Smith, L., White, A., & Callahan, C. (1976). Hartman. In: RK.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., . . . Udry, J. R. (1997). Protecting Adolescents From Harm: Findings From the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *JAMA*, 278(10), 823-832. doi:10.1001/jama.1997.03550100049038 %J JAMA
- Reynolds, C. R., & Bradley, M. (1983). Emotional stability of intellectually superior children versus nongifted peers as estimated by chronic anxiety levels. *School Psychology Review*.

- Rice, K. G., Leever, B. A., Christopher, J., & Porter, J. D. (2006). Perfectionism, stress, and social (dis)connection: A short-term study of hopelessness, depression, and academic adjustment among honors students. *Journal of Counseling Psychology*, 53(4), 524-534. doi:10.1037/0022-0167.53.4.524
- 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. doi:10.1080/1359813032000163889
- Rimm, S. (2002). Peer pressures and social acceptance of gifted students. *The social and emotional development of gifted children: What do we know*, 13-18.
- Robinson, A., & Clinkenbeard, P. R. (2008). History of Giftedness: Perspectives from the Past Presage Modern Scholarship. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 13-31). Boston, MA: Springer US.
- Robinson, N. M. (1996). Counseling agendas for gifted young people: A commentary. *Journal For The Education For The Gifted*, 20, 128-137.
- Robinson, N. M. (2007). *Parenting young gifted children: What are the essentials*. Paper presented at the Opportunities for the Future conference.
- Robinson, N. M. (2008). The Social World of Gifted Children and Youth. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 33-51). Boston, MA: Springer US.
- Robinson, N. M., Reis, S. M., Neihart, M., & Moon, S. M. (2002). pf. *The social and emotional development of gifted children: What do we know*, 267-288.
- Rosselet, J. G., & Stauffer, S. D. (2013). Using group role-playing games with gifted children and adolescents: A psychosocial intervention model. *International Journal of Play Therapy*, 22(4), 173-192. doi:10.1037/a0034557
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. Peer Interactions, Relationships, and Groups. In *Handbook of Child Psychology*.
- Ruble, D. N., Greulich, F., Pomerantz, E. M., & Gochberg, B. (1993). The role of gender-related processes in the development of sex differences in self-evaluation and depression. *Journal of Affective Disorders*, 29(2), 97-128. doi:[https://doi.org/10.1016/0165-0327\(93\)90027-H](https://doi.org/10.1016/0165-0327(93)90027-H)

- Rudasill, K. M., Adelson, J. L., Callahan, C. M., Houlihan, D. V., & Keizer, B. M. (2013). Gifted Students' Perceptions of Parenting Styles: Associations With Cognitive Ability, Sex, Race, and Age. *57*(1), 15-24. doi:10.1177/0016986212460886
- Rudowicz, E. (2007). Peers' Perceptions of Intellectually Bright, Hardworking, and Sporty Students: A Developmental Perspective. *Gifted and Talented International*, *22*(2), 77-88. doi:10.1080/15332276.2007.11673498
- Sak, R., Şahin-Sak, İ. T., Atli, S., ve Şahin, B. K. (2015). Okul Öncesi Dönem: Anne Baba Tutumları. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, *11*(3), 972-991. doi:DOI: 10.17860/efd.33313
- Sak, U. (2012). *Üstün Zekalılar: Özellikleri Tanımlanmaları ve Eğitimleri*.
- Sands, T., & Howard-Hamilton, M. (1995). Understanding depression among gifted adolescent females: Feminist therapy strategies. *Roeper Review*, *17*(3), 192-195. doi:10.1080/02783199509553657
- Saranli, A. G., ve Metin, N. (2012). Social-emotional problems observed in gifted children. *Egitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *45*(1), 139.
- Sarouphim, K. M. (2011). Gifted and non-gifted Lebanese adolescents: Gender differences in self-concept, self-esteem and depression. *International Education Studies*, *41*(1), 26.
- Schaerf, A. (2016). *Mindfulness Training for Twice-Exceptional Adolescents*. California State University, Northridge,
- Schapiro, M., Schneider, B. H., Shore, B. M., Margison, J. A., & Udvari, S. J. (2009). Competitive Goal Orientations, Quality, and Stability in Gifted and Other Adolescents' Friendships: A Test of Sullivan's Theory About the Harm Caused by Rivalry. *53*(2), 71-88. doi:10.1177/0016986208330566
- Schnell, T. (2014). An Empirical Approach to Existential Psychology: Meaning in Life Operationalized. . In S. Kreitler and T. Urbanek (Eds.), *Conceptions of Meaning* (pp. 173-194). New York: Nova Science.
- Scholwinski, E., & Reynolds, C. R. (1985). Dimensions of anxiety among high IQ children. *Gifted Child Quarterly*, *29*(3), 125-130.
- Schraml, K., Perski, A., Grossi, G., & Simonsson-Sarnecki, M. (2011). Stress symptoms among adolescents: The role of subjective psychosocial conditions, lifestyle, and self-esteem. *Journal of Adolescence*, *34*(5), 987-996. doi:<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.11.010>

- Schuler, P. (2002). Perfectionism in gifted children and adolescents.
- Shahzad, S., & Begume, N. (2010). Level of Depression in Intellectually Gifted Secondary School Children. *Gifted and Talented International*, 25(2), 91-98. doi:10.1080/15332276.2010.11673572
- Shantz, C. U., & Hobart, C. J. (1989). Social conflict and development: Peers and siblings. In *Peer relationships in child development*. (pp. 71-94). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Shechtman, Z., & Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers. *Roeper Review*, 34(1), 63-72.
- Shi, J., Tao, T., Chen, W., Cheng, L., Wang, L., & Zhang, X. (2013). Sustained Attention in Intellectually Gifted Children Assessed Using a Continuous Performance Test. *PLOS ONE*, 8(2), e57417. doi:10.1371/journal.pone.0057417
- Silverman, L. K. (1993). The gifted individual. *Counseling the gifted and talented*, 3-28.
- Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, 17(2), 110-116.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. *The social and emotional development of gifted children: What do we know*, 31-37.
- Silverman, L. K. (2005). *Intensive! Intensities sensitivities of the gifted. Social emotional needs of gifted children*. Retrieved from Colorado:
- Silverman, L. K. (2012). *Giftedness 101*. New York: Springer Publishing Company.
- Silvers, J. A., McRae, K., Gabrieli, J. D. E., Gross, J. J., Remy, K. A., & Ochsner, K. N. (2012). Age-related differences in emotional reactivity, regulation, and rejection sensitivity in adolescence. *Emotion*, 12(6), 1235-1247. doi:10.1037/a0028297
- Simin, N. B., Sa'ari, C. Z., Muhsin, S. B. S., Abidin, M. H. B. Z., & Joli, N. S. B. (2020). Depression anxiety stress among gifted and talented students in Malaysia during the Movement Control Order (MCO). *Journal of Critical Reviews*, 7(11), 614-616. doi:DOI: <http://dx.doi.org/10.31838/jcr.07.11.111>
- Smith, C. B. (1991). Literature for Gifted and Talented (ERIC/RCS). *Reading Teacher*, 44(8), 608-609.
- Stark, K. D., Banneyer, K. N., Wang, L. A., & Arora, P. (2012). Child and adolescent depression in the family. *Couple and Family Psychology: Research and Practice*, 1(3), 161-184. doi:10.1037/a0029916

- Stephens, M. A. (2009). Gender differences in parenting styles and effects on the parent-child relationship.
- Sternberg, R. J. (2003). WICS as a model of giftedness. *High Ability Studies*, 14(2), 109-137. doi:10.1080/1359813032000163807
- Sternberg, R. J. (2004). Culture and Intelligence. *American Psychologist*, 59(5), 325-338. doi:10.1037/0003-066X.59.5.325
- Sternberg, R. J. (2005). Intelligence, competence, and expertise. In A. J. Elliot and C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 15--30): The Guilford Press.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed. 63(5), 1266-1281. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01694.x>
- Sternberg, R. J., & Kaufman, S. B. (2018). Theories and Conceptions of Giftedness. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 29-47). Cham: Springer International Publishing.
- Sternberg, R. J., & Zhang, L.-f. (1995). What Do We Mean by Giftedness? A Pentagonal Implicit Theory. 39(2), 88-94. doi:10.1177/001698629503900205
- Strip, C., Swassing, R., & Kidder, R. (1991). Female adolescents counseling female adolescents: A first step in emotional crisis intervention. *Roeper Review*, 13(3), 124-128.
- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2004). The Role of Life Satisfaction in the Relationship between Authoritative Parenting Dimensions and Adolescent Problem Behavior. *Social Indicators Research*, 66(1), 165-195 . doi:10.1023/B:SOCI.0000007498.62080.1e
- Swiatek, M. A. (1995). An Empirical Investigation of the Social Coping Strategies Used by Gifted Adolescents. 39(3), 154-160. doi:10.1177/001698629503900305
- 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.
- Swiatek, M. A., & Cross, T. L. (2007). Construct validity of the social coping questionnaire. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 427-449.

- Szabó, M., & Lovibond, P. F. (2006). Anxiety, Depression, and Tension/Stress in Children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 28(3), 192-202. doi:10.1007/s10862-005-9008-3
- Şahin, N. H., ve Durak, A. (1994). Kısa semptom envanteri: Türk gençleri için uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(31), 44-56.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5, pp. 481-498). Boston, MA: pearson
- Tanaka, M., Wekerle, C., Schmuck, M. L., & Paglia-Boak, A. (2011). The linkages among childhood maltreatment, adolescent mental health, and self-compassion in child welfare adolescents. *Child Abuse and Neglect*, 35(10), 887-898. doi:<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.07.003>
- Tannenbaum, A. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*: Macmillan College.
- Tannenbaum, A. (1986). Giftedness: A psychological approach. I RJ Sternberg and JE Davidson (Red.), *Conceptions of giftedness* (s. 21-52). In: New York: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A. (2003). Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo and G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (Vol. 3, pp. 45-59). Boston: Allyn and Bacon.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic Studies of Genius...: Mental and physical traits of a thousand gifted children, by LM Terman, assisted by BT Baldwin, Edith Bronson, and others* (Vol. 1): Stanford University Press.
- Terman, L. M., & Oden, M. H. (1947). The gifted child grows up: Twenty-five years' follow-up of a superior group.
- Tong, J., & Yewchuk, C. (1996). Self-Concept and Sex-Role Orientation in Gifted High School Students. 40(1), 15-23. doi:10.1177/001698629604000103
- Topçuoğlu, E. (2016). *Üstün zekalı ve yetenekli ergenlerin benlik saygıları, depresyon düzeyleri ve fonksiyonel olmayan tutumlarının değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Üsküdar Üniversitesi, (460754)
- Torrance, E. P. (1970). Dyadic interaction as a facilitator of gifted performance. *Gifted Child Quarterly*, 14(3), 139-143.
- Tsai, M.-Y. (2015). Construction and factorial validation of the Chinese version of the Self-Compassion Scale for gifted students. *Psychology Research*, 5(11), 634-644. doi:doi:10.17265/2159-5542/2015.11.003

- Turakitwanakan, W., Saiyudthong, S., Srisurapanon, S., & Anurutwong, A. (2010). The comparative study of depression between gifted children and normal children. *J Med Assoc Thai*, 93(2), S9-14.
- Urban, S., Camos, V., Habersaat, S., & Stéphan, P. (2018). Faces presenting sadness enhance self-control abilities in gifted adolescents. 36(3), 514-520. doi:<https://doi.org/10.1111/bjdp.12241>
- Uyaroglu, B. (2011). *Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren ilköğretim öğrencilerinin empati becerileri ve duygusal zeka düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, (297214)
- VanTassel-Baska, J. (2005). Domain-Specific Giftedness: Applications in School and Life. In J. E. Davidson and R. J. Sternberg (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2 ed., pp. 358-376). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vialle, W. (1994). "Termanal" science? The work of Lewis Terman revisited. *Roeper Review*, 17(1), 32-38. doi:10.1080/02783199409553614
- Vitiello, B. (2009). Combined Cognitive-Behavioural Therapy and Pharmacotherapy for Adolescent Depression. *CNS Drugs*, 23(4), 271-280. doi:10.2165/00023210-200923040-00001
- Vötter, B., & Schnell, T. (2019). Bringing Giftedness to Bear: Generativity, Meaningfulness, and Self-Control as Resources for a Happy Life Among Gifted Adults. 10(1972). doi:10.3389/fpsyg.2019.01972
- Vuyk, M. A., Kerr, B. A., & Krieschok, T. S. (2016). From overexcitabilities to openness: Informing gifted education with psychological science. *Gifted and Talented International*, 31(1), 59-71. doi:10.1080/15332276.2016.1220796
- Wade, T. J., Cairney, J., & Pevalin, D. J. (2002). Emergence of Gender Differences in Depression During Adolescence: National Panel Results From Three Countries. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(2), 190-198. doi:<https://doi.org/10.1097/00004583-200202000-00013>
- Walberg, H. J., Tsai, S.-L., Weinstein, T., Gabriel, C. L., Rasher, S. P., Rosecrans, T., . . . Vukosavich, P. (1981). Childhood traits and environmental conditions of highly eminent adults. *Gifted Child Quarterly*, 25(3), 103-107.
- Webb, J. T. (1994). Nurturing Social Emotional Development of Gifted Children. ERIC Digest E527.

- Webb, J. T. (2002). Existential depression in gifted individuals. *Retrieved September, 7, 2006.*
- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. Post Misdiagnosis and Dual Diagnosis of Gifted Children.
- Webb, J. T., Gore, J. L., & Amend, E. R. (2007). *A parent's guide to gifted children*: Great Potential Press, Inc.
- Weissman, M. M., Bland, R. C., Canino, G. J., Faravelli, C., Greenwald, S., Hwu, H.-G., Yeh, E.-K. (1996). Cross-National Epidemiology of Major Depression and Bipolar Disorder. *JAMA*, 276(4), 293-299. doi:10.1001/jama.1996.03540040037030
- Weissman, M. M., Wolk, S., Goldstein, R. B., Moreau, D., Adams, P., Greenwald, S., . . . Wickramaratne, P. (1999). Depressed Adolescents Grown Up. *JAMA*, 281(18), 1707-1713. doi:10.1001/jama.281.18.1707 %J JAMA
- Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195-203. doi:10.1037/0022-0663.96.2.195
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*: Allyn and Bacon.
- Williams, J. L. (2013). *Examining the moderating effects of adolescent self-compassion on the relationship between social rank and depression*: University of Alberta (Canada).
- Williams, J. L. (2013). *Examining the moderating effects of adolescent self-compassion on the relationship between social rank and depression*. (Master of Education), University of Alberta, Edmonton, Alberta.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55(1), 159-169. doi:10.1037/0003-066X.55.1.159
- Winner, E., & Martino, G. (2000). Giftedness in non-academic domains: The case of the visual arts and music. *International handbook of giftedness and talent*, 2, 95-110.
- Wirthwein, L., & Rost, D. H. (2011). Giftedness and subjective well-being: A study with adults. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 182-186. doi:<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.001>

- Witvliet, M., Brendgen, M., van Lier, P. A. C., Koot, H. M., & Vitaro, F. (2010). Early Adolescent Depressive Symptoms: Prediction from Clique Isolation, Loneliness, and Perceived Social Acceptance. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(8), 1045-1056. doi:10.1007/s10802-010-9426-x
- Worrell, F. C., Olszewski-Kubilius, P., & Subotnik, R. F. (2012). Important Issues, Some Rhetoric, and a Few Straw Men: A Response to Comments on "Rethinking Giftedness and Gifted Education". 56(4), 224-231. doi:10.1177/0016986212456080
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixon, D. D. (2019). Gifted Students. 70(1), 551-576. doi:10.1146/annurev-psych-010418-102846
- Yarnell, L. M., Stafford, R. E., Neff, K. D., Reilly, E. D., Knox, M. C., & Mullarkey, M. (2015). Meta-Analysis of Gender Differences in Self-Compassion. *Self and Identity*, 14(5), 499-520. doi:10.1080/15298868.2015.1029966
- Yazdani, S., & Daryei, G. (2016). Parenting styles and psychosocial adjustment of gifted and normal adolescents. *Pacific Science Review B: Humanities and Social Sciences*, 2(3), 100-105. doi:<https://doi.org/10.1016/j.psrb.2016.09.019>
- Yewchuk, C., & Jobagy, S. (1991). Gifted adolescents: at risk for suicide. *European Journal for High Ability*, 2(1), 73-85.
- Zakeri, H., Jowkar, B., & Razmjooee, M. (2010). Parenting styles and resilience. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1067-1070. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.236>
- Zangwill, O. L. (1987). *The Oxford companion to the mind*. New York, NY, US: Oxford University Press.
- Zeidner, M., & Shani-Zinovich, I. (2013). Research on Personality and Affective Dispositions of Gifted Children: The Israeli Scene. *Gifted and Talented International*, 28(1-2), 35-50. doi:10.1080/15332276.2013.11678402

EKLER

EK-1. Araştırma Gönüllü Katılım Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “Bilim ve Sanat Merkezlerine Devam Eden Ergenlerin Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi” adıyla, Uzman Psikolojik Danışman Abdulmuttalip ALÇAY tarafından Haziran 2021 ve Ağustos 2021 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden ergenlerin depresyon düzeylerini incelemektir. Bu çerçevede araştırma kapsamında Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden ergenlerin, akran ilişkileri, öz düzenleme becerileri, anne baba tutumları ve kendine yönelik acımasızlık düzeylerinin depresyon düzeyleri üzerindeki yordayıcıklarını ortaya koymak amaçlanmıştır

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma X Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler):

Antalya BİLSEM,

Alanya BİLSEM,

Finike BİLSEM,

Kırşehir Yusuf Demir BİLSEM,

Aksaray BİLSEM ,

Emine-Emir Şahbaz BİLSEM,

Yasemin Karakaya BİLSEM,

Şehit Polis Mehmet Karacatilkı BİLSEM

Samsun Rotary Kulübü Bilim ve Sanat Merkezi

Konak Şehit Ömer Halisdemir Bilim ve Sanat Merkezi

Araştırma Uygulaması: X Anket

O Gözlem

O Görüşme

O.....

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar

tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

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

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

Saygılarımızla,

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.../.../.....

EK-2. Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Bilim ve Sanat Merkezlerine Devam Eden Ergenlerin Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi” adıyla, Haziran 2021 ve Ağustos 2021 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden ergenlerin depresyon düzeylerini incelemektir. Bu çerçevede araştırma kapsamında Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden ergenlerin, akran ilişkileri, öz düzenleme becerileri, anne baba tutumları ve kendine yönelik acımasızlık düzeylerinin depresyon düzeyleri üzerindeki yordayıcılarını ortaya koymak amaçlanmıştır

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

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

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

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

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

Saygılarımızla,

Araştırmacı : Abdulmuttalip ALÇAY

İletişim bilgileri :

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi

.....

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

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

EK-3. Öz Düzenleme Ölçeği Örnek Maddeleri

Öz Düzenleme Ölçeği

Nasıl Biriyim-1

Şimdi aşağıdaki özelliklerin seni ne kadar tanımladığına karar vermen gerekecek. Her bir cümle için **sadece bir tane kutucuğu işaretleyeceksin**. Eğer o cümlenin seni tamamen tanımladığını düşünüyorsan “*bana çok benziyor*”u işaretlemelisin. O cümle seni biraz tanımlıyorsa “*bana biraz benziyor*”u, seni tanımlamıyorsa “*bana benzemiyor*”u ve seni hiç tanımlamıyorsa “*bana hiç benzemiyor*”u işaretlemelisin.

1. Üzgün olduğumda kendimi iyi hissettirecek bir şeyler yapabilirim.

☐ Bana hiç benzemiyor ☐ Bana benzemiyor ☐ Bana biraz benziyor ☐ Bana çok benziyor

2. Sıkıldığımda yerimde duramam/oturamam.

☐ Bana hiç benzemiyor ☐ Bana benzemiyor ☐ Bana biraz benziyor ☐ Bana çok benziyor

7. Eğlenceli birşeyler yaparken, yapmam gereken diğer işleri unuturum.

☐ Bana hiç benzemiyor ☐ Bana benzemiyor ☐ Bana biraz benziyor ☐ Bana çok benziyor

18. Biriyle ciddi bir anlaşmazlığa düştüğümde kontrolümü kaybetmeden sakince konuşabilirim.

☐ Bana hiç benzemiyor ☐ Bana benzemiyor ☐ Bana biraz benziyor ☐ Bana çok benziyor

26. Uzun vadeli bir projem olduğunda, üzerinde sabırla çalışabilirim.

☐ Bana hiç benzemiyor ☐ Bana benzemiyor ☐ Bana biraz benziyor ☐ Bana çok benziyor

32. Yorgunken beni heyecanlandırabilecek şeylere ilgi duymakta zorlanırım.

☐ Bana hiç benzemiyor ☐ Bana benzemiyor ☐ Bana biraz benziyor ☐ Bana çok benziyor

EK-4. Akran İlişkileri Ölçeği Örnek Maddeleri

AKRAN İLİŞKİLERİ ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler,

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyunuz ve şu andaki en yakın arkadaşınızla olan ilişkinizi göz önüne alarak her bir ifadenin sizin için ne kadar doğru olduğunu aşağıda yer alan derecelendirme ölçeğini kullanarak belirtiniz. Ölçek 1’den 5’e kadar derecelendirilmiştir. “1” arkadaşlığınız için doğru değil, “2” doğru olabilir, “3” genellikle doğru, “4” çok doğru, “5” tamamen doğru, şeklinde düzenlenmiştir.

Teşekkürler

1 Arkadaşım ve ben bütün boş zamanlarımızı birlikte geçiririz.

Doğru Değil

Tamamen Doğru

1-----2-----3-----4-----5

2 Arkadaşım ikimizin birlikte yapabileceği eğlenceli şeyler düşünür.

Doğru Değil

Tamamen Doğru

1-----2-----3-----4-----5

13. Eğer bir çocuk, başımın derde girmesine sebep olursa arkadaşım beni savunacaktır.

Doğru Değil

Tamamen Doğru

1-----2-----3-----4-----5

14. Eğer okulda veya evde bir problemim varsa, bu konuda arkadaşım ile konuşabilirim.

Doğru Değil

Tamamen Doğru

1-----2-----3-----4-----5

21. İyi bir iş yaptığımda arkadaşım benim için mutlu olur.

Doğru Değil

Tamamen Doğru

1-----2-----3-----4-----5

22. Bazen arkadaşım benim için bir şeyler yapar ve kendimi özel hissedirim.

Doğru Değil

Tamamen Doğru

1-----2-----3-----4-----5

EK-5. Depresyon Stres Anksiyete Ölçeği Örnek Maddeleri

DASS 42

Aşağıda sizin günlük deneyimlerinle ilgili bir dizi durum verilmiştir. Lütfen her bir maddenin sağında yer alan 0 ile 3 arasındaki ölçeği kullanarak her bir deneyimi **son bir haftadaki durumunuzu dikkate alarak okuyunuz** ve ne kadar sık veya nadiren yaşadığınızı belirtiniz. Lütfen deneyimizin ne olması gerektiğini değil, sizin deneyiminizi gerçekten neyin etkilediğini göz önünde bulundurarak cevaplayınız

1.Oldukça önemsiz şeyler için üzüldüğümü farkettim	①	②	③	④
2. Ağızımda kuruluk olduğunu farkettim	①	②	③	④
3. Hiç olumlu duygu yaşayamadığımı farkettim	①	②	③	④
22. Gevşeyip rahatlamakta zorluk çektim	①	②	③	④
23. Yutma güçlüğü çektim	①	②	③	④
24. Yaptığım işlerden zevk almadığımı farkettim	①	②	③	④
37. Gelecekte ümit veren birşey göremedim	①	②	③	④
38. Hayatın anlamsız olduğu hissine kapıldım	①	②	③	④
39. Kısıktırmakta olduğumu hissettim	①	②	③	④

EK-6. Anne Baba Tutum Ölçeği Örnek Maddeleri

ANNE-BABA TUTUM ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki sorulara kendi **anne** ve **babanızı** düşünerek dikkatle okuyunuz. Aşağıdaki durumun anne ve babanızın davranışına ne kadar benzediğini düşünün.

Eğer **TAMAMEN BENZİYORSA** aşağıdaki cümlelerin başındaki kutunun içine **4**;

BİRAZ BENZİYORSA **3**;

BENZEMİYORSA **2**;

HİÇ BENZEMİYORSA **1** yazınız.

1. Herhangi bir sorunum olduğunda, eminim annem ve babam bana yardım ederler.
2. Annem ve babam büyüklerle tartışmamam gerektiğini söylerler.
3. Annem ve babam yaptığım her şeyin en iyisini yapmam için beni zorlarlar.
4. Annem ve babam herhangi bir tartışma sırasında başkalarını kızdırmamak için, susmam gerektiğini söylerler.

Aşağıdaki her ifadenin yanında bulunan kutulardan sadece size uygun olanın içine çarpı(X) işareti koyunuz.

19. Genel olarak annen ve baban okul zamanı hafta içinde gece arkadaşlarıyla bir yere gitmene izin verirler mi?

Evet

--

Hayır

--

EK-7. Öz Anlayış Ölçeği Örnek Maddeleri

ZORLUKLARLA KARŞILAŞTIĞIMDA GENEL OLARAK KENDİME NASIL DAVRANIRIM?

Ölçekteki maddelere cevap vermeden önce her bir ifadeyi lütfen dikkatlice okuyunuz. Belirtilen durumlarda ne kadar sıklıkla hareket ettiğinizi “Hemen hemen hiçbir zaman -- Hemen hemen her zaman” ifadelerine karşılık gelecek şekilde, her maddenin sonunda bulunan kutucuğa işaretleyiniz.	Hemen Hemen Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Hemen Hemen Her Zaman
1. Kendi kusur ve yetersizliklerimle karşı yargılayıcıyım ve onları uygun görmem.	①	②	③	④	⑤
2. Kendimi kötü hissettiğimde, yanlış olan her şeyi takıntı haline getirme eğilimim vardır.	①	②	③	④	⑤
14. Acı verici bir şey olduğunda, durumu dengeli bir bakış açısıyla ele almaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤
15. Başarısızlıklarımı insan olma halinin bir parçası olarak görmeye çalışırım.	①	②	③	④	⑤
16. Hoşuma gitmeyen yönlerimi gördüğümde kendi kendimi üzerim.	①	②	③	④	⑤

EK-8. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu anket bilimsel bir araştırma için hazırlanmıştır. Formda isminizi belirtmeniz gerekmemektedir. İçten cevaplarınız çalışmanın bilimsel değerini yükseltecektir. Toplanan veriler sadece bu araştırmada kullanılacaktır. Araştırmamıza değerli katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

Araştırmaya katılmakta gönüllüyüm

Lütfen, size uygun olan ifadenin önündeki kutucuğun “ ” içini “●” biçiminde doldurunuz.

1.	Yaşınız:	—	①	②	③	④	⑤	⑥			
			⑦	⑧	⑨						
2.	Cinsiyet:	Kadın	☐	Erkek	☐						
3.	Sınıf Düzeyi:	8. Sınıf	☐	9. Sınıf	☐	10. Sınıf	☐	11. Sınıf	☐		
4.	Yetenek Alanınız:	Lütfen yazınız									
5.	Okul Türünüz:	Özel Okul ☐ Devlet Okulu ☐									
6.	Kardeş Sayınız	Bir	☐	İki	☐	Üç	☐	Dört +	☐		

EK-9. Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu Kararı

Evrak Kayıt Tarihi: 09.04.2021	Protokol No: 57980	Sayısı: 27.04.2021
--------------------------------	--------------------	--------------------



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Bilim ve Sanat Merkezine Devam Eden Ergenlerin Depresyon Düzeylerini İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Esra CEYHAN
TEZ YAZARI:	Abdulmuttalip ALÇAY
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Oylu

EK-10. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 17.06.2021-83463



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

Sayı : E-27250534-605.01-26556245
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Abdullah ALÇAY)

16.06.2021

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.
b) 04.06.2021 tarihli ve E-63784619-605.01-75941 sayılı yazınız.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı öğrencisi Abdullah ALÇAY'ın "Bilim ve Sanat Merkezine Devam Eden Ergenlerin Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı doktora tez çalışmasına ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri incelenmiş olup, Genel Müdürlüğümüz ilgi (a) Genelge kapsamında herhangi bir sakınca olmadığı değerlendirilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mehmet Nezir GÜL
Bakan a.
Genel Müdür

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyad: Abdulmuttalip ALÇAY

E-Posta Adresi:

Telefon (İş):

Telefon (Cep):

Adres:

Öğrenim Bilgisi

Yüksek Lisans: 2013-2015 Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (Y1) (Tezli) **Tez adı:** Ergenlerin Öz-Yeterlikleri ile Mantıkdışı İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Lisans: 2007-2011 Selçuk Üniversitesi /Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık