

# ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN DUYGUSAL TEPKİSELLİK, ÖZ-YETERLİK VE PSİKOLOJİK KIRILGANLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ: BİR KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI

AN INVESTIGATION ON THE LEVELS OF EMOTIONAL REACTIVITY, SELF-EFFICACY, AND PSYCHOLOGICAL VULNERABILITY OF GIFTED STUDENTS: A MIXED-METHODS STUDY

Hakan BAYRI<sup>1</sup> - Hatice Pınar ÖZDEMİR<sup>2</sup>

## Öz

Bu araştırmanın amacı, Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)'e devam eden özel yetenekli öğrencilerin psikolojik kırılganlıklarının incelenmesi ve ortaya çıkan bulgular doğrultusunda duygusal tepkisellik, öz-yeterlik ve psikolojik kırılganlık arasındaki yordayıcı ilişkilerin tespit edilmesidir. Keşfedici karma model deseni kullanılan araştırmanın çalışma grubunu BİLSEM'de görevli beş öğretmen ile BİLSEM'de eğitim alan toplam 200 öğrenci oluşturmaktadır. Odak Grup Görüşme Formu, Öz-yeterlik Ölçeği, Duygusal Tepkisellik Ölçeği ve Psikolojik Kırılganlık Ölçeği kullanılarak veri toplanan araştırmanın nitel analizi sonucunda, özel yetenekli çocuklarda psikolojik kırılganlığın yetersizlik algısı ve duygusal tepkisellik kavramları etrafında şekillendiği görülmüştür. Yapılan nicel analiz sonucunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla kendilerini sosyal öz-yeterlik, duygusal öz-yeterlik düzeyinde daha yeterli algıladıkları; kız öğrencilerin ise erkek öğrencilere göre daha tepkisel ve daha kırılğan oldukları görülmüştür. Yapılan Hiyerarşik Regresyon analizleri neticesinde ise özel yetenekli öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin duygusal tepkiselliğe yol açan etkisinde öğrencilerin psikolojik kırılganlık düzeylerinin kısmi aracı değişken rolü bulunduğu gözlemlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Psikolojik kırılganlık, duygusal tepkisellik, öz-yeterlik, özel yetenek, üstün yetenek, BİLSEM.

## Abstract

The current study aims to examine the psychological vulnerabilities of the gifted students continuing their education at the Science and Art Center (BİLSEM) and to determine the predictive relationships AMONG emotional reactivity, self-efficacy, and psychological vulnerability. The study group of the study using exploratory mixed model design consists of five teachers and a total of 200 students studying at BİLSEM. The Focus Group Interview Form, the Self-Efficacy Scale, the Emotional Reactivity Scale and the Psychological Vulnerability Scale were used in the study. As a result of the qualitative analysis, it was found that the psychological vulnerability of the gifted students was associated with the concepts of perception of inadequacy and emotional reactivity. According to the findings of the quantitative data analysis, it was found that male students perceived themselves more competent at the level of social self-efficacy and emotional self-efficacy than female students; female students were more sensitive, more reactive, and psychologically less resistant than male students; while female students were found to be more psychologically vulnerable than male students. Finally, as a result of the Hierarchical Regression, it was observed that the psychological vulnerability levels of the gifted students had a partial mediating variable role in the causal effect of self-efficacy levels of the gifted students on emotional reactivity.

**Keywords:** Psychological vulnerability, emotional reactivity, self-efficacy, gifted student, highly talented, BİLSEM.

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, Düzce, hakanbayri1@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-4192-7377

<sup>2</sup> Dr. Araştırma Görevlisi., Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Düzce, haticepinarozdemir@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1324-342

## 1. GİRİŞ

Ülkelerin başarısı ve geleceklerinin yönlendirilmesi bakımından büyük önem arz eden üstün yetenekli (özel yetenekli) bireyler; fiziksel, entelektüel, yaratma ve keşfetmeye dayalı yetenekler gibi alanlarda üstün performans gösterme eğilimine sahip olsalar da aile/çevre/okul alanlarından gelen yüksek beklentiler ile özel yetenekli bireylerin karakteristik özellikleri neticesinde özellikle psikolojik ve sosyal alanda stres, kırılganlık ve kaygı gibi birçok sıkıntı yaşarlar (Erdem ve Baloğlu, 2018; Özbay ve Palancı, 2011; Pfeiffer ve Stocking, 2000; Roedell, 1984). Bu anlamda ülkemizde de ilkökul seviyesinde çeşitli zekâ testleri ile seçimleri yapılarak örgün eğitimin yanında özel olarak Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitim ve öğretime devam eden öğrencilerin psikolojik durumlarını etkileyen hususların incelenmesi konusu önemli bir konu haline gelmiştir.

Özel yetenekli öğrencilerin kendi yeterlilik algıları ve bu algılara göre davranış göstergelerinde, öz-yeterlik, özgüven, psikolojik kırılganlık ve duygusal tepkisellik önemli yer tutar. Öz-yeterlik, kişinin olası durumları yönetmek için gereken eylem planlarını düzenleme ve yürütme yeteneklerine olan inancıdır (Bandura, Freeman ve Lightsey, 1997). Başka bir deyişle öz-yeterlilik, bir kişinin belirli bir durumda başarılı olma yeteneğine olan inancıdır. Öz-yeterlik, bireyin sadece eylemlerini ve davranışlarını değil aynı zamanda duygusal ve psikolojik durumlarını da içermektedir. Öz-yeterlik öğrencilerin motivasyonel sürecinde etkin olan öğrenme yaşantılarında da önemli bir yer tutmaktadır (Aytaç, 2018). Bu alanda yapılan araştırmalar da öğrencilerin öz-yeterlilik algılarının akademik başarıları ve öğrenme yaşantıları ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Alexander ve Shih 2000; Chapman, Pietsch, Walker ve 2003; Kotaman, 2008; Lodewyk ve Winne, 2005).

Kırılgan olmak ise zarara maruz kalmak anlamına gelir. Kırılganlığı, Mackenzie (2017) bireyin ihtiyaçlarını karşılama, çıkarlarını koruma veya kendini zarardan koruma kapasitesinin azalması riski olarak tanımlamaktadır. Bu kırılganlık, insanların zarar görme tehlikesi altında olduğu anlamına gelen bir algılamadır. Dolayısıyla, temel kırılganlık, bireyin duyarlılık yeteneğine dayandırılabilir. Bu görüşe göre, yetişkinler ve çocuklar, yenidoğan ve hatta doğmamışların bazıları da dahil olmak üzere, açıkça kırılgan olabilecekler arasındadır.

Temel kırılganlığın kaynağı bireyin kapasite veya güç eksikliğinden veya sosyal, ekonomik veya çevresel koşullardan kaynaklanabilir. Bazı durumlarda bireyler, başkalarının saldırılarına, sömürüye veya manipülasyona karşı savunmasız olabilir. Ancak bununla birlikte, kendilerine bakmak için gerekli kapasitelerden yoksunlarsa, hiç kimse onlara karşı eylemde bulunmasa bile zarar görebilirler (Giesinger, 2019).

Özel yetenekli çocukların ortalama yetenekli çocuklara oranla bazı gelişimsel zorluk türlerine göre daha duyarlı oldukları konusunda yapılan araştırmalarda genel bir uyum söz konusudur. Bu çocukların genel kırılganlık alanlarının eşit olmayan gelişme, mükemmeliyetçilik, yetişkin beklentileri, yoğun duyarlılık, kendini tanımlama, yabancılaşma, rol karmaşası ve uygunsuz çevre koşulları olduğu belirtilmiştir. Küçük çocuklar; sınırlı fiziksel yetenekleri, son derece yetenekli hayal güçlerinde oluşturdukları karmaşık projelerin yapımını engellediğinde hayal kırıklığına uğrarlar. Bu durumda uygunsuz yetişkin beklentileri neticesinde, çocuğun yaşına uygun bir öfke nöbeti geçirme durumunda bile davranış sorunu olarak etiketlenme riskini doğurur. Bu beklenti düzeyi arttıkça ve odaklanma sadece başarı üzerinde olduğunda özel yetenekli bu çocuklardaki hasar oranı da o derece artacaktır. Bu konuda Whitmore (1980), yıkıcı davranışı ve günlük sınıf çalışmalarını tamamlamaması nedeniyle birinci sınıfta tekrara kalarak ikinci yılını geçiren 153 IQ'ya sahip Bobby örneğini göstermektedir. Ayrıca Pringle (1970), 103 özel yetenekli çocuğun genel uyumsuzluk nedeniyle bir kliniğe götürüldüğünü ve yapılan incelemelerde, çocukların yeteneklerini küçümseyen öğretmenlere sahip olduğu bulgusunun ortak noktası olduğunu tespit etmiştir

(Akt. Roedell, 1984). Çocukların bu konuma gelmelerini tetikleyen en büyük etkenin güven eksikliği olduğu belirlenmiştir. Tabii ki özel yetenekli çocukların tümünün yukarıda açıklandığı şekilde kırılan olmaları nedeniyle acı çektikleri söylenemez. Ancak bu kırılanlık çoğunlukla gelişim düzeylerindeki farklılıklar ile aile ve toplumun beklentileri arasındaki tutarsızlıklardan kaynaklanmaktadır.

Duygusal Tepkisellik kavramı, bireyin ortaya çıkan bir çok uyaran ve uyarıcıya karşılık olarak yaşadığı duygusal hassasiyet, güçlü bir şekilde deneyimlediği duygusal yoğunluk ve temel duyguya gelene kadar geçen sürede göstermiş olduğu duygusal dayanıklılık olarak tanımlanabilir (Nock, Wedig, Holmberg & Hooley, 2008). Genellikle duygusal tepkiyi yaratan duygular öfke, kaygı, stres ve incinme gibi duygulardır. Yukarıda ayrıntısı ile belirtildiği gibi özellikle özel yetenekli çocuklar, yaşlarına uyumlu olmayan bilişsel gelişimleri, okul, aile ve toplumun aşırı veya orantısız beklentileri, arkadaş ve akran ilişkilerindeki yaşadıkları hayal kırıklıkları vb. nedenlerle duygusal tepkiselliklerinde dengesiz dönemler yaşayabilmektedirler.

Yukarıda verilen bilgiler ışığında bu araştırmanın amacı, Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)'ne devam eden üstün (özel) yetenekli öğrencilerin duygusal tepkisellik, öz-yeterlik ve psikolojik kırılanlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin tespit edilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda yapılan karma araştırmanın nitel kısmında özel yetenekli öğrencilerin psikolojik kırılanlıklarının BİLSEM öğretmenlerinin algıları ve deneyimleri üzerinden değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nicel kısmında ise bu öğrencilerin duygusal tepkisellik, öz-yeterlik ve psikolojik kırılanlık düzeylerinin incelenmesi ve birbirlerini yordama durumlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmanın nicel ve nitel verileri ile şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel yetenekli öğrencilerde psikolojik kırılanlık ne anlama gelmektedir ve nasıl deneyimlenmektedir?
2. Özel yetenekli öğrencilerin öz-yeterlik, psikolojik kırılanlık ve duygusal tepkisellik düzeyleri; cinsiyet, öğrenim gördükleri alan ve öğrenim düzeyleri gibi değişkenler çerçevesinde anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Psikolojik kırılanlığın öz-yeterlik ve duygusal tepkisellik arasındaki ilişkideki aracı rolü nedir?
4. Araştırmanın nicel bulguları ile nitel bulguları birbiriyle örtüşmekte midir?

## 2. YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu araştırmada, karma yöntem desenlerinden, önce nitel sonra ise nicel araştırma yönteminin kullanıldığı keşfedici karma model deseni kullanılmıştır. Keşfedici karma yöntem araştırmalar, bir olguyu incelemek amacıyla önce nitel verilerin toplandığı ve daha sonra nitel veriler arasındaki ilişkileri açıklamak için nicel verilerin toplandığı bir araştırma yöntemidir (Fırat, Yurdakul ve Ersoy, 2014). Araştırmanın nitel kısmında, odak grup görüşmesi yapılarak fenomenolojik bilgiler analiz edilmiş ve sonrasında elde edilen veriler ışığında nicel araştırma tekniği ile ilişkisel tarama modeli kullanılarak araştırma tamamlanmıştır. Fenomenolojik araştırmalar, farkında olduğumuz ve bize yabancı olmayan ancak tam anlamını kavrayamadığımız, derinlemesine, ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olguları araştırmayı amaçlayan bir araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Tanımlayıcı (tarama) araştırmalar, bilinen bir olay veya durumla ilgili değişkenlerin özelliklerini ortaya koymak amacıyla yapılır (Can, 2019; Saruhan ve Özdemirci, 2018).

## Çalışma grubu

Keşfedici karma model deseni ile yapılan araştırmanın nitel kısmında odak grup görüşmesi yapılarak elde edilen veriler için oluşturulan çalışma grubu olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik (homojen) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı bir örnekleme yöntemi olan benzeşik örneklemede amaç, küçük ve benzeşik bir örneklem yoluyla bir alt grup oluşturmaktır. Bu tür gruplardan odak grup görüşmeleri yoluyla veri toplanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu şekilde oluşturulan odak grup görüşmelerine Düzce Bilim ve Sanat Eğitim Merkezinde görevli ve farklı branşlarda tecrübeli beş öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenlerden beş kişi ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin betimsel özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir. Etik amaçlara hizmet etme amacıyla görüşmecilerin gerçek kimlikleri kullanılmamış, bunun yerine her bir katılımcıya rumuzlar verilerek alıntılar sunulmuştur.

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Çalışma Grubunun Betimsel Özellikleri

Çalışma Grubu	Alan	Branş	Eğitim Durumu	Hizmet Yılı	BİLSEM Çalışma Süresi
Siyah	Genel Yetenek	Fizik Öğ.	Yük.Lisans	22	5
Mavi	Genel Yetenek	Matematik Öğ.	Yük.Lisans Öğc.	7	2
Sarı	Genel Yetenek	Fen Bilgisi Öğ.	Yük.Lisans Öğc.	11	1
Kırmızı	Genel Yetenek	Sınıf Öğ.	Doktora Öğc.	11	1
Mor	Özel Yetenek	Resim Öğ.	Yük.Lisans	19	5

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerden Matematik Öğretmeni hariç (yedi yıl) tümünün on yılın üzerinde hizmet yılı tecrübesine sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ikisinin lisans mezunu olduğu ve yüksek lisansa devam ettiği; üç yüksek lisans mezunu olan katılımcının ise birinin doktora devam ettiği tablodan görülmektedir. Ayrıca üç katılımcı bir-iki yıl BİLSEM’de öğretmenlik tecrübesine sahip iken iki katılımcı öğretmenin beş yıllık BİLSEM’de eğitim verme tecrübesine sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nicel kısmında çalışma gruplarını oluştururken, nicel araştırma yöntemlerinde oldukça yaygın olarak kullanılan (Saruhan ve Özdemirci, 2018) gönüllü örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırmanın nicel kısmının çalışma grubunu, evren olarak seçilen Düzce, Zonguldak ve Çankırı illerindeki Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitim alan öğrencilerden gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyen ortaokul ve lise düzeyindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 203 öğrenci katılmış ancak yapılan inceleme neticesinde veri hatası olarak tespit edilen 3 veri genel veri setinden çıkarılmış ve netice olarak 200 veri üzerinden araştırma yapılmıştır. Nicel çalışma grubuna ilişkin veriler Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Nicel Araştırma Çalışma Grubu

Okul Türü	Cinsiyeti				Toplam	BİLSEM Alanı				Toplam
	Kız		Erkek			Zihinsel		Sanat		
Ortaokul	75	% 37,5	51	% 21,5	126	88	% 44	38	% 19	126
Lise	38	% 19	36	% 18	74	52	% 26	22	% 11	74
Toplam	113	% 56,5	87	% 43,5	200	140	% 70	60	% 30	200

Tablo 2'ye göre, toplam öğrenci sayısını 113 kız (% 56,5) ve 87 (% 43,5) erkek öğrenci oluşturmaktadır. 140 öğrenci (% 70) zihinsel alanda, 60 öğrenci (% 30) ise yalnızca sanat veya hem zihinsel alana hem de sanat alanındaki eğitim/egitimlere katılan öğrenci miktarıdır. 126 öğrenci ortaokula (% 63), 74 öğrenci ise lise düzeyindeki (% 37) okullara devam etmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel kısmında, verileri toplamak için çalışma grubunda ayrıntısı belirtilen örneklem grubu ile Odak Grup Görüşmesi yapılmıştır. Araştırmanın nicel verilerini elde etmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” ile birlikte üç alt boyutu olan ve 21 maddeden oluşan Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği, 17 maddeden oluşan ERS-Duygusal Tepkisellik Ölçeği ve 6 maddeden oluşan Psikolojik Kırılğanlık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekler hakkında ayrıntılı bilgi aşağıda sunulmuştur.

**Odak Grup Görüşme (OGG) Formu.** OGG öncesinde alan araştırması yapılarak öğrencilerin problem sahaları belirlenmiş ve bu alanlar Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, Fakülte Dekanı dahil Rehberlik ve Psikolojik Anabilim Dalında görevli öğretim görevlileri ile paylaşılmış, onların da görüşü alınarak, OGG'nin yarı yapılandırılmış olarak hazırlanan formu oluşturulmuştur. OGG'de, Düzce Bilim ve Sanat Eğitim Merkezinde görevli beş öğretmene, üstün zekâlı öğrencilerin psikolojik kırılğanlıkları ile ilgili algıları ve deneyimleri, hazırlanan sonda sorular ile birlikte sorulmuş ve alınan yanıtlar kayıt altına alınmıştır. Yapılan deşifre ile nitel analiz gerçekleştirilmiştir.

**Kişisel Bilgi Formu.** Öğrencilerin değişkenler ile ilgili farklılıklarının tespit edilebilmesi amacıyla yazar tarafından hazırlanmış olan ve özet olarak, cinsiyeti, sınıfı, okul türü ve BİLSEM alanı olmak üzere dört sorudan oluşan ve ölçeklerden önce veri olarak toplanmış olan formdur.

**Öz-Yeterlik Ölçeği (ÖYÖ).** Çocuklar İçin ÖYÖ, Muris (2001) tarafından 12–19 yaşları arasındaki ergenlerin sosyal, akademik ve duygusal öz-yeterliklerini ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Telef (2012) tarafından yapılmıştır. Çocuklar için ÖYÖ iç tutarlık katsayıları incelendiğinde ölçeğin geneli için 0.86, alt boyutlarından akademik öz-yeterlik için 0.84, sosyal öz-yeterlik için 0.64, duygusal öz-yeterlik için 0.78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise 0.75 ile 0.89 arasında değiştiği görülmüştür. Bu araştırma için alınan verilerin analizi neticesinde iç tutarlık katsayıları, ölçeğin geneli için 0.87, alt boyutlarında ise akademik öz-yeterlik için 0.82, sosyal öz-yeterlik için 0.75, duygusal öz-yeterlik için 0.84 olarak bulunmuştur.

**ERS-Duygusal Tepkisellik Ölçeği (DTÖ).** ERS-DTÖ, Mathew, Nock, Wedig, Jill ve Hooley (2008) tarafından geliştirilmiş; Seçer, Halmatov ve Gençdoğan, (2013) tarafından

Türkçeye uyarlanması yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için yapılan toplam iç tutarlılık katsayısının 0.91, hassasiyet alt boyutunun 0.86, duygusal tepkisellik alt boyutunun 0.76 ve psikolojik dayanıklılık alt boyutunun 0.81 olduğu ve ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu bulunmuştur. Bu araştırma için alınan verilerin analizi neticesinde iç tutarlılık katsayıları, ölçeğin geneli için 0.88, alt boyutlarında ise duygusal hassasiyet için 0.82, duygusal tepkisellik için 0.75, psikolojik dayanıklılık için 0.59 olarak bulunmuştur.

**Psikolojik Kırılma Ölçeği (PKÖ).** PKÖ, 1999 yılında Vaughn G. Sinclair ve Kenneth A. Wallston tarafından geliştirilmiş ve Akın ve Eker tarafından 2011 yılında çevrilerek Türkçeye uyarlanmıştır. Bu çalışmada, ölçeğin güvenilirlik analizi olarak Cronbach alfa katsayısı ve madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Modelin uyum indeksi değerlerinin RMSEA = 0.000, NFI = 0.97, CFI = 1.00, GFI = 0.99, AGFI = 0.98, RFI = 0.95 ve SRMR = 0.025 dir. Bu değerlere göre, bir faktörden oluşan PVS'nin yapısal modelinin Türkçeye çok uygun olduğu söylenebilir. Anketin Cronbach alfa katsayısı 0.75' dir. ve düzeltilmiş madde toplam PVS korelasyonları 0.26 ile 0.44 arasında değişmektedir (Akın ve Eker, 2011). Bu araştırma için alınan verilerin analizi neticesinde ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.70 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Analizi ve İşlem

Veri toplama sürecinden önce tüm araştırma safhası için etik kurul izni; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlardan alınacak nicel veriler için ise Bakanlık izinleri alınmıştır.

Araştırmanın nitel kısmındaki verilerin analizi, Smith ve Osborn (2004) tarafından belirlenen yorumlayıcı fenomenolojinin veri çözümleme basamaklarına göre yapılmıştır. Birinci aşamada kayıt altına alınan odak grup görüşmesinin tamamı yazılı hale getirilmiş, veri analiz programı NVivo 11'e transfer edilmiş, veri analiz aşamasının her safhasında not yazımını (memo writing) sürdürmüştür. İkinci aşamada, ifadelerin araştırmacı tarafından nasıl anlaşıldığını gösteren notların yardımıyla anlam grupları oluşturulmuş, kodlar haline getirilen bu grupların tekrarlanma sıklığına bakılarak temalara dönüştürme işlemi yapılmıştır. Üçüncü basamakta her bir temanın birbiriyle bağlantıları incelenmiş ve ilişkili temalar bir araya getirilerek gruplandırılmıştır. Yapıya uygun bazı temalar ana temalar haline gelirken, bazıları da alt temalar halinde bırakılmıştır. Dördüncü aşamada ise elde edilen ana tema ve alt temalar tablo haline dönüştürülmüş ve katılımcılardan alınan ifadelerle desteklenmiştir.

Araştırmanın nicel kısmında ise kullanılan ölçme araçları, çevrimiçi bir platforma aktarılmış ve online olarak gönüllülük esasına göre veriler toplanmıştır. Elde edilen nicel veriler, SPSS 25.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan SPSS uygulamaları/analizleri öncesi her bir değişken için normallik testleri ayrı ayrı yapılmış ve verilerin 0,05 anlamlılık düzeyinde normal dağılım içinde oldukları tespit edilmiştir. Bu kapsamda, verilerin analizi için Bağımsız t-Testi ve Hiyerarşik Regresyon Analizleri kullanılmıştır. Ayrıca hiyerarşik regresyon sonucunda aracı değişkenin anlamlılığı için Sobel, Aroian ve Goodman testleri yapılmıştır.

### 3. BULGULAR

Keşfedici karma yöntem deseni ile elde edilen bulgular, nitel bulgular ve nicel bulgular olarak iki başlık altında verilmiştir. BİLSEM öğretmenleri ile yapılan odak grup görüşmesi ile elde edilen nitel bulgular açıklandıktan sonra, ortaya çıkan sonuçların çeşitli hipotezler doğrultusunda genelleştirilip genelleştirilemeyeceğini test etmek amacıyla BİLSEM öğrencilerinden elde edilen nicel verilerin analizleri ile ilgili t-testleri, hiyerarşik regresyon ve kısmi aracı değişken verileri ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

#### Nitel Bulgular

Araştırmanın alt amacına bağlı olarak çalışma grubundaki katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucunda, özel yetenekli çocuklarda psikolojik kırılğanlığının yetersizlik algısı ve duygusal tepkisellik kavramları etrafında şekillendiği anlaşılmıştır. Katılımcıların cevaplarında, ‘yetersizlik algısının’ sebepleri; ‘duygusal tepkiselliğin’ de göstergeleri işaret ettiği görülmüş ve bu iki kavramdan ana temalar elde edilmiştir. Sebepler ana temasının *kendini akranlarıyla kıyaslama*, *başarısızlık algısı*, *yüksek standartlar şeması*, *eğitim sisteminin etkisi* kategorilerine bağlı olarak *yetersizlik algısı* etrafında birleştiği anlaşılmıştır. Göstergeler ana temasının ise *isteksizlik*, *mutsuzluk*, *kaygı* kategorilerine bağlı olarak *duygusal tepkisellik* olarak yansıdığı anlaşılmıştır. Bu alt kategoriler ise çeşitli kodlarla açıklanmıştır. Ortaya çıkan kodlar, kodların gruplanarak oluşturduğu alt temalar ve alt temaların çatısını oluşturan ana temalar Tablo-3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Odak Grup Görüşmesi Sonucu Elde Edilen Nitel Analiz

Ana Temalar	Alt Temalar	Kodlar
<b>Sebepler: Yetersizlik Algısı</b>	<b>Kendini Akranlarıyla Kıyaslama</b>	Sınav proje, yarışma vb. konularında rekabet, arkadaşlarının başarılarından rahatsızlık duyma, liderliğin paylaşılabilmesi, sınıf içinde kendini ispat etme mücadeleleri,
	<b>Başarısızlık Algısı</b>	Sınav, proje, yarışma vb. konularda derece veya ödül kazanamaması, yeteneklerini sergileyememe, değişen başarı durumuna katlanamama,
	<b>Yüksek Standartlar Şeması</b>	Kendilerine ilişkin yüksek beklentiler, ailelerin karşılanamayan beklentileri, ebeveyn narsizmi, yanlış yetenek algısı
	<b>Eğitim Sisteminin Etkisi</b>	Üniversite sınavı, LGS vb. sınavlar, ayrıştırılmış eğitimin etkisi, çocuğun yanlış yönlendirilmesi,
<b>Göstergeler: Duygusal Tepkisellik</b>	<b>İsteksizlik</b>	İçe kapanma, devamsızlık yapma, öğrenmeye kapanma, kendini geri çekme,
	<b>Kaygı</b>	Gerginlik, agresiflik, huzursuzluk, baskı
	<b>Mutsuzluk</b>	Sorgulama, alınma, ağlama, küsme

### **Sebepler: Yetersizlik Algısı**

Bireylerin çevresel koşullarla başa çıkma yeteneği ile ilgili kendine güvenini ifade eden yeterlik algısı kişisel özellikler, inançlar, beklentiler ve çevresel koşulların etkisine bağlı olarak kimi zaman çok düşük olmakta ve yetersizlik olarak kendini göstermektedir. Araştırma verileri üzerinden özel yetenekli çocukların düşüncelerini ve davranışlarını değerlendiren öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde bu çocukların *kendini akranlarıyla kıyaslaması*, *başarısızlık algısı*, *zihinlerindeki yüksek standartlar şeması* ve *eğitim sisteminin etkisine* bağlı olarak *yetersizlik algısı* yaşadıkları görülmüştür. Öğretmenler bu yetersizlik algısının psikolojik kırılğanlığa sebep olduğunu ifade etmiştir.

### **Kendini Akranlarıyla Kıyaslama**

Öğretmenlerin görüşme sorularına verilen cevaplarının analiz edilmesi sonucunda ilk olarak *kendini akranlarıyla kıyaslama* alt teması belirlenmiş ve çeşitli kodlarla açıklanmıştır. BİLSEM’e devam eden öğrencilerin eğitim programları doğrultusunda çeşitli yarışmalara

katıldığı, projeler yaptığı, patent başvurularında bulunduğu ve bunların yanı sıra BİLSEM'e devam etmeyen, MEB'a bağlı okullarındaki diğer öğrenciler gibi çeşitli sınavlara tabi olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenler, bu çalışmaların gerçekleştirilme sürecinde özel yetenekli öğrencilerin kendini akranlarıyla karşılaştırdıkları, çalışmalarda alınan sonuçlar konusunda ciddi bir rekabet ortamı yarattıkları, çoğu zaman arkadaşlarının başarılarından rahatsızlık duydukları, kendilerini ispat etme mücadeleleri ve liderliği paylaşmadıkları konusunda ortak bir görüş geliştirmişlerdir. Örneğin katılımcı öğretmenlerden Siyah bu durumu şöyle açıklamıştır. *Arkadaşları yavaş yavaş diğer yarışmalarda derece almaya başladığı, kabul gördüğü zaman kaygılanmaya başlıyor işte ve iş orada kopuyor. Mor öğretmenin ...çünkü herkes birbiriyle mücadele içinde açıklamaları diğer katılımcılar tarafından da desteklenmiştir. Katılımcı Sarı ise görüşmede şu ifadeleri kullanmıştır ...burada bir sürü lider çocuk olunca çatışma yaşıyorlar kendi içlerinde cümleleriyle anlatılmıştır.*

### **Başarısızlık Algısı**

Öğretmenlerin görüşme sorularına verilen cevaplarının analiz edilmesi sonucunda ikinci olarak *başarısızlık algısı* alt teması belirlenmiş ve çeşitli kodlarla açıklanmıştır. Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde özel yetenekli çocukların kendilerini ilişkin geliştirdikleri başarısızlık düşüncelerinin onlarda yetersizlik algısına sebep olduğu anlaşılmıştır. Açıklamalardan anlaşıldığına göre öğrencilerin katıldığı yarışmalardan, projelerden, sınavlardan derece veya ödül alamaması; başarı çizgisinde çeşitli iniş-çıkışların olması onlar için başarısızlık anlamına gelmektedir. Siyah öğretmenin *ne zaman ki bir proje yarışmasında, bir sınavda veya buna benzer bir yerde kendini gösterdiğinde "Ben de artık bir bireyim, özel yetenekli bir öğrenci isem bunun karşılığını veriyorum, dediği an bu bahsetmiş olduğumuz kırılanlıkların birçoğu ortadan kalkıyor* ifadeleri tam olarak bu durumu yansıtmaktadır. Mor öğretmen de *oluşturduğu proje bir yarışmaya giderse, bir tık daha artıyor. Yarışmada derece alırsa bir tık daha artıyor. Yani aslında yaptığı şeyler, somut bir karşılık gördüğü zaman* ifadeleriyle diğer katılımcıyı desteklemiştir. Siyah öğretmen konuyla ilgili şu açıklamayı yapmıştır. *Bugün yapıyor çok güzel sonuçlar alıyor. Arkasından ertesi gün geliyor hocam diyor, bu değerler yerinde tam durmuyor. Oysa zaten durmaması normal.*

### **Yüksek Standartlar Şeması**

Öğretmenlerin görüşme sorularına verilen cevaplarının analiz edilmesi sonucunda üçüncü olarak *yüksek standartlar şeması* alt teması belirlenmiş ve çeşitli kodlarla açıklanmıştır. Çocukluk yaşantıları, bağlanma stilleri veya ailelerin tutumlarıyla şekillenir şemalar çocukluktan başlayarak yaşam boyu tekrar eden kalıplardır. Katılımcılar öğrencilerin kendileri ile ilgili çok yüksek beklentileri olduğunu, yetenekleri konusunda yetersiz hissettikleri, ailesinin ve çevresinin bu tutumu beslediğini ve bazen ailenin kendini çocuğuyla özdeşleştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu göstergeler araştırmacıya öğrencilerin zihinlerindeki yüksek standartlara işaret etmiştir. Öğrencilerin kendileriyle ilgili gerçekçi olmayan yüksek beklentilerine ilişkin bir örnek olarak katılımcı öğretmen Mor'un *ya hep ya hiç; birinci değilse hiçbir önemi yok onun için. Üçüncülük almış, "Ha üçüncü olmuşum, ha hiç olmamışım. Hiçbir şey fark etmiyor."* diyor ifadeleri dikkat çekmektedir. Bu tür beklentilerin ailelerden de kaynaklandığı konusunda katılımcılar hem fikir olmuşlardır. Bu konuyla ilgili Sarı adlı öğretmen şunları dile getirmiştir. *Ailem işte benim şöyle şöyle olmamı istiyor, diyor ama yapmak istediği şey farklı. Ailesinin ondan isteklerine cevap vermesi ile ilgili bir sıkıntısı oluyor o da onun içine kapanık ve mutsuz yapıyor. Literatürde ebeveyn narsizmi olarak adlandırılan bu tutuma katılımcı Siyah şöyle açıklamıştır: Burada bir algı oluşuyor ailede "Benim çocuğum özel yetenekli ise ben de özel yetenekliyim. Sonuçta benim eserim bu."* Görüşmeler boyunca katılımcılar öğrencilerde görülen yanlış kişisel yetenek algısına da



dikkat çekmişleridir. Katılımcılardan Kırmızı, *özel yetenekli çocuk da bu her şey doğuştan kafasına yüklenmiş yarın Mars'a gitmek istediğinde istediğin uzay gemisini yapar gönderir gibi bir algı var* ifadeleriyle yetenekli olmanın hem çocuklar hem de aileler için bazen yanlış anlaşıldığını açıklamıştır.

### ***Eğitim Sisteminin Etkisi***

Öğretmenlerin görüşme sorularına verilen cevaplarının analiz edilmesi sonucunda dördüncü olarak *eğitim sisteminin etkisi* alt teması belirlenmiş ve çeşitli kodlarla açıklanmıştır. Özel yetenekli öğrenciler bir taraftan ayrıştırılmış bir şekilde BİLSEM'lerden eğitim alırken diğer taraftan örgün eğitime devam eden öğrencilerin yerine getirdiği tüm sorumlulukları da yerine getirdiklerinden bahsetmişlerdir. Üst derece eğitim kurumlarına geçişte yapılan üniversite sınavları, liselere giriş sınavları gibi tüm sınavlar tıpkı diğer öğrenciler gibi onların da önceliği olduğunu ve sınava gireceği kademelerdeki öğrencilerin BİLSEM'lerdeki projeler yarışmalar gibi etkinliklerini geri plana attığını, yapılan etkinlikleri bir zaman kaybı olarak görmeye başladıklarını bu sebeple kaygılandıklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili Mavi öğretmen bir öğrencisinin *hocam hani siz benden bir şeyleri bekliyorsunuz, istiyorsunuz. Öyle bir şey bekliyorsunuz ama ben sınava hazırlanacağım ve şu an onun stresi var üzerimde* sözlerini örnek göstermiş diğer katılımcılarda bu yargıyı desteklemiştir. Katılımcıların dikkat çektiği diğer bir husus da öğrencilerin kendi gelişim düzeyindeki çocuklarla ilk defa BİLSEM'de karşılaşmasının onlar üzerinde yarattığı kaygıdır. Ayrıştırılmış eğitimin bir etkisi olan bu duruma ilişkin Kırmızı öğretmen, *özellikle okulunda başarı seviyesi diğer arkadaşlarına göre yüksek. Ama burada değil. Burada kendini daha böyle frenliyor, sessiz kalıyor* ifadelerini kullanmıştır. Son olarak sisteme bağlı bir sorunun da yanlış yönlendirme olduğu anlaşılmıştır. Konuyla ilgili Siyah öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır: *Alanı fen değilse kendini bende yetersiz hissediyor. Bana bir felsefe öğrencisi bana geldiği zaman o çocuk için bir kâbus oluyor, ürün ortaya çıkartamıyor. Doğal olarak benlik saygısı düşüyor.*

### **Göstergeler: Duygusal Tepkisellik**

Bir bireyin ortaya çıkan durumlar karşısında hissettiği duyguları, bu duyguların yoğunluğu ve ortaya konulan tepkiler duygusal tepkisellik olarak kabul edilmiştir. Kişilerin hassasiyeti ve psikolojik dayanıklılığı da duygusal tepkiselliğin kapsamı içerisinde değerlendirilmiştir. Araştırma verileri üzerinden özel yetenekli çocukların düşüncelerini ve davranışlarını değerlendiren öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde bu çocukların yaşantılar karşısında çok hassas oldukları, isteksizlik, kaygı ve mutsuzluk gibi olumsuz duygulara bağlı olarak yoğun bir tepkisellik sergiledikleri fark edilmiştir. Bu duygusal tepkiselliğin psikolojik kırılmanın göstergesi olduğu anlaşılmıştır.

### ***İsteksizlik***

Öğretmenlerin görüşme sorularına verilen cevaplarının analiz edilmesi sonucunda ilk olarak *isteksizlik* alt teması belirlenmiş ve çeşitli kodlarla açıklanmıştır. Görüşme boyunca katılımcı öğretmenler öğrencilerin bir proje üretmediğinde, sınavlardan istediği puanı alamadığında, arkadaşlarının gerisinde kaldığını düşündüğünde, kendini başarısız olarak değerlendirdiğinde içe kapandığını, devamsızlık yapmaya başladığını, kendini geri çektiğini ve öğrenmeye kapadığını ifade etmişlerdir. Yani BİLSEM'e devam eden özel yetenekli çocukların sebepler temasındaki alt kategorilere bağlı olarak yetersizlik algısı ve özgüven eksikliği yaşadıkları durumlarda yoğun düzeyde isteksizliği gösteren tepkiler verdikleri anlaşılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin ifadelerinden bazıları örnek olarak sunulmuştur: *Ben bilim sanata geliyorum diye illaki bir şey üretmek zorunda mıyım? diyor, o mesela böyle bir şey olduğu zaman kendisini geri çekiyor* (Sarı). *Ya da bir arkadaşı işte proje üretti ya da*

kendisi yapamadı o zaman diğer öğrenci kendisini geri çekebiliyor ya da devamsızlık yapabiliyor. Ben incindiğini oradan anlıyorum (Mavi). Aile ya da diğer beklentilerden dolayı istemediği bir alanda çalışmaya zorlanıyorsa öğrenci genel olarak kaygı ile benlik algısı da düşmeye başlıyor ve içine kapanık bir durum halini alıyor (Kırmızı). Geri çekiyor; öğrenmeye kapatıyor kendini (Siyah).

### **Kaygı**

Öğretmenlerin görüşme sorularına verilen cevaplarının analiz edilmesi sonucunda ikinci olarak *kaygı* alt teması belirlenmiş ve çeşitli kodlarla açıklanmıştır. Görüşme boyunca katılımcı öğretmenler öğrencilerin başarılı olma konusunda, mükemmeli beklentilerinden, proje ve yarışma süreci içerisindeyken, çevresel baskılar veya sınav sisteminden kaynaklı ciddi bir stres yaşadıkları, bu sebeple agresif davranışlar sergiledikleri, baskı hissettikleri, gergin ve huzursuz olduklarından bahsetmişlerdir. Yani BİLSEM'e devam eden özel yetenekli çocukların sebepler temasındaki alt kategorilere bağlı olarak yoğun düzeyde kaygı yaşadıklarını gösteren tepkiler verdikleri anlaşılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin ifadelerinden bazıları örnek olarak sunulmuştur: *Bazen işte o aşırı mükemmeliyetçi olmalarından dolayı, iş uzadıkça daha stresli olabiliyorlar, agresif olabiliyorlar (Mor). Lise öğrencisi başarısız olmayı kendine yediremiyor, kendini tatmin edememek başarı kaygısı oluşturuyor, yani ben öyle düşünüyorum (Mavi). Evet, bir açıdan yani. Bazı zamanlarda iyi, kaygı anlamında da çok fazla kaygı. İuu ne derler, kaygı durum bozukluğu mu derler, hep huzursuzluk (Siyah).*

### **Mutsuzluk**

Öğretmenlerin görüşme sorularına verilen cevaplarının analiz edilmesi sonucunda ikinci olarak *mutusuzluk* alt teması belirlenmiş ve çeşitli kodlarla açıklanmıştır. Görüşme boyunca öğretmenler, öğrencilerin sık sık çocukluklarını yaşayamama ve üzerlerindeki beklentilerin fazlalığı gibi sebeplerden bahsettiğini bunlara bağlı olarak mutusuzluklarını dile getirdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar, öğrencilerin yaşadığı süreçleri sorguladığı, yapılan en küçük bir uyarı ya da eleştiri karşısında kolayca alındığı, günlük problemler karşısında ağlama tepkisini verdiği ve küsmeye davranışlarını sık sık sergilediklerini belirterek öğrencilerin kolayca üzüldüğünü ve mutusuzluğa kapıldıklarını açıklamışlardır. Katılımcı öğretmenlerin ifadelerinden bazıları örnek olarak sunulmuştur: *Sadece öğrencinin yapmadığı bir şeyi eleştirdim, ufak bir eleştiri yaptım. Ağlamaya başladı (Siyah). İkaz edildiğinde ya da bir eksiği çıktığında daha çabuk alınmaya başlıyor (Mor). Yani bir tane öğrencim diyor ki: "Düzce'den kaçmak istiyorum, çocukluğumu yaşayamadım; bunun için değer miydi?" diyor. Bu da onu içine kapanık ve mutusuz yapıyor (Mavi).*

### **Nicel Bulgular**

Karma araştırmanın nicel bulgular kısmı iki başlık altında incelenmiştir. Birincisi BİLSEM öğrencilerinin cinsiyet, BİLSEM alanları ve okul düzeylerine göre duygusal tepkisellik, öz-yeterlik ve psikolojik kırılganlık alanlarından almış oldukları puanların bağımsız t-testleri ile elde edilen verilerin analizleri kısmı; diğeri ise öğrencilerin öz-yeterlik ve psikolojik kırılganlık düzeylerinin duygusal tepkisellik puanlarını ne derecede yordadığını ve psikolojik kırılganlığın öz-yeterlik ve duygusal tepkisellik arasındaki ilişkiyi aracılık rolünün incelendiği ikinci kısım oluşturmaktadır.

**Bilim Sanat Merkezinde Eğitim Gören Öğrencilerin Öz-Yeterlik, Psikolojik Kırılğanlık ve Duygusal Tepkisellik Puanlarının Cinsiyete, BİLSEM Alanlarına ve Okul Düzeylerine Göre İncelenmesi**

Yapılan nicel analizler neticesinde öğrencilerin öz yeterlik, psikolojik kırılğanlık ve duygusal tepkisellik puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumu ile ilgili elde edilen veriler Tablo-4’de sunulmuştur.

**Tablo 4.** Öğrencilerin Öz-Yeterlik, Psikolojik Kırılğanlık ve Duygusal Tepkisellik Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Göre Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Analiz Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
ÖY-Akad. Öz-Yet.	Kız	113	26,76	5,07	198	0,935	0,351
	Erkek	87	26,08	5,14			
ÖY-Sos. Öz-Yet.	Kız	113	25,23	5,12	198	-2,161	0,032
	Erkek	87	26,74	4,55			
ÖY-Duy. Öz-Yet.	Kız	113	21,40	5,97	198	-2,667	0,008
	Erkek	87	23,66	5,82			
Psik. Kırılğanlık	Kız	113	18,49	5,37	198	3,679	0,000
	Erkek	87	15,91	4,52			
DT-Duy.Hassasiyet	Kız	113	13,95	5,07	198	3,981	0,000
	Erkek	87	12,07	5,14			
DT-Duy.Tepkisellik	Kız	113	16,32	4,29	198	2,117	0,035
	Erkek	87	15,11	3,55			
DT-Psik.Dayanıklılık	Kız	113	12,82	2,61	198	4,299	0,000
	Erkek	87	11,26	2,45			

ÖY-Akad.Öz-Yet.= Akademik Öz-Yeterlik (Öz-Yeterlik Alt Boyutu), ÖY-Sos.Öz-Yet.=Sosyal Öz-Yeterlik (Öz-Yeterlik Alt Boyutu), ÖY-Duy.Öz-Yet.= Duygusal Öz-Yeterlik (Öz-Yeterlik Alt Boyutu), DT-Duy.Hassasiyet (Duygusal Tepkisellik Alt Boyutu), DT-Duy.Tepkisellik=Duygusal Tepkisellik (Duygusal Tepkisellik Alt Boyutu-ölçek oluşturan araştırmacılar tarafından alt boyuta da aynı isim verilmiştir), DT-Psik.Dayanıklılık=Psikolojik Dayanıklılık (Duygusal Tepkisellik Alt Boyutu).

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin, Duygusal Tepkisellik Ölçeği’nin üç alt boyutu olan *Duygusal Hassasiyet*, *Duygusal Tepkisellik*, *Psikolojik Dayanıklılık*; Psikolojik Kırılğanlık Ölçeği’ne göre *Psikolojik Kırılğanlık* ve *Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği*’nin üç alt boyutu olan *Akademik Öz-Yeterlik*, *Sosyal Öz-Yeterlik* ve *Duygusal Öz-Yeterlik* düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bağımsız (ilişkisiz) örneklem için t-testinde, kız öğrencilerin *akademik öz-yeterlik* alt boyutu [ $t_{(198)}= 0,935$ ,  $p>0,05$ ] hariç diğer tüm düzeylerde, anlamlı bir düzeyde erkek öğrencilere oranla farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Tablo-3 incelendiğinde, kız öğrencilerin ortalamaları, *duygusal öz-yeterlik* [ $(\bar{X}_{Kız}=21,40$ ;  $\bar{X}_{Erkek}=23,66$ );  $t_{(198)}= -2,667$ ,  $p<0,01$ ;  $d=0,4$ ] ve *sosyal öz-yeterlik* [ $(\bar{X}_{Kız}=25,23$ ;  $\bar{X}_{Erkek}=26,74$ );  $t_{(198)}= -2,161$ ,  $p<0,05$ ;  $d=0,3$ ]

alt boyutlarında erkek öğrencilere oranla anlamlı düzeyde düşük çıkmıştır. Etki büyüklüğü duygusal öz-yeterlik alanında orta düzeydedir. Aynı tabloda, kız öğrencilerin, Duygusal Tepkisellik Ölçeğinin *duygusal hassasiyet* [ $(\bar{X}_{Kız}=13,95; \bar{X}_{Erkek}=12,07); t_{(198)}= 3,981, p<0,01; d=0,6$ ], *duygusal tepkisellik* [ $(\bar{X}_{Kız}=16,32; \bar{X}_{Erkek}=15,11); t_{(198)}= 2,117, p<0,05; d=0,3$ ] ve *psikolojik dayanıklılık* [ $(\bar{X}_{Kız}=12,82; \bar{X}_{Erkek}=11,26); t_{(198)}= -4,299, p<0,01; d=0,6$ ] alt boyutlarında ise erkek öğrencilere oranla anlamlı düzeyde yüksek çıktığı görülmektedir. (*Psikolojik dayanıklılık alt boyutunda yüksek alınan puan dayanıklılık açısından düşük olduğunu simgelemektedir*). Etki düzeylerine bakıldığı zaman bu anlamlı farkın duygusal hassasiyet ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinde büyük olduğu tespit edilmiştir. Psikolojik kırılma düzeyleri incelendiği zaman [ $(\bar{X}_{Kız}=18,49; \bar{X}_{Erkek}=15,91); t_{(198)}= 3,679, p<0,01; d=0,5$ ], ortaya çıkan 0,5 etki derecesinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha kırılma oldukları gözlemlenmektedir.

Öğrencilerin öz yeterlik, psikolojik kırılma ve duygusal tepkisellik ölçeklerinden aldıkları puanların BİLSEM'deki alanlarına göre farklılaşma durumu ile ilgili elde edilen veriler Tablo 5'de sunulmuştur.

**Tablo 5.** Öğrencilerin Öz-Yeterlik, Psikolojik Kırılma ve Duygusal Tepkisellik Puanlarının BİLSEM'de Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına Göre Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Analiz Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
ÖY-Akad. Öz-Yet.	Zihinsel Alan	140	26,06	5,02	198	-1,705	0,625
	Sanat Alanı	60	27,40	5,22			
ÖY-Sos. Öz-Yet.	Zihinsel Alan	140	26,14	4,89	198	1,131	0,757
	Sanat Alanı	60	25,28	5,01			
ÖY-Duy. Öz-Yet.	Zihinsel Alan	140	22,73	5,77	198	1,239	0,380
	Sanat Alanı	60	21,58	6,48			
Psikolojik Kırılma	Zihinsel Alan	140	17,20	5,02	198	-0,688	0,514
	Sanat Alanı	60	17,75	5,54			
DT-Duy.Hassasiyet	Zihinsel Alan	140	13,22	3,41	198	0,575	0,765
	Sanat Alanı	60	12,92	3,50			
DT-Duy.Tepkisellik	Zihinsel Alan	140	15,67	3,95	198	-0,647	0,898
	Sanat Alanı	60	16,08	4,20			
DT-Psik.Dayanıklılık	Zihinsel Alan	140	11,99	2,54	198	-1,300	0,173
	Sanat Alanı	60	12,52	2,88			

Tablo 5 incelendiğinde, Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim alan öğrencilerin öğrenim gördükleri/ kazanmış oldukları alanlara göre, Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği'nin üç alt boyutu olan *Akademik Öz-Yeterlik*, *Sosyal Öz-Yeterlik* ve *Duygusal Öz-Yeterlik*; Psikolojik Kırılma Ölçeği'ne göre *Psikolojik Kırılma* ve *Duygusal Tepkisellik Ölçeği*'nin üç alt boyutu olan *Duygusal Hassasiyet*, *Duygusal Tepkisellik*, *Psikolojik Dayanıklılık* boyutlarında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [*Akademik Öz-Yeterlik*:

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN DUYGUSAL TEPKİSELLİK, ÖZ-YETERLİK VE PSİKOLOJİK KIRILGANLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ: BİR KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI

( $t_{(198)} = -1,705$ ,  $p > 0,05$ ); *Sosyal Öz-Yeterlik*: ( $t_{(198)} = 1,131$ ,  $p > 0,05$ ); *Duygusal Öz-Yeterlik*: ( $t_{(198)} = 1,239$ ,  $p > 0,05$ ); *Psikolojik Kırılgnlık*: ( $t_{(198)} = -0,688$ ,  $p > 0,05$ ); *Duygusal Hassasiyet*: ( $t_{(198)} = 0,575$ ,  $p > 0,05$ ); *Duygusal Tepkisellik*: ( $t_{(198)} = -0,647$ ,  $p > 0,05$ ); *Psikolojik Dayanıklılık*: ( $t_{(198)} = -1,300$ ,  $p > 0,05$ )].

Öğrencilerin öz-yeterlik, psikolojik kırılgnlık ve duygusal tepkisellik ölçeklerinden aldıkları puanların öğrenim düzeylerine (ortaokul/lise) göre farklılaşma durumu ile ilgili elde edilen veriler Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Öğrencilerin Öz-Yeterlik, Psikolojik Kırılgnlık ve Duygusal Tepkisellik Puanlarının Okul Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Göre Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Analiz Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
<b>ÖY-Akad. Öz-Yet.</b>	Ortaokul	126	28,10	4,39	198	6,514	<b>0,000</b>
	Lise	74	23,68	5,03			
ÖY-Sos. Öz-Yet.	Ortaokul	126	26,06	4,92	198	0,667	0,505
	Lise	74	25,58	4,96			
ÖY-Duy. Öz-Yet.	Ortaokul	126	22,93	5,79	198	1,679	0,095
	Lise	74	21,46	6,27			
<b>Psik. Kırılgnlık</b>	Ortaokul	126	16,44	4,65	198	-3,232	<b>0,002</b>
	Lise	74	18,95	5,65			
DT-Duy.Hassasiyet	Ortaokul	126	13,01	3,47	198	-0,656	0,512
	Lise	74	13,34	3,37			
<b>DT-Duy.Tepkisellik</b>	Ortaokul	126	15,11	3,90	198	-3,212	<b>0,002</b>
	Lise	74	16,96	3,99			
DT-Psik.Dayanıklılık	Ortaokul	126	12,08	2,67	198	-0,456	0,649
	Lise	74	12,26	2,63			

Tablo-6 incelendiğinde, öğrencilerin, Duygusal Tepkisellik Ölçeği’nin üç alt boyutu olan *Duygusal Hassasiyet*, *Duygusal Tepkisellik*, *Psikolojik Dayanıklılık*; Psikolojik Kırılgnlık Ölçeği’ne göre *Psikolojik Kırılgnlık* ve *Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği*’nin üç alt boyutu olan *Akademik Öz-Yeterlik*, *Sosyal Öz-Yeterlik* ve *Duygusal Öz-Yeterlik* puanlarının öğrenim gördükleri okul düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bağımsız (ilişkisiz) örneklem için t-testinde, ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin ortalamalarının *akademik öz-yeterlik* alt boyutunda [ $\bar{X}_{Orta.}=28,10$ ;  $\bar{X}_{Lise}=23,68$ ];  $t_{(198)} = 6,514$ ,  $p < 0,01$ ;  $d=0,9$ ] lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilere oranla anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Etki büyüklüğü büyük düzeydedir. Aynı tabloda, lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin ortalamalarının, *psikolojik kırılgnlık ölçeğinde* [ $\bar{X}_{Orta.}=16,44$ ;  $\bar{X}_{Lise}=18,95$ ];  $t_{(198)} = -3,232$ ,  $p < 0,01$ ;  $d=0,5$ ] ve *duygusal tepkisellik* [ $\bar{X}_{Orta.}=15,11$ ;  $\bar{X}_{Lise}=16,96$ ];  $t_{(198)} = -3,212$ ,  $p < 0,01$ ;  $d=0,5$ ] alt boyutunda ise ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilere oranla anlamlı düzeyde yüksek çıktığı

görülmektedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri düzeye göre yapılan analizde ölçeklerin diğer alanlarında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

### **BİLSEM’deki Öğrencilerin Duygusal Tepkisellik Düzeylerini, Öz-Yeterlik Düzeylerinin Psikolojik Kırılganlık Kısmi Aracı Değişkeni ile Yordamasının İncelenmesi:**

BİLSEM’de eğitim alan öğrencilerin öz-yeterlik, psikolojik kırılganlık ve duygusal tepkisellik düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için basit doğrusal korelasyon işlemi (Pearson moment çarpım korelasyonu) yapılmış ve bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Öz-yeterlik, Psikolojik Kırılganlık ve Duygusal Tepkisellik Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3
Öz-yeterlik (1)	1		
Psikolojik Kırılganlık (2)	-0,390**	1	
Duygusal Tepkisellik (3)	-0,499**	0,534**	1

\*\* $p < 0,01$

Tablo 7 incelendiğinde, öz-yeterlik ve psikolojik kırılganlık düzeyleri arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=-0,39$ ,  $p<0,01$ ). Öz-yeterlik ile duygusal tepkisellik düzeyleri arasında da aynı şekilde negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki mevcuttur ( $r=-0,50$ ,  $p<0,01$ ). Aynı tabloda,

BİLSEM öğrencilerinin, öz-yeterlik düzeyleri ile psikolojik kırılganlıklarının duygusal tepkiselliklerini yordayıp yordamadığını anlamak için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Hiyerarşik regresyon sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Duygusal Tepkiselliğin Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	B	Standart Hata	β	t	p	F
<b>Basamak 1</b>	0,25							65.79**
Öz-yeterlik			-0,357	0,04	-0,50	-8,11	0,000	
<b>Basamak 2</b>	0,39	0,38**						61.64**
Öz-yeterlik			-0,246	0,04	-0,34	-5,66	0,000	
Psikolojik kırılganlık			0,679	0,10	0,40	6,59	0,000	

\*\* $p < 0,001$

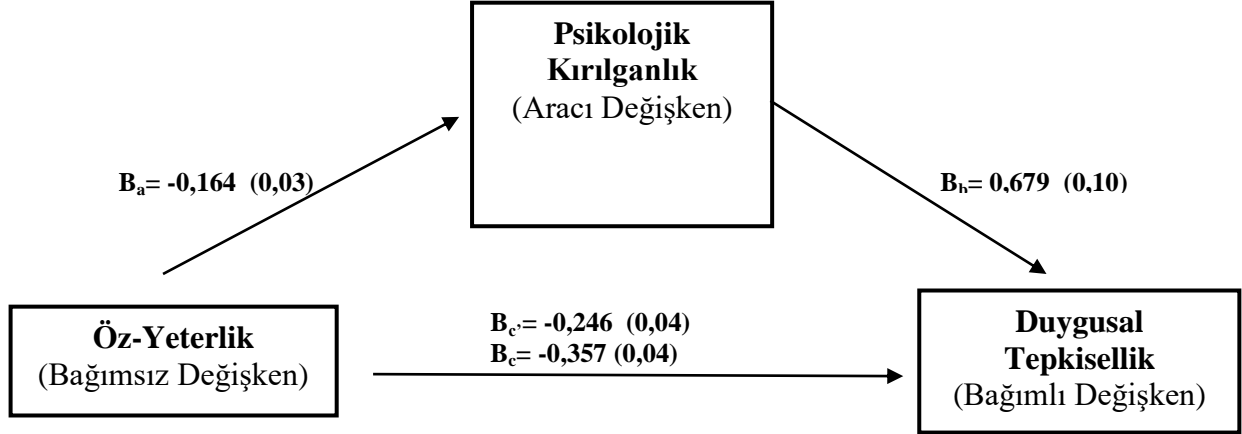
Tablo 8 incelendiğinde, birinci basamakta, öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin yaşadıkları duygusal tepkiselliği ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan basit regresyon analizi sonucunda, öz-yeterlik ile duygusal tepkisellik arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiş ( $R=0,499$ ,  $R^2 =0,249$ ) ve öz-yeterliğin duygusal tepkiselliğin negatif yönde yordayıcısı olduğu görülmüştür ( $F_{(1-198)}=65,790$ ,  $p<0,001$ ). Öz-yeterlik, duygusal tepkiselliğin % 25’ini açıklamaktadır. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişkenin katsayısının (B=-

0,357) anlamlılık testi de, öz-yeterliliğin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ( $p<0,001$ ). İkinci adımda ise öğrencilerin psikolojik kırılma düzeyleri eklenerek analiz yapılmış ve burada da öz-yeterliliğin duygusal tepkiselliği negatif yönde yordadığı ( $B=-0,246$ ) anlaşılmıştır. Öz-yeterlilik ve psikolojik kırılma toplam varyansın % 39'unu açıklamaktadır. Bu ikinci adımda psikolojik kırılmanın duygusal tepkiselliği pozitif yönde yordadığı ve toplam varyansa % 14'lük bir katkı yaptığı görülmektedir. Fakat ikinci adımda öz-yeterlilik duygusunun yordayıcı değişken katsayısının  $B=-0,357$ 'den  $B=-0,246$ 'ya düştüğü tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, psikolojik kırılmanın öz-yeterlilik ile duygusal tepkisellik arasında aracı değişken rol etkisine sahip olabileceğini göstermektedir. Ancak bu etkinin anlam anlamlılık düzeyini belirlemek için daha ileri bir analiz gerekmektedir.

### ***Psikolojik Kırılmanın Kısmi Aracı Etkisine Ait Bulgular***

Regresyon analizinde aracı değişken etkisinden bahsedilmek için bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı ön şarttır. Bu şart sağlandıktan sonra bağımsız değişkenin aracı değişkeni de yordaması beklenir. Tüm bu şartlar sağlandıktan sonra ayrıca bağımsız ve aracı değişken birlikte bağımlı değişkeni yordama durumu incelendiğinde bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkide anlamlı bir düşüş olması veya ilişkinin anlamlılığını yitirmesi gerekir (Baron ve Kenny, 1986). Bu araştırma için Tablo 7 incelendiğinde Basamak 1 ve Basamak 2 ile burada belirtilen üç şartın birincisi ve üçüncüsünün karşılandığı görülmüştür. Yani birinci basamakta, öz-yeterlilik bağımsız değişken olarak duygusal tepkiselliği yordamış ve ikinci basamakta da aracı değişken olarak varsayılan psikolojik kırılma ile birlikte bağımlı değişken olan duygusal tepkiselliği anlamlı bir şekilde yordamaya devam etmiş ancak ilişkideki etkisinde azalma gözlemlenmiştir. İkinci şart ile ilgili doğrusal regresyon analizi yapılmış ve yapılan analiz sonucunda bu şartın da sağlandığı görülmüştür. Analiz verilerine göre, bağımsız değişken olarak öz-yeterliliğin bağımlı değişken olarak ele alınan psikolojik kırılma anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür ( $F_{(1-198)}=35,498$ ,  $p<0,001$ ;  $B=-0,164$ ,  $\beta=-0,390$ ,  $p<0,001$ ). Sonuç olarak, psikolojik kırılma, öz-yeterlilik ve duygusal tepkisellik arasında aracı bir rol oynamıştır.

Şekil 1'de yeniden örnekleme yöntemi sonucunda elde edilen katsayı değerleri gösterilmiştir. Şekilde öz-yeterlilikten duygusal tepkiselliğe, psikolojik kırılmadan duygusal tepkiselliğe ve öz-yeterlilik ile psikolojik kırılmadan duygusal tepkiselliğe doğrudan ve toplam etkiler gösterilmiştir.



*Not: Bütün etki değerleri standartlaştırılmamış değerlerdir ve standart hatalar parantez içinde gösterilmiştir. c' değeri öz-yeterliğin duygusal tepkiselliğe olan basamak 2'deki etkisini; c değeri ise öz-yeterlikten duygusal tepkiselliğe basamak 1'deki etkisini göstermektedir.*

**Şekil 1.** Psikolojik Kırılgnlığın Öz-yeterlik ile Duygusal Tepkisellik Arasındaki İlişkideki Kısmi Aracı Değişken Rolü

Aracılık etkisinin belirlenmesinde Sobel testi kullanılmıştır. Sobel testi, aracı değişken eklendikten sonra bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkide düşüş gözlemlendiyse bunu tespit etmek için kullanılan bir testtir (Sobel, 1982). Analizler neticesinde kısmi aracı değişken olarak tespit edilen psikolojik kırılgnlık değişkeninin anlamlılığı Sobel Testi ile analiz edilmiş ve Sobel Test Puanı=-5,116, Standart Hata=0,047 ve  $p=0,000<0,01$  değerleri ile anlamlı bulunmuştur.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, üstün (özel) yetenekli öğrencilerin duygusal tepkisellik, öz-yeterlik ve psikolojik kırılgnlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda yapılan karma araştırmanın nitel bulgularında, özel yetenekli öğrencilerin; kendilerini akranlarıyla kıyaslama, başarısızlık algıları, yüksek standart şemaları ve eğitim sistemine bağlı olarak yetersizlik algıları yaşadığı bu algının da psikolojik kırılgnlıklarını artıran bir sebep olarak sunulduğu görülmüştür. Öğrencilerdeki psikolojik kırılgnlığın nasıl deneyimlendiğine dair bulgular incelendiğinde ise isteksizlik, mutsuzluk, kaygı ve öfke gibi psikolojik tepkisellik unsurların ortaya çıktığı görülmüştür. Alan yazın araştırmaları incelendiğinde benzer şekilde psikolojik kırılgnlık düzeyi yüksek olan bireylerin diğer insanlara oranla daha fazla mutsuzluk, isteksizlik, öfke gibi olumsuz duygu durumu içinde oldukları, ruhsal ve bedensel anlamda kırılgnlıkları nedeniyle olumsuz olarak etkilendikleri görülmektedir (Sinclair ve Wallston, 1999). Pringle (1970), tarafından yapılan araştırmada özel yetenekli çocukların yeteneklerini küçümseyen öğretmenlere sahip olmasının onlarında özgüven eksikline sebep olduğu ve yetersizlik duygularına bağlı olarak uyumsuzluklar yaşadığını etmiştir (Akt. Roedell, 1984). Ekşi, Özkapu ve Ümmet (2019) tarafından yapılan araştırma bulgularında bireylerin olumsuz genel psikolojik sağlıkları ile psikolojik kırılgnlıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Özellikle çocukların akran geri bildirimlerinin (Schunk ve Hanson, 1985) ve geçmiş yaşantılardaki iniş ve çıkışların, öz-yeterliğin oluşumunda büyük etki sahibi olduğuna (Chase, 2001; Milner ve Hoy, 2003) dair çalışma ve araştırma sonuçları vardır.



Tüm bulgulara bağlı olarak araştırmacı, öğrencilerin psikolojik kırılğanlığına dair deneyimlerin, öğretmenler tarafından literatürdeki öz-yeterlik ve psikolojik tepkisellik kavramlarına paralel olarak algılandığı sonucuna varmıştır. Böylece ortaya çıkan değişkenler (öz-yeterlik, psikolojik kırılğanlık ve psikolojik tepkisellik) arasındaki ilişkilerin nicel analiz ile incelenmesi amaçlanmıştır.

Özel yetenekli öğrencilerin öz-yeterlik, psikolojik kırılğanlık ve psikolojik tepkisellik düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olup olmadığını tespit maksadıyla yapılan nicel analiz neticesinde; erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla kendilerini sosyal öz-yeterlik, duygusal öz-yeterlik düzeyinde daha yeterli algıladıkları; kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha hassas, daha tepkisel ve psikolojik olarak daha az dayanıklı oldukları; kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha kırılğan oldukları tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde de özel yetenekli kız öğrencilerin erkeklere göre yeteneklerini daha hafife alma eğiliminde oldukları, davranışlarındaki karmaşıklığın ve belirsizliğin arttığı özellikle ergenlik dönemlerinde sosyal kabul düzeylerinde özgüven sıkıntıları yaşadıkları ve bu durumların da içsel çatışmalar yaşamalarına neden olduğu görülmektedir (Hill ve Lynch, 1983; Luthar vd., 1992; Pfeiffer ve Stocking, 2000; Reis ve Callahan 1989).

Özel yetenekli öğrencilerin eğitim gördükleri alanlarına göre (bilim veya sanat alanları) yapılan nicel analiz bulgularına göre öz-yeterlik, psikolojik kırılğanlık ve duygusal tepkisellik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Bu durumun ortaya çıkmasının nedeni, sanat alanında eğitim gören özel yetenekli öğrencilerin de zihinsel alanda yapılan birinci baraj testini geçmiş olmaları nedeniyle onların da zihinsel alandan gelen öğrenciler gibi belirlenen değişkenler ile ilgili analizlerinin benzer çıkmış olması düşünülebilir.

Özel yetenekli öğrencilerin öğrenim gördükleri okul düzeylerine göre (ortaokul/lise) elde edilen nicel bulgularda; ortaokula giden özel yetenekli öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin liseye gidenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu; liseye giden öğrencilerin ise ortaokula gidenlere göre psikolojik açıdan daha kırılğan ve duygusal açıdan daha tepkisel oldukları görülmüştür. Nicel verilerin analizi neticesinde liseye giden özel yetenekli öğrencilerin psikolojik açıdan daha kırılğan, duygusal olarak daha tepkisel öz-yeterlik olarak ise daha düşük olması iki faktöre bağlanabilir. İlki psiko-sosyal gelişim dönemine göre kimlik/kimlik karmaşası yaşadığı ergenlik döneminin içinde yaşamış olduğu belirsizliklerin sosyal ilişki ve benlik algısı boyutunda ortaya çıkan problemler; ikincisi ise ortaokul sonuna kadar okullarında en iyi ve seçkin öğrenci olarak anılırken liseye geçiş sınavları neticesinde elde ettiği puana göre yerleştirildiği lisede bu durumun ortadan kalkmasının verdiği bir özgüven/ öz-yeterlik kaybı olabilir. Nitekim Telef ve Karaca (2011)'nin araştırma bulgularında ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinde yaşa göre anlamlı farklılıklar görüldüğü belirtilerek ergenlerin yaşları artıkça öz-yeterliklerinin azaldığının söylenebileceği belirtilmiştir.

Araştırmanın son bölümünde ise öz-yeterlik, psikolojik kırılğanlık ve duygusal tepkisellik arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yapılan analizler neticesinde özel yetenekli öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin duygusal tepkiselliğe yol açan etkisinde öğrencilerin psikolojik kırılğanlık düzeylerinin kısmi aracı değişken rolü bulunduğu tespit edilmiştir. Bu analiz, nitel analiz neticesinde ortaya çıkan sebepler kısmında yer alan yetersizlik algısındaki temaların, göstergeler kısmında yer alan duygusal tepkisellik temalarına ulaşmadaki psikolojik kırılğanlık rolünün önemini ortaya koymaktadır. Roedell (1984)' in de araştırmasında özellikle belirttiği gibi özel yetenekli/üstün yetenekli öğrencilerin yaşadıkları bu kırılğanlıklar aileden getirilen bir kalıtsallık değildir. Bu kırılğanlık, sosyal uyumsuzluk ve mutsuzlukları, onların özel durumları nedeniyle zaman içinde gelişen ve onları olumsuz

yönde etkileyen olgular ve duygulardır. Akademik ve sosyal açıdan güçlü ve adaptasyonu yüksek olan özel yetenekli öğrenciler olsa da ve görünürde birçoğu bu şekilde algılansa da yüksek yeteneklerinin karakteristiği neticesinde sosyal ve duygusal açıdan negatif olgular ve duygular ile karşılaşan birçok özel yetenekli öğrenci bulunmakta ve tedbir alınmadığı takdirde kırılganlıklarında artış ortaya çıkmaktadır (Pfeiffer ve Stocking, 2000).

Yapılan bu araştırma, özel yetenekli çocuklar ile etkileşim içinde bulunan ailelere, öğretmenlere, öğretilenlere ve de psikolojik danışmanlık sunma ihtiyacı olduğunda danışmanlara, ulaşacakları hedefleri belirlemelerinde ve yol haritalarını oluşturmalarında, ışık tutacaktır. Araştırma neticesinde görülmektedir ki özel yetenekli çocukların duygusal durumları, küçük yaşlarından itibaren (tanı konulmayı müteakip) özellikle akademik öz-yeterlik algılarına göre bir dalgalanma içindedir. Öz-yeterlik duyguları ve özellikle de aile ve çevre faktörü ve baskısı nedeniyle akademik öz-yeterlik duyguları kırılganlıklarını da negatif yönde etkilemektedir. Kırılganlıkları arttıkça da duygusal tepkiselliklerinde kaygı, stres, isteksizlik ve mutsuzluk duyguları artmaktadır.

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak, araştırmacılar özel yetenekli çocukların gelişim gerçeklerine uygun olarak beklentileri karşılanmasını, gerekli olan psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarına göre eğitim verilmesini önermekte, buna bağlı olarak kırılganlık derecelerinin de o oranda azalma eğilimi gösterebileceğini savunmaktadır. Bu konuda yapılabilecekler arasında sistematik duygusal eğitim, sosyal beceri eğitimleri, kendi kendini geliştirme eğitimleri, kariyer ve akademik danışmanlıklar ile bireysel ve grup danışmanlıkları sayılabilir (Roedell, 1984). Okulda, ilgili eğitimciler ve aileler, özel yetenekli öğrencilerin karmaşık olan normatif ergen davranışını uyumsuz davranıştan ayırt edebilmeli ve uygun olduğunda psikoterapötik veya psikoeğitimsel müdahale sağlayabilmelidir (Pfeiffer ve Stocking, 2000). Bu araştırma ile ortaya koyulan veriler neticesinde, özel yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını göz ardı etmek yerine onların ve ülkemizin geleceği için okul, aile, idare ve çevre/toplum olarak zor olanı başarmak maksadıyla gerekli olan önlemlerin alınmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Araştırmanın nitel kısmı Düzce BİLSEM’de görevli öğretmenlerin verdiği bilgilerle; nicel kısmı ise Düzce, Çankırı ve Zonguldak ilindeki BİLSEM’lerine devam etmekte olan 200 öğrencinin verileri ile sınırlıdır.

## KAYNAKÇA

- Akın, A. ve Eker, H. (2011, July 18-20). *Turkish version of the psychological vulnerability scale: a study of validity and reliability*. [Paper presentation]. 32<sup>th</sup> International Conference of the Stress and Anxiety Research Society, Münster, Germany.
- Alexander, M. & J. Shih, S.S. (2000). Interaction effects of goal setting and self or other-referenced feedback on children’s development of self-efficacy and cognitive skill within the taiwanese classroom. *Journal of Educational Psychology*, 92, 536-543.
- Aytaç, A. (2018). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(1), 29-41.  
<https://orcid.org/0000-0002-5087-8482>.
- Bandura, A., Freeman, W.H. & Lightsey, R. (1997). Self-efficacy assesment. The exercise of control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 13(2), 158-166.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research – conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.

- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*, (19.Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*, (7.Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Chapman, E., Pietsch, J. & Walker, R. (2003). The relationship among selfconcept, self-efficacy and performance in mathematics during secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 589-603.
- Chase, A. M. (2001). Children's self-efficacy motivational intentions and attributions in physical education and sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 47-54.
- Ekşi, H., Özkapu, D.E. ve Ümmet, D. (2019). Üniversite öğrencilerinde psikolojik kırılگانlıkla öznel zindelik arasındaki ilişkide genel psikolojik sağlığın aracı rolü. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 185–190. <https://doi.org/10.18506/anemon.526353>
- Erdem, Ş. ve Baloğlu, M. (2018). Üstün yetenekli ergenlerin stres kaynakları ve stres karşısındaki tepkilerinin ergen popülasyonu ile karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 598-609. DOI: 10.17679/inuefd.485921
- Fırat, M., Yurdakul, I.K. ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 2(1), 65-86. [www.enadonline.com](http://www.enadonline.com), doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.2s3m
- Giesinger, J. (2019). Vulnerability and autonomy -children and adults, *Ethics and Social Welfare*, 13 (3), 216-229. DOI: 10.1080/17496535.2019.1647262.
- Hill, J. P., & Lynch, M. E. (1983). The intensification of gender-related role expectations during early adolescence. In J. Brooks-Gunn & A. Petersen (Eds.), *Girls in puberty*. New York: Plenum.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Lodewyk, R.K.& Winne, H.P. (2005). Relations among structure of learning tasks, achievement and changes in self-efficacy in secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 97, 3-12.
- Luthar, S. S., Zigler, E., & Goldstein, D. (1992). Psychosocial adjustment among intellectually gifted adolescents: The role of cognitive-developmental and experiential factors. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 33, 361-373.
- Mackenzie, C. (2017). Vulnerability, needs, and moral obligation in vulnerability, *Autonomy and Applied Ethics*, C. Straehle (Ed.), (ss.83–100). New York/London: Routledge.
- Milner, R.H. & Hoy, W.A. (2003). A case study of an african american teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. *Teaching and Teacher Education*, 19, 263-276.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145–149.
- Nock M.K., Wedig M.M., Holmberg E.B., & Hooley J.M. (2008). The emotion reactivity scale: development, evaluation, and relation to self-injurious thoughts and behaviors. *Behavioral Therapy*, 39(2), 107-116. DOI: 10.1016/j.beth.2007.05.005.

- Özbay, Y. ve Palancı, M. (2011). Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin psikososyal özellikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 89-108.  
DOI: 10.17679/inuefd.485921
- Reis, S. M. (1987). We can't change what we don't recognize: Understanding the special needs of gifted females. *Gifted Child Quarterly*, 31, 83-89.
- Roedell W.C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children, *Roepers Review*, 6(3),127-130.  
https://doi.org/10.1080/02783198409552782.
- Saruhan, Ş.C. ve Özdemirci, A. (2018). *Bilim, felsefe ve metodoloji*, (5.Baskı), İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Schunk, H. D., & Hanson, R. A. (1985). Peer-models: influence on children's self efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 313- 322.
- Smith, J.A. & Osborn, M. (2004). Interpretative phenomenological analysis. *Doing Social Psychology Research*. Blackwell Publishing, 229-254.
- Seçer, İ., Halmatov S. ve Gençdoğan, B. (2013). Duygusal tepkisellik ölçeğinin türkçeye uyarlanması: güvenirlik ve geçerlilik çalışması, *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 77-89.
- Sinclair, V.G. & Wallston, K.A. (1999). The development and validation of the psychological vulnerability scale, *Cognitive Therapy and Research*, 2(2), 119-129.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological Methodology*, 13, 290-312.
- Telef, B.B. ve Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 499-518.
- Telef, B.B. ve Karaca, R. (2013). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği; geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Whitmore, J. R. (1980). Giftedness, *Conflict and Underachievement*. Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon.