

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ



**ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARIN
PSİKOLOJİK, SOSYAL VE DUYGUSAL
ÖZELLİKLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

HAKAN SARIÇAM

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. YEŞİM FAZLIOĞLU

EDİRNE 2024

Tezin Adı: Üstün Yetenekli Çocukların Psikolojik, Sosyal Ve Duygusal Özellikler Açısından İncelenmesi

Hazırlayan: Hakan SARIÇAM

ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı, üstün yetenekli çocuklar ile normal akranlarının duygusal zekâ, psikolojik kırılganlık, mükemmeliyetçilik, büyüklenmeci narsisizm, psikolojik dışlanma, sadakat ve yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılmasıdır. Ayrıca üstün yetenekli çocuklarda duygusal zekâ, psikolojik kırılganlık, mükemmeliyetçilik, büyüklenmeci narsisizm, psikolojik dışlanma, sadakat ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi çalışmanın bir diğer amacını oluşturmaktadır. Bu konuda literatürde az sayıda çalışmaya rastlanılmış olması çalışmanın literatüre katkısını açısından değerini oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını Türkiye'nin farklı bölgelerinden BİLSEM'lere devam eden 386 üstün yetenekli çocuk ile 411 normal gelişim gösteren akranları oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği, Psikolojik Kırılganlık Ölçeği, Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Revize Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Narsistik Hayranlık ve Rekabet Ölçeği, Ergenler İçin Sosyal Dışlanma Ölçeği, Bireysel ve Grup Sadakat Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde normal dağılım sergileyen verilere Bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (Anova), Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi, Basit Doğrusal Regresyon Analizi gibi parametrik testlerden yararlanılmıştır. Ayrıca Bayesian Çıkarım Analizi ve Yapısal Eşitlik Modellemesi yapılmıştır ve önem düzeyi olarak $p < .05$ ölçüt alınmıştır. Üstün yetenekli çocukların duygusal zekâ, kendine yönelik olumlu mükemmeliyetçilik ve yaşam doyumu toplam puan ortalamaları normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek çıkmıştır. Buna karşın üstün yetenekli çocuklarda sosyal dışlanma toplam puan ortalamaları normal akranlarına nazaran istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük çıkmıştır. Bu çalışmanın belki de en çarpıcı bulgularından biri üstün yetenekli çocuk ve ergenlerde büyüklenmeci narsisizmin normal akranlarından daha yüksek çıkmış olmasıdır. Duygusal zekâ ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide psikolojik kırılganlık, mükemmeliyetçilik ve sadakat aracı rollere sahiptir. Çalışma bulguları literatür ışığında tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Üstün yetenekli, duygusal zekâ, psikolojik kırılganlık, mükemmeliyetçilik, narsisizm, psikolojik dışlanma, sadakat, yaşam doyumu

Thesis Title: The Examination of Gifted Children in Terms of Psychological, Social, and Emotional Characteristics

Prepared by: Hakan SARIÇAM

ABSTRACT

The main aim of this study is to compare the emotional intelligence, psychological vulnerability, perfectionism, grandiose narcissism, ostracism, loyalty, and life satisfaction levels of gifted and talented children and their normal peers. In addition, another aim of the study is to examine the relationships between emotional intelligence, psychological vulnerability, perfectionism, grandiose narcissism, ostracism, loyalty, and life satisfaction in gifted and talented children. The fact that a few studies have been found in the literature in this regard is of value in terms of the literature contribution of the study. The participants of the study were 386 gifted and talented children attending SACs from different regions of Türkiye and also 411 peers typically developing. The Personal Information Form, the Rotterdam Emotional Intelligence Scale, the Psychological Vulnerability Scale, The Positive and Negative Perfectionism Scale, The Revised Child and Adolescent Perfectionism Scale, The Narcissistic Admiration and Rivalry Scale, The Ostracism Experience Scale for Adolescents, The Individual and Group Loyalty Scales, and The Life Satisfaction Scale were used for data collection. In the analysis of the data, parametric tests such as Independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Pearson Product Moment Correlation Analysis, Simple Linear Regression Analysis were used for data with normal distribution. Moreover, Bayesian Analysis and Structural Equation Modeling were performed. The criterion ($p < .05$) was taken as the significance level. In findings, gifted children's emotional intelligence scores, positive self-oriented perfectionism scores and life satisfaction scores were statistically significantly higher than their typically developing peers. On the other hand, the ostracism scores of gifted students were statistically significantly lower than their normal peers. One of the most interesting findings of this study is that grandiose narcissism was higher in gifted children and adolescents than in their normal peers. Psychological vulnerability, perfectionism and loyalty have mediating roles in the relationship between emotional intelligence and life satisfaction. The study findings were discussed in the light of the literature.

Keywords: Gifted, emotional intelligence, psychological vulnerability, perfectionism, narcissism, ostracism, loyalty, and life satisfaction

ÖNSÖZ

Üstün yetenekli çocukların sosyal, duygusal ve psikolojik özelliklerinin incelendiği bu araştırmada sabırla beni dinleyen, beni motive ederek bana güven duyan ve benden nezaket ve kibarlığını esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU'na çok minnettarım. Tez İzleme Komitesinde katkılarıyla süreci şekillendiren Doç. Dr. Şüle YILMAZ ve Doç.Dr. Fatih DERELİ'ye teşekkürü bir borç bilirim. Tez savunma jürimde bulunan ve katkı sağlayan Doç.Dr. Oya ONAT KOCABIYIK ve Dr. Öğr. Üyesi Özgür KURT ayrıca teşekkür ederim.

Üçüncü doktora ders sürecinden tezin bitimine kadar manevi desteklerini ve anlayışlarını eksik etmeyen; onların vaktinden çalıp tezime dolaylı ve doğrudan katkı yapan çocuklarım Ömer Faruk, Halise Zümra ve Asel Meva'dan özür dileyerek onlara teşekkürlerimi sunuyorum. AYRICA onlara borçluluk motivasyonumdan dolayı tezi bitirmek zorunda hissettiğim 6 Şubat depreminde kaybettiğim rahmetli annem Halise SARIÇAM'a, rahmetli babam Ömer Faruk SARIÇAM'a, tez sürecinde katkısı olmasa da varlığı bile yaşamımda beni mutlu eden rahmetli kardeşim Talha Umutkan SARIÇAM'a minnettarım ve onlara teşekkürlerimi sunmaktan onur duyarım. Son olarak tez verilerini toplama sürecinde araştırma formlarının doldurulması konusunda büyük katkılar sağlayan Türkiye'deki BİLSEM'lerde görev yapan psikolojik danışmanlar ve öğretmenler başta olmak üzere, tüm idarecilere de ayrıca teşekkür ederim.

Prof. Dr. Hakan SARIÇAM

AĞUSTOS 2024

İÇİNDEKİLER

ÖZET	I
ABSTRACT	II
ÖNSÖZ	III
TABLolar LİSTESİ	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ	X
KISALTMALAR	XI
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem durumu	1
1.2. Araştırmanın önemi	9
1.3. Araştırmanın amacı	16
1.4. Araştırma soruları	17
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	20
2.1. Zekâ nedir?	20
2.1.1. Yetenek	21
2.1.2. Yetenek değerlendirme	22
2.1.3. Yetenek değerlendirme türleri	24
2.1.4. Üstün zekâ ve yetenek	25
2.1.5. Üstün zekâ ve yetenek kuramları	27
2.1.6. Dünya’da ve Türkiye’de özel yeteneğin tanınması	38
2.1.7. Üstün yetenekli çocukların bilişsel/akademik özellikleri	45
2.1.8. Üstün yetenekli çocukların sosyal/duygusal/kişilik özellikleri	47
2.2. Duygusal zekâ	53
2.2.1. Duygusal zekânın bileşenleri	54
2.2.2. Duygusal zekâyı değerlendirme araçları	55
2.2.3. Duygusal zekâ ile sosyal zekâ ile ilişkisi	58
2.2.4. Duygusal zekâ ve üstün yetenekli çocuklar ile ilgili yapılmış çalışmalar	60
2.3. Kırılganlık	63
2.3.1. Üçlü kırılganlık modeli	65
2.3.2. Biyolojik kırılganlık	65

2.3.3. Bilişsel kırılganlık.....	65
2.3.4. Psikolojik kırılganlık	68
2.3.5. Sosyal kırılganlık	69
2.3.6. Psikolojik kırılganlık ve üstün yetenekliler ile ilgili yapılmış çalışmalar	70
2.4. Mükemmeliyetçilik	72
2.4.1. Mükemmeliyetçiliğin boyutları	74
2.4.2. Mükemmeliyetçilik türleri	77
2.4.3. Mükemmeliyetçilik ve üstün yetenekliler ile ilgili yapılmış çalışmalar...	80
2.5. Narsisizm.....	83
2.5.1. Narsistik kişilik.....	87
2.5.2. Narsistik türleri	90
2.5.3. Karanlık Üçlü (Dark triad).....	98
2.5.4. Narsisizm ve üstün yetenekliler ile ilgili yapılmış çalışmalar	100
2.6. Dışlanma.....	102
2.6.1. Sosyal dışlanma	103
2.6.2. Sosyal ağrı/acı (Social pain)	104
2.6.3. Sosyal ret/reddedilme	106
2.6.4. Ruh sağlığı ve dışlanma.....	107
2.6.5. Ostrasizm (Psiko-sosyal dışlanma).....	107
2.6.6. Ergenlerde ostrasizm.....	111
2.6.7. Ostrasizm ve üstün yetenekliler ile ilgili yapılmış çalışmalar	112
2.7. Sadakat (Bağlılık).....	113
2.7.1. Vefa (Fidelity).....	115
2.7.2. Ait olma, aidiyet duygusu (Sense of belonging).....	117
2.7.3. Bağlılık (Commitment).....	119
2.7.4. Gruba sadakat/bağlılık	124
2.7.5. Kendine sadakat.....	124
2.7.6. Vatana bağlılık/vatanseverlik (Patriotism)	126
2.7.7. Üstün yeteneklilerde vatanseverlik/vatan sevgisi (Patriotism in gifted children).....	127
2.8. Yaşam Doyumu	128
2.8.1. Yaşam doyumunu etkileyen faktörler.....	129

2.8.2. Yaşam doyumunu arttıran faktörler.....	130
2.8.3. Yaşam doyumu ve ruh sağlığı	131
2.8.4. Yaşam doyumu ve üstün yetenekliler ile ilgili yapılmış çalışmalar	132
3. YÖNTEM.....	134
3.1. Araştırma deseni.....	134
3.2. Çalışma grubu.....	134
3.3. Veri toplama araçları	136
3.4. İşlem	145
3.5. Verilerin analizi	145
4. BULGULAR.....	147
4.1. Birinci aşama için bulgular.....	147
4.1.1. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği-Kısa Formu'nun üstün yetenekli çocuk ve ergenlerde psikometrik özellikleri	147
4.1.2. Revize Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin üstün yetenekli çocuk ve ergenlerde psikometrik özellikleri	148
4.1.3. Bireysel ve Grup Sadakat Ölçeklerinin (BGSÖ) üstün yetenekli çocuk ve ergenlerde psikometrik özellikleri	150
4.2. İkinci aşama için bulgular	152
4.2.1. Betimleyici istatistikler	152
4.2.2. Gruplara göre duygusal zekâ puanlarının karşılaştırılması.....	153
4.2.3. Gruplara göre psikolojik kırılganlık puanlarının karşılaştırılması.....	155
4.2.4. Gruplara göre mükemmeliyetçilik puanlarının karşılaştırılması	156
4.2.5. Gruplara göre büyüklenmeci narsisizm puanlarının karşılaştırılması	157
4.2.6. Gruplara göre ostrasizm (psikososyal dışlanma) puanlarının karşılaştırılması.....	159
4.2.7. Gruplara göre sadakat puanlarının karşılaştırılması	160
4.2.8. Gruplara göre yaşam doyumu puanlarının karşılaştırılması	161
4.2.9. Üstün yetenekli çocuklarda betimleyici istatistikler	161
4.2.10. Üstün yetenekli çocuklarda cinsiyete ilişkin analizler.....	163
4.2.11. Üstünlerde korelasyon analizleri	166
4.2.12. Üstünlerde regresyon analizi	168
4.2.13. Yapısal eşitlik modelleri	169

5. TARTIŞMA	180
5.1. Üstün yetenekli öğrenciler için uyarlanan ölçeklere ait psikometrik değerlerin tartışılması	180
5.2. Üstün yeteneklilerin ve normallerin duygusal zekâ puanlarının karşılaştırılması	182
5.3. Üstünler ve normallerin psikolojik kırılganlık puanlarının karşılaştırılması..	183
5.4. Üstünler ve normallerin kendilerine yönelik olumlu mükemmeliyetçilik puanlarının karşılaştırılması	184
5.5. Üstünler ve normallerin kendilerine yönelik olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarının karşılaştırılması	186
5.6. Üstünler ve normallerin sosyal olarak belirlenmiş olumlu mükemmeliyetçilik puanlarının karşılaştırılması	188
5.7. Üstünler ve normallerin sosyal olarak belirlenmiş olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarının karşılaştırılması	189
5.8. Üstünlerin ve normallerin büyülenmeci narsisizm düzeylerinin karşılaştırılması	190
5.9. Üstünler ve normallerin sosyal dışlanma puanlarının karşılaştırılması.....	191
5.10. Üstünler ve normallerin sadakat puanlarının karşılaştırılması	192
5.11. Üstünler ve normallerin yaşam doyumu puanlarının karşılaştırılması.....	193
5.12. Üstünlerde cinsiyete göre değişkenlere ait puanların karşılaştırılmasının tartışılması	194
5.13. Değişkenler arası ilişkilerin tartışılması	197
5.13.1. Duygusal zekâ ve yaşam doyumu arasındaki ilişki	197
5.13.2. Mükemmeliyetçilik ve yaşam doyumu arasındaki ilişki	198
5.13.3. Duygusal zekâ ve sadakat	198
5.13.4. Mükemmeliyetçilik ile büyülenmeci narsisizm.....	199
5.13.5. Ostracizm ile yaşam doyumu	200
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	201
6.1. Üstün yetenekli çocuğa sahip ebeveynlere öneriler	202
6.2. Üstün yetenekli çocukla çalışan öğretmen ve eğitimcilere öneriler	203
6.3. Üstün yetenekli alanında çalışma yapacak araştırmacılara öneriler.....	204
KAYNAKÇA	206

EKLER.....	301
EK1: Kişisel Bilgi Formu.....	301
EK2: Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği.....	302
EK3: Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği-Kısa Formu	303
EK4: Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği (OOMÖ)	304
EK5: Revize Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği.....	305
EK6: Psikolojik Kırılganlık Ölçeği	306
EK7: Narsistik Hayranlık ve Rekabet Ölçeği.....	307
EK8: Ergenler İçin Sosyal Dışlanma Ölçeği	308
EK9: Bireysel ve Grup Sadakat Ölçeği	310
EK10: Yaşam Doyumu Ölçeği.....	312
EK11: Onam ve Bilgilendirme Formları	315
EK12: Etik Kurul İzni	317
EK13: MEB İzni.....	318
EK14: Sivas İl MEM İzni.....	319

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Sadakatin bileşenleri	114
Tablo 2. Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin betimleyici istatistikler.....	135
Tablo 3. Betimleyici istatistikler ile çarpıklık ve basıklık katsayıları	152
Tablo 4. Gruplara göre duygusal zekâ puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları	153
Tablo 5. Gruplara göre psikolojik kırılganlık puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları	155
Tablo 6. Gruplara göre mükemmeliyetçilik puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları	156
Tablo 7. Gruplara göre büyüklenmeci narsisizm puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları	158
Tablo 8. Gruplara göre Ostrasizm Puanlarının Karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları	159
Tablo 9. Gruplara göre Sadakat Puanlarının Karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları	160
Tablo 10. Gruplara göre Yaşam Doyumu Puanlarının Karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları	161
Tablo 11. Betimleyici İstatistikler İle Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları	162
Tablo 12. Üstün yetenekli çocuklarda Cinsiyete Göre Değişkenlerin Karşılaştırılmasına İlişki t Testi Sonuçları	163
Tablo 13. Değişkenler arası ilişkileri ait Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi	167
Tablo 14. Değişkenlerden yaşam doyumuna doğrusal regresyonlara ilişkin Bayesian çıkarım.....	168
Tablo 15. Katsayıların Poster (Posterior) özetleri	169
Tablo 16. Değişkenler arasındaki toplam ve dolaylı etkilere yönelik sonuçlar	171
Tablo 17. Değişkenler arasındaki toplam ve dolaylı etkilere yönelik sonuçlar	173
Tablo 18. Değişkenler arasındaki toplam ve dolaylı etkilere yönelik sonuçlar	175
Tablo 19. DZ, BS, YD arasındaki toplam ve dolaylı etkilere yönelik sonuçlar.....	177
Tablo 20. DZ, GS, YD arasındaki toplam ve dolaylı etkilere yönelik sonuçlar.....	179
Tablo 21. Uyum iyiliği değerleri ölçütleri.....	180

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Alternatif yordayıcı model.....	18
Şekil 2. Alternatif Aracılık Modelleri.....	19
Şekil 3. Münih Üstün Yeteneklilik Modeli.....	24
Şekil 4. Gagné'nin üstün zekâ ve üstün yeteneği ayrıştırdığı model.....	28
Şekil 5. Gardner'in çoklu zekâ modeli	30
Şekil 6. Renzulli'nin üç halka yetenek modeli	32
Şekil 7. Tannenbaum'un denizyıldızı yetenek modeli.....	34
Şekil 8. Sternberg'in Triarşik (Üçlü) Teorisi.....	36
Şekil 9. Sternberg ve Zhang'ın Beşgensel Örtük Üstün Zekâlılık Modeli	37
Şekil 10. Üç Ayaklı Narsisizm Model	96
Şekil 11. Geçici ihtiyaç tehdidi modeli.....	110
Şekil 12. Aidiyet duygusu bileşenleri	118
Şekil 13. RDZÖ-28 Yol diagramı.....	137
Şekil 14. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği-Kısa Formu'na ait path diyagramı.....	138
Şekil 15. Revize Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği'ne ait path diyagramı	140
Şekil 16. Bireysel Ve Grup Sadakati Ölçeği Yol Diyagramı	143
Şekil 17. On sekiz Maddeli Bireysel Ve Grup Sadakat Ölçeği Yol Diyagramı	144
Şekil 18. Üstün Yeteneklilerde Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği-Kısa Formu'na ait path diyagramı.....	147
Şekil 19. Üstün yeteneklilerde Revize Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği'ne ait path diyagramı	149
Şekil 20. Üstünlerde Bireysel Ve Grup Sadakat Ölçeği Yol Diyagramı	151
Şekil 21. Psikolojik kırılmanın duygusal zekâ ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracılık rolü	170
Şekil 22. Psikolojik kırılmanın duygusal zekâ ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracılık rolü	172
Şekil 23. Duygusal zekâ ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide kendi yönelimli olumlu mükemmeliyetçilik ile sosyal yönelimli olumlu mükemmeliyetçiliğin aracılık rolü	174
Şekil 24. Bireysel sadakatin duygusal zekâ ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracılık rolü	176
Şekil 25. Bireysel sadakatin duygusal zekâ ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracılık rolü	178

KISALTMALAR

AFA: Açıklayıcı faktör analizi

AMOS: Analysis of Moment Structures (Moment Yapılarının Analizi)

BS: Bireysel sadakat

CFI: Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum Endeksi)

CMIN: Chi square

DFA: Doğrulayıcı faktör analizi

DZ: Duygusal zekâ

GFI: Goodness Of Fit Index (Uyum İyiği Endeksi)

GS: Grup sadakati

IFI: Incremental Fit Index (Artan/Artımlı Uyum Endeksi)

IQ: Intelligence Quotient (Zekâ Derecesi/Katsayısı)

M: Mükemmeliyetçilik

O: Ostrasizm

PK: Psikolojik kırılmanlık

RFI: Relative Fit Index (Göreceli Uyum Endeksi)

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık hataların ortalama karekökü)

Sd: Serbestlik derecesi

SRMR: Standardized Root Mean Square Residual (Standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü)

TLI: Tucker-Lewis Index (Tucker-Lewis Endeksi)

YEM: Yapısal Eşitlik Modellemesi

1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları ve araştırmanın sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem durumu

Üstün yetenekli bireyler genellikle sadece doğuştan özel yeteneklere sahip oldukları veya özel yetenekler edindikleri için değil, aynı zamanda bu yetenekleri bir şekilde dünyayla paylaşacaklarına inanıldığı için de bu şekilde tanımlanırlar (Pfeiffer, 2018a, 2018b). Tanımın içeriğinden mi yoksa üstün kavramının cezbediciliğinden mi kaynaklanır bilinmez ama kime sorsanız üstün bir özelliğinin olduğuna sizi inandırmaya çalışır. Çocuğu okul döneminde olan hangi veliye sorsanız çocuğunun üstün yetenekli ama çalışmadığını; biraz dikkatini verse başarır gibi sersenişler duymanız kaçınılmazdır. Türkiye’de eğitim sisteminden ya da kültürel dokudan kaynaklı bir paradoks olan ebeveynlerin, öğretmenlerin ve toplumun çocukları algılayış biçimi akademik başarı üzerine kodlanmıştır. Sarıçam, Adam Karduz, Özbey ve Çelik (2017) günümüz öğrencileri için “akademik başarı için kodlanmış robotlar” ifadesini kullanmıştır. Çünkü bireyin bilişsel yetenekleri duygusal potansiyelinden daha fazla değer görmektedir (Goleman, 1995).

Bu çalışmanın ortaya çıkmasındaki sorunsalın (problematik) başında başarılı, çalışkan, yetenekli, zeki kavramlarının karıştırılması ve Türkiye’de üstün yeteneklilik teriminin içinin boşalmış olmasıdır. Kim üstün yetenekli? Üstün yetenekli olarak adlandırılanlar billur zekâya mı sahip kriztalize (işlenmiş) zekâya mı sahip? Tarihsel olarak, üstün yeteneklilik büyük ölçüde işlemsel terimlerle ifade edilmeye çalışılmıştır. Buna göre bireylerin IQ testlerinde ve bunların türevlerinde yüksek puanlar, okulda yüksek notlar, öğretmeni memnun edecek şekilde hareket etme ve toplumdaki diğerleri tarafından onaylanan aktivitelerde başarılı olma gibi toplum tarafından beğenilen performanslar üretmeleri karşılığında yetenekli etiketini aldıkları ileri sürülmüştür (Sternberg, 2022a; 2022b; Sternberg, Ambrose, & Karami, 2022).

Türkiye’deki durum da tam bu aslında: Öğretmenleri tarafından BİLSEM’e aday gösterilen ve BİLSEM’e hazırlık kursları, BİLSEM soru kitapçıkları ile geçerlik ve güvenilirliğinde sorunlar olan zekâ testlerinden 130 üstü puan almış uslu, çalışkan, uysal ve toplum tarafından beğenilen BİLSEM öğrencileri (billur zekâlı olanlar istisnadır). Madolyonun iyi tarafından bakıldığında kötü yüzü ihmal edilmektedir. Özellikle akademik zekâ ile uğraşırken çocukların sosyal duygusal özellikleri gözden kaçırılmaktadır.

PISA 2022 sonuçlarına göre Türkiye’nin fen bilimleri, okuma ve matematik alanlarında geçen yıllara nazaran ilerleme kaydetmesi (OECD ülkeleri altında) (OECD, 2023a) övünülecek bir durum (MEB, 2023) iken öğrenci refahı ve yaşam memnuniyeti konusunda sınıfta kalması bir o kadar üzülecek bir durum olduğu söylenebilir. Hatta Türkiye, PISA 2022 sonuçlarına göre öğrenci yaşam doyumu sıralamasında son sıralarda yer almış ve öğrencilerin güvenlik duygusu diğer OECD ülkelerindeki öğrencilere göre daha düşük çıkmıştır (OECD, 2023b). Özetle bu rapor bize ne söylemektedir? Öğrencinin akademik performansı kadar ruhsal durumu, duygusal tatmini ve iyilik hali de önemlidir vurgusu yapılmaktadır. Benzer bir yanılgı öğrencinin zekâ katsayısı (IQ=Intelligence Quotient) ve duygusal zekâ katsayısı (EQ=Emotional Quotient) için de söylenebilir. Öğrencinin ne kadar mutlu huzurlu ve sağlıklı bir ruh haline sahip olduğu önemsenmemekle birlikte akademik başarının zaten bunları sağlayacağı yanılgısı hâkimdir. Fakat bu yanılgının aksine birey kendini ne kadar iyi tanırsa, potansiyelinin, kapasitesinin, duygularının farkındalığı ve kişisel bilinci yüksek olur. Kendini kabul, kendine güven, dengeli insani ilişkiler, olumlu ben mesajları ve duygusal öz-bilinç gibi beceriler, bireyin duygusal sağlığını ve akademik başarısını artırabilir. Bu becerilerin geliştirilmesi, bireyin potansiyelini en üst düzeye çıkararak daha yüksek akademik başarı elde etmesine yardımcı olabilir. Bu nedenle, duygusal becerileri kazandırma ekseninde duygusal zekanın geliştirilmesi, hem çocuk ve ergenlerde hem de beliren yetişkinlerde akademik başarıyı destekleyen önemli bir unsurdur (Arias, Soto-Carballo, & Pino-Juste, 2022; Brackett, Rivers, & Salovey, 2011; MacCann vd., 2020; Parker vd., 2004; Taşlıyan, Hırlak, & Harbalıoğlu, 2017; Thapa, 2023).

Duygusal zekâ, duygusal iyi olmanın (Schutte vd., 2002) bir başka ifadeyle duygusal sağlığın önemli bir kaynağıdır. Bireyin duygusal sağlığının entelektüel yetkinliklerini ve yeteneklerini etkilediği bilinmektedir. Örnek vermek gerekirse Arias vd. (2022) olumlu duyguların dikkati artırdığını ve konsantrasyonu güçlendirdiğini buna karşın olumsuz duyguların bilişsel işlevleri sekteye uğrattığını aktarmıştır. Dolayısıyla olumlu duygular akademik başarıyı arttırmakta veya entelektüel bir işi yerine getirirken avantaj sağlamaktadır. Mavrou'u (2021) ise duygusal zekânın, bilgi hatırlamayı kolaylaştırdığını ve öğrenilen bilgilerin bellekte daha uzun süre kalmasını sağladığını belirtmiştir. Diğer taraftan, stres ve kaygı gibi olumsuz duygular ise bellek işlevlerini zayıflatmakta ve bilgilerin hatırlanmasını zorlaştırmaktadır (Lukasik vd., 2019; McCurdy vd., 2022).

Duygusal zekâ bilişsel esnekliği pekiştirerek akademik performansı arttırdığı gibi bireylerin değişen koşullara ve yeni bilgilere daha hızlı uyum sağlamasını kolaylaştırır. (Gündüz, 2013). Hoffmann ve McFarland (2023) duygusal zekâ ile yaratıcılığın birbiriyle ilişkili olduğunu duygusal zekânın problem çözme becerilerini arttırdığını ifade etmiştir. Görüldüğü üzere çocukların duygusal zekâsı, zekâ seviyesi (IQ) kadar yaşamından değerli bir yere sahiptir. Nitekim Koçak ve İçmenoğlu (2012), yaşam doyumu, yaratıcılık ve yaşamın birçok alanında başarılı olmak için yalnızca yüksek IQ seviyesinin yeterli olmadığını, duygusal zekânın da gerekli olduğunu vurgulamıştır. Fakat eğitim ortamlarının ve çevresel düzenlemelerin çocuk ve ergenlerin IQ ve EI düzeylerini destekleyecek şekilde yapılmaması durumunda IQ ve EI puanlarının yüksek olmasının bir anlam ifade etmeyecektir (Furnham, 2016).

Duygusal zekâ, bireyin kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlama, bu duygular arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi kendi düşünce ve davranışlarına rehberlik etmek için kullanma yeteneğidir. Duygusal zekâ, sosyal ilişkilerde başarılı olmayı, empati kurmayı ve duygusal bilgiyi etkili bir şekilde kullanmayı sağlayan önemli bir beceri setidir (Salovey & Mayer, 1990). Goleman'a (1995; 1998) göre duygusal zekâ, bireyin hem kendi duygularını hem de başkalarının duygularını anlama, yönetme ve etkili bir şekilde kullanma yeteneğidir. Goleman (1998), duygusal zekânın etkili liderlerin önemli bir karakteristiği olduğunu ve akademik zekâdan daha

önemli belirterek iş yaşamında bireye avantaj sağlayan bir yetenek serisi olduğunu vurgulamıştır. Schutte vd. (1998) duygusal zekâyı kişinin hem kendi duygularını hem de başkalarının duygularını algılama, anlama, yönetme ve kullanma yeteneği olarak tanımlar. Bar-On (2000; 2006) duygusal zekâ yerine duygusal-sosyal zekâ (DSZ) kavramını kullanmayı tercih etmiş; duygusal-sosyal zekâyı, kişinin çevresiyle daha iyi başa çıkabilmesi ve günlük yaşamın taleplerini karşılayabilmesi için gerekli olan duygusal, sosyal ve kişisel beceriler, yetenekler ve yetkinlikler dizisi” olarak tanımlamıştır. Duygusal zekâyla ilgili popüler 4 yaklaşımın ortak noktalarından biri duygusal zekâ, duyguları yönetebilme kapasitesi olup olumlu bir kişilik gücüdür.

Psikolojik kırılganlık ise duygusal zekânın aksine negatif yüklü bir duygusal özellik olup yaşam kalitesine zarar vermektedir (Wright & Masten, 2006). Sinclair ve Watson’a (1999) göre psikolojik kırılganlık, bilişsel kırılganlığın bir boyutudur. Aynı yazarlara göre psikolojik kırılganlık, kişinin bilişsel, duygusal ve davranışsal özellikleri nedeniyle stres, kaygı ve depresyon gibi olumsuz duygu durumlarını deneyimlemeye yatkınlığıdır. Ingram ve Price (2010) psikolojik kırılganlığı, kişinin duygusal ve zihinsel olarak hassas, savunmasız ve stresli durumlara karşı daha duyarlı olması olarak açıklamıştır. Bir kişinin zorlu veya olumsuz durumlarla karşılaştığında psikolojik sıkıntıya ne kadar yatkın olduğunu gösteren zihinsel sağlığın bir bileşenidir (Nobre vd., 2022). Kırılganlık, kişinin kişilik özellikleri, geçmiş deneyimleri, başa çıkma mekanizmaları ve genel zihinsel dayanıklılığı gibi çeşitli faktörleri kapsamaktadır (Aldwin, Levenson, & Spiro, 1994). Benzer şekilde Scanlon ve Lee (2007), psikolojik kırılganlığın çok yönlü bir yapı olduğunu kişilik özellikleri, çevresel faktörler ve duygusal sıkıntı arasındaki etkileşimle oluştuğu üzerinde açıklamalar yapmışlardır.

Psikolojik kırılganlığa nazaran çok daha eski olan ve 1900’lü yıllarda olumsuz bir kişilik özelliği olarak atfedilen mükemmeliyetçilik psikopatoloji alanında popülaritesini hiç kaybetmemiştir. Yapısal kişilik kuramında Freud, mükemmeliyetçiliği süpereo ile ilişkilendirmiştir. Freud (1959) mükemmeliyetçiliği, bireyin aşırı yüksek standartlar belirleme, hata yapmaktan kaçınma ve her şeyin kusursuz olmasını isteme eğilimi olarak tanımlamıştır. Mükemmeli arama libidodan

gelen bir dürtü olmayıp dış dünyanın oluşturduğu yüksek standartlara süperegonun ulaşma çabasıdır. Hatta Branfman ve Bergler (1955) yüksek başarı konusunda süper egonun abartılmış takıntılarıdır şeklinde aktarımında bulunmuştur. Böyle bir durumda ego işlevselliğini kaybederek psikopatolojiler kaçınılmaz olacaktır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde “Mükemmeliyetçilik, her şeyin mükemmel olmasını isteme tutumu” olarak tanımlanmıştır. Psikodimanik teorisin önemli temsilcilerinden biri olan Horney mükemmeliyetçiliği nevroz kavramının bir parçası olarak ele alınır. Horney’e (1939, 1950) göre mükemmeliyetçilik, bireyin kendi kendisine aşırı yüksek ve gerçekçi olmayan standartlar koyması ve bu standartlara ulaşamadığında yoğun bir hayal kırıklığı ve öz-eleştiri yaşamasıdır. Mükemmeliyetçilik ile ilgili kapsamlı incelemelerde bulunan bir diğer isim Marc H. Hollender’dır. Hollender, mükemmeliyetçiliği psikolojik bir yapı olarak incelemiş ve bu yapının bireylerin yaşamları üzerine etkileriyle ilgili açıklamalar yapmıştır. Hollender’a (1965) göre mükemmeliyetçilik, bireylerin kendi üzerlerine aşırı baskı uyguladıkları bir durumdur. Mükemmeliyetçi bireylerin başarılarını kişisel değerleriyle doğrudan ilişkilendirdiğini ve başkalarından da aynı yüksek standartları beklediklerini aktarmıştır. Pacht (1984) mükemmele ulaşma çabalarının sağlığı bozduğunu ve olumsuz psikolojik sonuçlara yol açtığını vurgular. Fakat Stoeber (2018) mükemmeliyetçiliği hem adaptif (uyumlu) hem de maladaptif (uyumsuz) yönleri olan bir özellik olarak ele alır. Adaptif mükemmeliyetçiliği yüksek standartlar belirleme ve bunlara ulaşmak için çaba sarf etme ile karakterize ederken, maladaptif mükemmeliyetçiliği, aşırı eleştirelilik ve başarısızlık korkusu ile ilişkilendirmektedir. Benzer şekilde Ashby ve Kottman (1996), Enns, Cox ve Clara (2002), Parker (2000), Schuler, (2000) gibi psikolog ve araştırmacılar sadece nevroitik (olumsuz) mükemmeliyetçiliğin olmadığını aynı zamanda olumlu (normal) bir mükemmeliyetçiliğin olabileceğini savunmuşlardır. Olumlu mükemmeliyetçilik ulaşılabilir ve gerçekçi hedeflere ulaşmak için bireyin gerekli adımları atarak ve sürecin tadını çıkarması anlamında kullanılmıştır. Yüksek ulaşılabilir kişisel hedefler, sağlıklı rekabet, yüksek özsaygı, esneklik, motivasyon ve tatmin olumlu mükemmeliyetçiliğin basamaklarıdır.

Psikanalitik ve psikodimanik teorisin mükemmeliyetçilik kadar üzerinde durdukları bir diğer kavram narsisizmdir. Örneğin bir psikanalist olan Otto Kernberg,

özseverlik olarak da ifade edilen narsisizm için bireyin benlik ve kendilik temsillerinin aşırı derecede idealize edilmesi ve dış dünyadaki diğer insanlardan bağımsız bir şekilde kendi benlik değerine odaklanması açıklamasında bulunmuştur. Kernberg'e (1967) göre narsistik kişi kendine aşırı hayranlık duyar ve başkalarının onayına veya takdirine ihtiyaç duymadan kendi değerini yüksek görür. Bu bağlamdan bakıldığında tıpkı mükemmeliyetçilik gibi narsisizmin olumlu ve olumsuz yönlerinin olduğu anlaşılmaktadır. Horney (1939) narsisizmin olumsuz karakteristiğine vurgu yaparak bireyin aşırı derecede kendine odaklanması, kendi yeteneklerini ve önemini abartması ve çevresindeki insanların ihtiyaçlarına ve duygularına duyarsız kalması ifadesini kullanmıştır. Freud'a (1959) göre narsisizm, bireyin libidinal enerjisini kendisine yöneltmesi, kişinin kendi benliğine aşırı bir sevgi ve hayranlık duymasıdır. Freud'a göre kişi kendine aşırı yatırım yaparsa kişinin empati kurma yeteneğinin zayıflamasına, başkalarına karşı duyarsızlaşmasına ve sürekli olarak onay ve hayranlık arayışında olmasına neden olur. Rank (1911), narsisizmi, kişinin kendi benliğine aşırı bir ilgi ve hayranlık duyması olarak tanımlamıştır. Bu ilgi ve hayranlık, kişinin gerçekçi olmayan bir benlik algısına sahip olmasına ve başkalarını kendi ihtiyaçlarını karşılamak için bir araç olarak görmesine yol açabilir. Kohut'un (1968) kendilik psikolojisi anlayışında narsisizm, bireyin sağlıklı bir benlik duygusu geliştirmesi ve sürdürebilmesi için gerekli bir süreç olarak görülmektedir. Benzer şekilde Auerbach (1993) narsisizmi benlik farkındalığı ile ilişkilendirerek kişinin kendi düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını daha iyi anlamasına yardımcı olabileceğinden bahsetmiştir. Fakat narsisizm ile ilgili ortak anlayış patolojik yönünün ağır bastığıdır.

Narsistik bireylerin kendilerinden kaynaklı kişilerarası reddedilme yaşaması sıklıkla yaşanabilen bir durumdur. Dışlanma, ötekileştirilme, zorbalık, terk edilme gibi kişilerarası reddedilme biçimleri vardır. Dışlanma, bireyin veya grubun toplum içindeki ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasi yaşamın dışına itildiği veya dışlanmış hissettiği bir durumu ifade eder. Birey üzerinde etkileri yıkıcı olsa da dışlanmanın farklı türleri vardır. Ostrasizm olarak bilinen psikolojik (psiko-sosyal) dışlanma çocuk ve ergenlerde bir zorbalık türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Williams'a (2007) göre psiko-sosyal dışlanma bir kişinin diğerlerinden kasıtlı olarak izole edilmesi veya dışlanmasıdır. Psiko-sosyal dışlanma, zorbalık, siber zorbalık veya ayrımcılık gibi

çeşitli şekillerde ortaya çıktığı aktarılmıştır. Sosyal dışlanma ise birey veya grupların işsizlik, yoksulluk, eğitimsizlik, engellilik, yaşlılık gibi dezavantajlı durumlarından dolayı eğitim, sağlık ve kültürel imkânlardan yararlanamaması, üretim etkinlikleri içinde yer alamaması, karar alma süreçlerine katılamaması, bireyin toplumun dışına itilmesi, yaygın gelenekçi kültür içinde hapsedilmesi ve yeniliklerden uzak tutulmasıdır (Seyyar ve Genç, 2010, s. 645). Dışlanma deneyimleri, birisinin doğrudan olumsuz ilgi görmesi şeklinde veya bir şekilde görmezden gelinmeyi içerebilir (Wesselmann vd., 2016). Gerek psiko-sosyal dışlanmada (ostrasizm) gerek sosyal dışlanma da yok sayılmak, görmezden gelinmek ya da gruba dâhil edilmemek söz konusudur. Fakat sosyal dışlanmada dışlama olayı bilerek ve isteyerek yapılırken psiko-sosyal dışlanmada da böyle bir durum söz konusu değildir. Psikolojik dışlanmada çoğu kez dışlayan grup ya da birey dışladıkları bireyin *farkında olmayabilir*.

Kişiler arası reddedilme biçimlerinden bir diğeri ihanettir. İhanet, güvene dayalı bir ilişkinin ihlal edilmesi durumudur. İhanet, bir kişinin güven duyulan veya sadakat beklenen bir durumda, bu güveni veya sadakati bozarak zarar verici veya düşmanca bir davranışta bulunmasıdır (Morrison & Robinson, 1997). Görüldüğü üzere ihanet, sadakatın zıttı olup güven duygusunu sarsan bir durumdur. Sadakat, bir kişiye, gruba, davaya veya ideale karşı duyulan kararlı destek veya bağlılık duygusunu ifade eder (Zdaniuk & Levine, 2001). Haidt ve Graham (2007) sadakati, ahlakın beş psikolojik bileşeninden biri olarak ele almıştır. Hatta Royce (1908: 15), sadakat için “ahlaki kuralların yerine getirilmesidir” ifadesini kullanmıştır. Sadakat, kişinin verdiği sözleri tutması, minnettarlık duygusuyla hareket etmesi ve zor zamanlarda bile kişi, grup ve ülkesinin yanında olması anlamında kullanılabilir. Türkçede sadakat, bağlılık ve vefa kelimeleri yakın anlamda olup birbirinin yerine kullanılabilmektedir. İslami terminolojide sadakat, adalet ve şecaatten meydana gelen bir erdem (Kasapoğlu, 2010) olarak aktarılmıştır. Vefa perspektifinde sadakatın içeriğinde geçmişte yaşananları unutmamak ve bu hatıralara değer vermek esastır. Bu kapsamda sadakat, kişilerarası ilişkilerde bir mihenk taşı olup, güven ve dürüstlüğün temel unsurlarındandır. Sadakat veya vefa sadece birer moral erdem olmayıp aynı zamanda kişinin iyi oluşuna pozitif katkı sağlayan (Aboobaker, Edward, & Zakkariya, 2019) değerlerdendir.

İyi oluş pozitif psikolojinin temel kavramları arasındadır. İyi oluş, kişinin hem olumlu duygular (mutluluk, sevinç, memnuniyet vb.) yaşayabilme hem de zorluklarla başa çıkabilme ve anlamlı bir yaşam sürme yeteneğidir (Badhwar, 2014; Sirgy, 2012; Sirgy & Wu, 2009) denilebilir. Pozitif psikolojiye göre iyi oluşun içerdiği psikolojik iyi oluş, öznel iyi oluş, duygusal iyi oluş, sosyal iyi oluş ve yaşamda anlam gibi oldukça değerli bileşenleri vardır. Diener'a (1984) göre yaşam doyumu, mutluluğun öznel değerlendirilmesidir. Sirgy (2012) ve Martikainen (2009), yaşam doyumunun öznel iyi oluşun ve mutluluğun bilişsel bileşeni olduğunu aktarmıştır. Yaşam doyumu, kişinin genel veya belirli alanlardaki yaşam kalitesinin öznel değerlendirme kapasitesidir (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999). Yaşam doyumu, bireylerin hayattan sağladıkları doyum düzeyine, mevcut gidişata ve bireyin kendisi için belirlediği (dışarıdan dayatılmayan) standartlara ilişkin yargılarının karşılaştırılmasına dayanmaktadır (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985). Yaşam doyumunun bileşenleri yetişkinler ile çocuk ve ergenlerde farklılaşmaktadır. Örneğin yetişkinlerde iş doyumu, evlilik doyumu yaşam doyumuna hizmet ederken çocuk ve ergenlerde okul başarısı, sahip olunan imkânlar, akran ilişkileri yaşam doyumuna eşlik etmektedir.

Toplumların gelişiminde, refahında sanayi, bilim ve teknoloji, sanat, eğitim sektörlerinde ilerlemesinde ve söz sahibi olmasında üstün yetenekli bireylerin önemi ret edilemez bir olgudur (Ciğerci, 2006; Koç, 2015; 2016). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri, başkaları tarafından anlaşılacakları, sosyal ilişkiler kurabilecekleri ve duygusal paylaşımlarda bulunabilecekleri ortamların yaratılması ve desteklenmesi onların sadece kendini gerçekleştirmesine katkı sağlamayacak ülkenin refahına da doğrudan veya dolaylı katkıda bulunulmuş olacak. Maalesef BİLSEM, TUBİTAK, TEKNOFEST gibi etkinlikler dışında üstün yetenekli çocuklar için yeterince kaynak ayrılmamaktadır.

Üstün yeteneklilerin bilişsel gelişimlerinin normal gelişim gösteren bireylerden erken ve hızlı gelişmesi, kendi yaşlılarıyla sosyal etkileşim ve arkadaşlık kurmalarına engel olan temel özelliklerindendir (Webb, 1993). Bu durumda üstün yetenekli bireyler, daha çok kendisinden birkaç yaş büyük veya yetişkin kişilerle

arkadaşlık etmeyi tercih ederler ve bu kişilerle güçlü bağılıklar kurarlar (Şahin, 2015). Üstün zekânın, bireyde olumlu ve olumsuz etkileri olabilen özelliklere sahip olduğunu vurgulamaktadır. Üstün yetenekli bireye, olumlu koşullar sağlanamadığında, özgüven, saygınlık, benlik algısı, çalışma disiplini ve başarı ile ilgili sorunlar ortaya çıkabilmektedir (Sak, 2011)

Üstün yetenekli bireylerin sahip oldukları karakteristik özelliklere dayalı olarak yaşadıkları sorunları eşzamanlı olmayan gelişme, akran ilişkileri, aşırı kişisel eleştiri, mükemmeliyetçilik, çok potansiyellilik gibi konularda yaşadıkları görülmektedir (Robinson, & Noble, 1991). Çetin (2023) üstün yetenekli çocuğa sahip ebeveynlere çocuklarının özelliklerini ve yaşadığı sorunları sorduğu çalışmasında ebeveynler çocuğunun yalnız olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde entelektüel zekâ derecesi arttıkça çocuğun sosyal uyumsuzluk ve mutsuzluk riski de artmaktadır (Roedell, 1984). Bilişsel becerilerle motor becerilerin eşzamanlı olarak gelişmemesi sonucunda bireyler zihinlerinde yapmak istediklerini görebilirler, ancak motor becerileri bu amaçlarını gerçekleştirmeleri için yeterli değildir. Bu durum yoğun hayal kırıklığı ya da duygusal patlamalara neden olabilir. Olasılıkları ve alternatifleri görme becerisinden dolayı, ne yapabileceklerini ideal olarak görebildikleri, ideale çok yaklaştıklarında başarısız olduklarını gördükleri için aşırı kişisel eleştiri eğilimi gösterirler (Adderholt-Elliott, 1987).

1.2. Araştırmanın önemi

Son yıllarda üstün zekâlılık ile ilgili tek bir tanım yapmanın uygun olmadığını çünkü üstün zekâlılığın bir yelpaze olduğu düşüncesi her bireyin kendi içinde farklı özellikler taşıdığı varsayımı ve dolayısıyla etiketleme dilinden uzak durmanın daha uygun olduğu söyleyenebilir. TC Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı aile eğitim programları kapsamında çıkardığı “Üstün Yetenekli Çocuklar ve Aileleri” başlıklı kitapta üstün zekâ yerine üstün yetenek veya özel yetenek kavramının kullanılmasını önermiştir. Çünkü üstün zekânın, üstün genel zekâ gibi kısıtlı bir içeriğe sahip olduğunu üstün yetenekliliğin veya özel yetenekliliğin çok daha geniş bir yelpazeye sahip olduğu belirtilmiştir (Özbay, 2013). Mili Eğitim Bakanlığı, aile eğitim kılavuzlarında özel yetenekli ifadesini kullanmaktadır (Kılıç & Bağrıaçık, 2018).

Hacettepe Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü altında Özel Yetenekliler Eğitimi Anabilim Dalı ifadesi ile özel yetenekli kavramını kullanmayı tercih ederken (Bknz. URL1); Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü altında Üstün Zekâlılar Eğitimi Ana Bilim Dalı ifadesini kullanarak üstün zekâlı kavramını kullanmayı tercih etmiştir (Bknz. URL2). Bu karmaşadan bahsedilmesinin bir sebebi tez başlığında üstün zekâlı/yetenekli ifadesini kullanarak karmaşadan uzak durulmaya çalışılmıştır. Bir diğer sebebi ise üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde ve tanınmasında benzer bir karmaşa vardır. Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin tanınması üç aşama gerçekleşmektedir. Birinci aşamada, sınıf öğretmenleri sınıflarındaki öğrencilerin %20’sini aday olarak belirler. İkinci aşamada %20’lik kontenjandaki öğrenciler belirlenen tarihlerde sözel olmayan görsel yetenek grup testlerine girerler. Üçüncü aşamada, bir önceki sınavda barajı geçenler bireysel zekâ (örn. ASIS) testlerine dâhil edilir. 130 ve üzeri IQ puan aralığına sahip olanlar BİLSEM’lerde destek eğitimi görmeye hak kazanırlar. Bu uygulama geleneksel anlayış ve buna bağlı geleneksel yöntemlerden vazgeçilemediğinin göstergesidir. Bakanlıklar tarafından özel yetenek ifadesinin kullanılması önerilirken (Kılıç & Bağrıaçık, 2018; Özbay, 2013) genel zekâ puanı veren zekâ testlerinin tanınmada kullanılması ciddi bir çelişkidir. Dolayısıyla birçok anne baba bu gelenekten kopmayarak çocuğunu daha okul öncesinden itibaren BİLSEM’e hazırlık kurslarına göndererek çocuklarını çocukluğun doğal sürecinden koparmaktadır.

BİLSEM sınavlarını geçerek toplum tarafından takdir edilen, başarılı, çalışkan, akıllı bu çocukları devlet bünyesinde BİLSEM’ler aracılığıyla desteklemekteyiz. Peki, madolyanon öteki yüzünü ihmal ediyorsak? Bireyler toplum tarafından onaylanmayan şekillerde de başarılı olabilirler, örneğin çok başarılı bilgisayar korsanı (hacker), başarılı bir çete lideri veya binlerce insanı dolandıranlarda olduğu gibi genellikle yetenekli olarak tanımlanmazlar. Sternberg vd. (2021) bu durumu, dünyayı daha iyi bir yer haline getirmek için olumlu ve anlamlı bir şekilde uygulanan bir yetenek olan dönüşümsel yetenek ile işlemsel yeteneğin karşılaştırması (s.39) olarak ifade eder. Standardize edilmiş testlerle üstün yetenekliliği terimselleştiren sistemin gözden kaçırdığı potansiyel tehlikeli üstün yetenekli diğer

bireyler nasıl fark edilecek? Bu çalışmayla üstünlerin bazı psiko duygusal özelliklerine odaklanılarak bu boşluk giderilecektir.

Lise sürecinde YKS, ortaokul sürecinde LGS, ilkokul sürecinde BİLSEM ve proje okullarının sınavlarıyla küçük yaşlardan itibaren başarısızlık kaygısıyla baş etmek zorunda kalan çocuklarda bu süreci olumlu geçirerek başarı gösterenler istediği kurumlara yerleşirken geri kalanlar başaramamanın verdiği etiket ve hayal kırıklıklarıyla yaşamlarına devam etmektedir. Diğer kurumlar bir yana BİLSEM’lerde öğrenciler ise üstlerindeki etiketleri korumak ve bu etiketin hakkını vermek düşüncesiyle hem içsel hemde sosyal bir baskı hissedebilir. Üstün zekâlılık beyin yapısı ve işleyişiyle ilgili bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Üstün zekâlı öğrenciler, normal gelişim gösteren bireylerden farklı olarak hem entelektüel hem de akademik alanlarda daha yüksek performans sergilerler ve sosyal-duygusal gelişimleri de farklılık gösterebilir (Sattler, 1988, 2001). Yani, üstün zekâlı bireylerin düşünme, öğrenme, problem çözme ve duygusal tepkilerinde belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Bu durum, onların eğitim ve sosyal hayatta farklı yaklaşımlara ihtiyaç duyabileceklerini işaret eder. Bu yaklaşımlara yol göstermek ve üstün yetenekli bireyde olası içsel ve sosyal endişeyi azaltmak için oluşturulacak programlarda hangi bileşenlere dikkat edilmesiyle ilgili önemli bir argüman oluşturulmuştur.

PISA 2022 ya da daha önceki PISA verilerinde fen, matematik okuryazarlığı ve okuma becerisi başarısında Türkiye OECD ülkeleri ortalamasının altında kalmasını (MEB, 2023) fiziksel koşullara, müfredeta, öğretmen yetiştirme ve atama sistemine, ekonomik krize, aile koşullarının iyi olmaması vb sebeplere dayandırmak yerine PISA 2022 okul yaşamı başlığındaki bulgulara bakmak daha sağlıklı yatırım ve politikalar oluşturmaya katkı sağlayacaktır. Fakat yıllardır benzer tavsiye ve uyarılara rağmen sorunun çözümünde kaydedeğer bir ilerleme kaydedilememiş olup öğretmen yetiştirme ve atama sistemiyle tüm eğitim sisteminin sorununun çözüleceği inancıyla politikalar geliştirilmeye devam edilmektedir. OECD (2023b) raporunda Türkiye’de çalışmaya katılan öğrencilerin yaşam doyum puanları OECD ortalamasının altında hatta son sıralarda yer almaktadır. PISA 2018 raporunda çalışmaya katılan öğrencilerin %34’ü yaşamından memnun değilken bu oran PISA 2022 raporunda %44’e çıkmıştır.

Buna karşın okul/eğitim kaynaklı stres ve kaygı puanlarında ise başlarda yer almaktadır. Yine aynı çalışmanın sonuçlarına göre Türkiye’den çalışmaya katılan öğrencilerden okul bağlılığı yaşıyorum diyenlerin oranı %69 iken, OECD ülkelerinin ortalaması %75’tir. Hatta Türkiye, okula aidiyet hissetmede 2018 yılına göre daha gerilere düşmüştür. Öğrenci yaşam doyumu yüksek ülkelerin, matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerisi yüksek olması tesadüf olmayıp, bizlere öğrencilerin akademik iyi oluşları kadar yaşam doyumları, duygusal iyi oluşlarına önem verilmesi mesajını vermektedir. Sadece bu uyarı bile Türkiye’deki öğrencilerin yaşam doyumunu etkileyen faktörlerin tespit edilmesini gerekli kılmaktadır. Üstelik üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin okul sonrası BİLSEM çalışmalarına ayırdıkları emek ve zaman dikkate alındığında yaşam doyumlarını incelemek ayrı önem arz etmektedir.

Ziegler ve Raul (2000) üstün yetenekli çocuklarda yaşitlarına kıyasla sosyal ve duygusal gelişimleri açısından risk altında olduklarından yaşam doyumlarının daha düşük olabileceğini ileri sürmüştür. Koçak ve İçmenoğlu’na (2012) göre üstün yetenekli çocuklarda duygusal zekâ ile yaşam doyumu arasında pozitif ilişki bulunmakta, fakat yaratıcılık ile yaşam doyumu arasında negatif ilişki bulunmaktadır. Bunun sebebinin ise üstün yetenekli bireylerde yaptıklarını beğenmeme ve daha iyisini isteme arzusu olduğu iddia edilebilir. Bir başka ifadeyle üstün yetenekli bireylerde olumsuz mükemmeliyetçiliğin varlığından bahsedebiliriz. Dolayısıyla üstün yetenekli bireylerde duygusal zekâ, yaşam doyumu ve olumsuz mükemmeliyetçiliğin birlikte araştırılması kayda değer olacaktır.

Üstün zekâlı/yetenekli bireyler sahip olduğu meziyet ve etiketten dolayı normal akranları arasında popüler öğrenci olarak algılanabilir. Parker ve Asher (1993:620) üstün yetenekli çocuklarda üstündeki etiketten ve bu değerli etiketi kaybetmemek için arkadaşlık kalitelerinin üst düzeyde olduğunu aktarmıştır. Bir başka ifadeyle üstün yetenekli çocuklar arkadaşlık ilişkilerinde sözlerine sadık, daha az tartışma ve çatışmaya giren, sırlarını makul ölçülerde paylaşan, prososyal davranış sergileyen, başkalarına rehberlik eden, çatışmaları çözen, başkalarını onaylayan ve liderlik becerileri sergileme karakteristiğine sahiptir. Fakat durum her zaman böyle

istenildiği gibi olumlu olmayabilir. González-Cabrera vd. (2023) üstün yetenekli ergenlerin normal akranlarına oranla neredeyse 2 kat daha fazla zorbalığa maruz kaldığını belirtmiştir. Üstün zekâlıların üç farklı biçimde sosyal dışlanmaya yaşayabileceği aktarılmıştır. İlki arkadaş çevresinin üstün yetenekli bireyi dışlaması, ikincisi bireyin üstünlük taslayarak çevreye katılmaması ve sonuncusu görece daha olumlu karşılanan bireyin uygun arkadaş ortamı bulamamasına bağlı olarak yalnızlığı seçmesidir (Sak, 2014). Bireyler, kabul ve ret hakkındaki bilgileri nasıl işledikleri konusunda farklılık gösterirler (Romero-Canyas & Downey, 2005) ve önceki deneyimlerine dayanarak, kurbanlar belirli bilişsel-duygusal ağlar geliştirmiş olabilirler (Wölfer & Scheithauer, 2012). Bu durum, ‘reddetme duyarlılığı sistemi’ (Downey & Feldman, 1996) olarak adlandırılır. Bireyler sosyal etkileşimlerde zorbalığı ne kadar sık yaşarlarsa, sosyal şemalarına ‘kurban’ rolünü dâhil etme olasılıkları o kadar artar (Rosen, Milich, & Harris, 2009). Yapılan bu çalışmayla üstün yetenekli öğrencilerde böyle bir dışlanma söz konusu ise kurban rolünü önlemek adına tedbirler alınması sağlanması için uyarılar sunulacaktır.

Öte taraftan Sarıçam ve Çetinkaya (2018) üstün zekâlı/yetenekli çocukların zorbalığa kurban olma konusunda risk grubunda olduğunu, kurban seçildiklerinde intikam duygularının normal bireylerden daha yüksek olabileceğini aktarmıştır. Bu ifadeye dayanarak bir grup tarafından ya da akranları tarafından psikolojik dışlanmaya maruz kalan üstün zekâlı/yetenekli bireylerin sadakat, bağlılık, aidiyet duygusu sarsılabilir. Dolayısıyla psikolojik dışlanma ve sadakat arasında ilişki olup olamayacağını tespit etmek gereklilik arz etmektedir.

Uyaroğlu (2011) üstün yetenekli çocukların duygusal zekâ yeteneklerinin normal akranlarına göre daha iyi olduğunu, çünkü üstün yetenekli çocuklara bu yetenekleriyle ilgili destek ve rehberlik aldığını iddia etmiştir. Fakat bu görüşün aksine Sarıçam vd. (2017), Ogurlu ve Sarıçam (2018), Ozbey, Sarıçam ve Karduz Adam, (2018) üstün yetenekli çocukların duygusal zekâ konusunda yeteri desteği almadıklarını savunmaktadır. Sarıçam vd. (2017), duygusal zekânın geliştirilebilir bir özellik olduğunu ve akademik zekâ ile güçlü bir ilişkisi olduğunu, fakat duygusal zekâ üstün yetenekli bireylerde potansiyel olarak bulunmakla birlikte şartlar elverişli

olmazsa bu potansiyelin kullanılamayacağını iddia etmişlerdir. Üstün yetenekli çocuklar bazı alanlarda diğerlerine göre daha olgun oldukları için, ihtiyaçları karşılanmazsa belirli türden sosyal-duygusal zorluklara yakalanma riskleri daha yüksek olabilir. Bu riskler arasında artan farkındalık, kaygı, mükemmeliyetçilik, stres, akran ilişkileriyle ilgili sorunlar ve kimlik ve uyumla ilgili endişeler yer alabilir (NAGC, 2024). Dolayısıyla bu çalışma üstün zekâlı/yetenekli üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarının neler olabileceği ile ilgili bir fikir oluşturacaktır. Ayrıca üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerde duygusal zekâ potansiyelinin kullanılabildiğinde etkileyebileceği kavramları göz önüne alarak bireyin duygusal, sosyal, kişilik ve yaşam doyumuna nasıl bir katkı sağlayacağı sunulmaya çalışılacaktır.

Kırılgnlığa psikolojik bağlamdan bakıldığında, kırılgnlığın düzeyi bireyin işlevsel olmayan öğrenmeleriyle ilişkilidir (Ingram & Luxton, 2006). Bilindiği üzere bireyin işlevsel olmayan öğrenmeleri, mantıkdışı inançları başta depresyon olmak üzere pek çok psikopatolojiyi betaberinde getirmektedir (Monrain & Blackburn, 2005). Kırılgnlık ya da diğer bir tabirle incinebilirlik tıpkı psikolojik sağlamlık gibi bireyin kişilik yapısı ile ilgilidir. Bireyin kırılgnlığı, onda psikolojik problemleri tetikleyecek veya oluşturacak duyarlılık geliştirmesine neden olmaktadır (Mehu & Scherer, 2015). Bir diğer tabirle birey psikolojik problemlere daha yatkın hale gelecektir. Psikolojik kırılgnlık, psikolojik sağlamlığın aksine duygusal güçsüzlük olarak tabir edilen zayıf başa çıkma davranışlarını içermektedir. Bireyin pozitif duygu duruma sahip oluşu psikolojik sağlamlığı besleyecek ve koruyucu bir faktör olarak sorunlarla mücadele gücünü arttıracaktır (Depue & Morrone-Strupinsky, 2005). Bireyin pozitif duygu durumunun güçlendirilmesine katkı sağlayan terapötik süreçler psikolojik rahatsızlıklara olan tayknlık ve kırılgnlığı azaltacaktır (Gilbert & Procter, 2006; Mayhew & Gilbert, 2008). Fakat böylesine önemli bir kavram hem Türkiye’de hem de yurtdışında üstün yetenekliler üzerinde henüz incelenmemiştir. Son birkaç yıldır kullanılan “aşırı duygusal hassasiyet” (Fiori & Ortony, 2021; Fiori, Udayar, & Vesely Maillefer, 2022) kavramı biraz psikolojik kırılgnlığı biraz duygusal zekâyı anımsatmaktadır. Gerek psikolojik kırılgnlık gerekse aşırı duygusal hassasiyet ile ilgili alanyazında ciddi bir boşluk vardır, bu çalışmayla bahsedilen bu eksiklik doldurulmaya çalışılmıştır.

Mükemmeliyetçiliğin tipik bir üstün yeteneklilik özelliği olduğu belirtilmiştir (Parker, 2000; 2002). Bazı araştırmacılar göre mükemmeliyeçilik orjinli gerçekçi olmayan beklentilerin stres, anksiyete, depresyon ve intihara sebep olmaktadır (Callahan, 1993; Christopher & Shewmaker, 2010; Hewitt & Dyck, 1986; Hewitt, & Flett, 1993; Hewitt, Flett, & Turnbull-Donovan, 1992; Huprich vd., 2008). Türkiye'nin hemen her bölgesinden üstün yetenekli tanılı çocukların mükemmeliyetçilik düzeyini görmek oluşabilecek psikolojik problemlerin önlenmesi için tedbirler için fırsatlar oluşturmaktadır.

CEO'lar ve politikacılar gibi birçok liderin narsisistik özelliklere sahip olma eğiliminde olduğu ileri sürülmektedir (Cragun, Olsen, & Wright, 2020; Fazekas & Hatemi, 2021; Maccoby, 2000). Sağlıklı ve üretken düzeylerde, kendini tanıtmaya gibi narsisistik özellikler aslında bazı alanlarda başarıya ulaşmak için bir avantaj olabilir (Desmet & Sternberg, 2023). Ama bazen insanlar armağanlarını dünyayı iyileştirmeye değil, sadece kendi bencilliklerine yönlendirirler (Sternberg, 2022a). Bu tür insanlar yetenekli narsisistler olabilir (Desmet & Sternberg, 2023). Büyükleme narsisizm üstün yeteneklilerin bir özelliği midir? Daha önce Türkiye'de bu soruya cevap verecek bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Bu çalışmayla birlikte üstün zekâlı/yetenekli bireylerde 1980'li yıllardan bu yana gelen iddiaların mit mi yoksa gerçeklik payı var mı? sorularına yanıt verilecek, geniş bir örneklem grubu ile inceleme yapılması nedeniyle alanyazında olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Yine çalışmada kullanılan değişkenlerin birbiri arasındaki ilişkilerin incelenmesi, aracı değişkenleri kullanılması bağlamında çalışma ulusal ve uluslararası alanyazında ilk olma özelliği taşıdığına gelecek çalışmalara ışık tutması beklenmektedir. Son olarak yapılan bu çalışmada kullanılan ölçme aracı bağlamında iki yeni ölçme aracı Türk kültürüne uyarlanarak alanyazına katkı sağlayacaktır.

Özgüveni yüksek bireylerde narsistik özelliklerin görülmesi oldukça sıradan bir durum olsa da patolojik bir narsisizme dönüşmüş olabilir. Bu tür bir narsisizm, gerçekçi temellere dayanmayan bir benlik kabarmasıdır (Horney, 1939). Kohut'a (1968) göre narsisizmin olumlu yönü yoktur narsisistik kişilik bozukluğu vardır.

Kohut'a (1977) göre narsisistik kişilikler ilişkiye başlamakta ve sürdürmekte zorluk çeker, diğer insanların duyguları ve ihtiyaçlarına karşı duyarsızdır, yoğun ilgi arayışındadır, büyüklenmeci görünümünün altında derin değersizlik ve reddedilmişlik duyguları hâkimdir. Kernberg'e (1975) göre narsistik kişilerde büyüklenmecilik, başkalarını sömürme isteği, kendiyle aşırı meşguliyet, mükemmeliyetçilik, güç ve güzellik arayışı, kronik derecede kıskançlık, empatiden yoksun olma ve hissedilen yoğun boşluk duyguları vardır. Bu özelliklerin bir kısmı özgüveni tavan yapmış kendisini zekasıyla ispatlamış üstün yetenekli bireylerde görülmesi kaçınılmazdır (Desmet, 2024; Miller, 1997). Yıllardır süre giden üstün yeteneklilik ve narsisizm ikilemine bu çalışmayla bir veri daha sunulmuştur.

Üstün yetenekli çocukların merak, azim/kararlılık, öğrenme motivasyonu, yaratıcılık, üstbiliş, dikkat kontrol ve süresi gibi bilişsel özellikler konusunda normal akranlarından ileride olduğu literatürde ortak yargılar arasındadır (Henderson, Gold, & McCord, 1982; Hornstra, Bakx, Mathijssen, & Denissen, 2020; Midilli, Özsoy, & Aslan, 2022; Sarıcam & Ogurlu, 2015; Sarıcam & Sahin, 2015; Tanık & Büyük, 2021; Yildirim, & Dong, 2022). Öte taraftan üstün yeteneklilerin sosyal, duygusal ve kişilik karakteristiklerini inceleyen çalışmalar (Dakhlallah & Ahmad, 2022; Thomas & Mascharka, 2023) bulunmaktadır. Bu çalışmalar daha çok kitap/kitap bölümü şeklinde olup teorik bilgilere dayanmaktadır. Öte taraftan yerel literatürde üstün yetenekli çocukların sosyal, duygusal ve kişilik özelliklerini inceleyen çalışmalar (Eren, Ömerelli Çete, Avcil, & Baykara, 2018; Tanık & Büyük, 2021) oldukça sınırlıdır ve büyük bir boşluk vardır. Bu çalışmayla yerel literatüre oldukça faydalı katkılar sağlanmıştır.

1.3. Araştırmanın amacı

Üstün yetenekli öğrenciler başarılı olmak için baskı görme veya başarısız olma korkusu gibi günlük zorluklarla karşı karşıya kalırlar. Bu güçlüklerle başarılı bir şekilde baş etme konusunda duygusal yeterlilik gerektirir (Bellamy, Gore, & Sturgis, 2005). Bu çalışmanın temel amacı, üstün yetenekli çocuklarda duygusal zekâ, psikolojik kırılganlık, mükemmeliyetçilik, büyüklenmeci narsisizm, psikolojik dışlanma, sadakat ve yaşam doyumu normal akranlarına göre ne düzeyde olduğunu

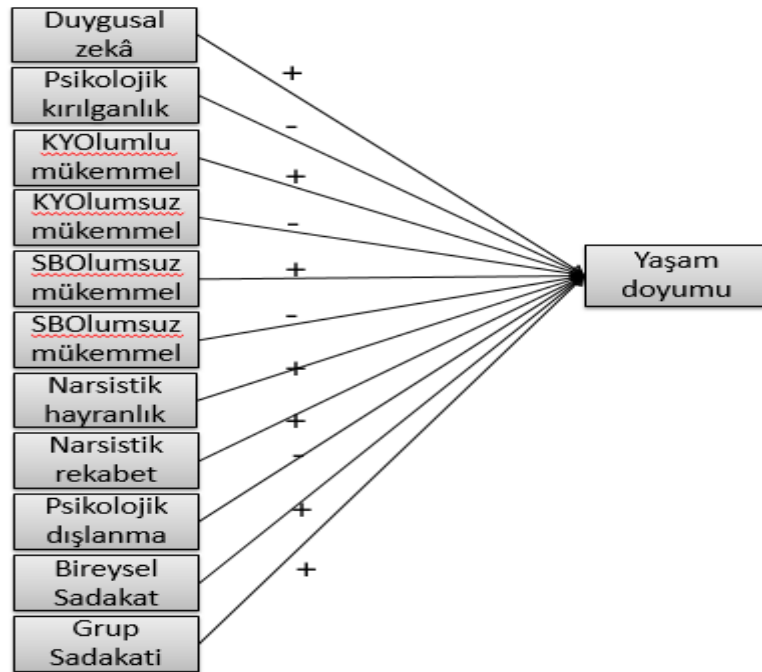
tespit etmektir. Sonraki amaç ise üstün yetenekli çocuklarda duygusal zekâ, psikolojik kırılganlık, mükemmeliyetçilik, büyüklenmeci narsisizm, psikolojik dışlanma, sadakat ve yaşam doyumu arasındaki olası ilişkilerin incelenmektir. Ayrıca duygusal zekâ, psikolojik kırılganlık, mükemmeliyetçilik, büyüklenmeci narsisizm, psikolojik dışlanma, sadakat ve yaşam doyumu üstün yetenekli çocuklarda cinsiyet ve yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelemek çalışmanın son amacını oluşturmaktadır

1.4. Araştırma soruları

- Üstün yetenekli çocukların duygusal zekâ puanları normal akranlarına göre ne düzeydedir?
- Üstün yetenekli çocukların psikolojik kırılganlık puanları normal akranlarına göre ne düzeydedir?
- Üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik puanları normal akranlarına göre ne düzeydedir?
- Üstün yetenekli çocukların büyüklenmeci narsisizm puanları normal akranlarına göre ne düzeydedir?
- Üstün yetenekli çocukların ostrasizm puanları normal akranlarına göre ne düzeydedir?
- Üstün yetenekli çocukların bireysel sadakat puanları normal akranlarına göre ne düzeydedir?
- Üstün yetenekli çocukların grup sadakat puanları normal akranlarına göre ne düzeydedir?
- Üstün yetenekli çocukların yaşam doyum puanları normal akranlarına göre ne düzeydedir?

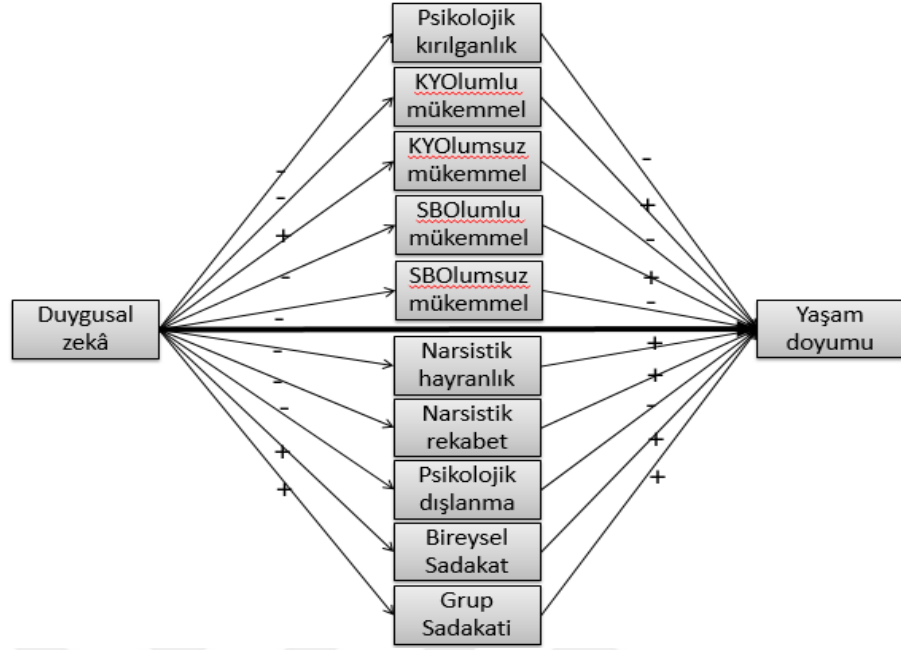
- Üstün yetenekli çocuklarda duygusal zekâ, psikolojik kırılganlık, mükemmeliyetçilik, büyüklenmeci narsisizm, psikolojik dışlanma, sadakat ve yaşam doyumu arasında ilişki/ler var mıdır? Varsa ne yönde ve şiddettedir?

Bu soruların yanı sıra üstün yetenekli çocuklarda duygusal zekâ, psikolojik kırılganlık, mükemmeliyetçilik, büyüklenmeci narsisizm, psikolojik dışlanma, sadakat ve yaşam doyumu arasındaki olası ilişkilere yönelik aşağıdaki gibi alternatif model ile çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir. Üstün yetenekli çocuklarda yaşam doyumunun üzerinde duygusal zekâ, psikolojik kırılganlık, mükemmeliyetçilik, büyüklenmeci narsisizm, psikolojik dışlanma, sadakatin yordayıcı rolüne ilişkin alternatif model Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Alternatif yordayıcı model

Üstün yetenekli çocuklarda duygusal zekâ ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide psikolojik kırılganlık, mükemmeliyetçilik, büyüklenmeci narsisizm, psikolojik dışlanma, sadakatin ayrı ayrı aracı rollerine ilişkin bütünleştirilmiş alternatif model Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Alternatif Aracılık Modelleri

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Zekâ nedir?

1921’de, Journal of Educational Psychology’nin editörleri 14 ünlü psikologtan zekânın ne olduğu ile ilgili açıklama yapmalarını istemiş ve verilen yanıtları incelemişler, uzmanların hemen hepsi farklı cevap verse de ifadelerde genellikle iki tema öne çıkmıştır. İlk temada zekâ için deneyimlerden öğrenme kapasitesi; ikincisinde ise zekânın çevreye uyum sağlama yeteneği olduğu vurgulanmıştır. Benzer şekilde aradan 65 yıl geçtikten sonra, zekâ araştırmalarında uzmanlaşmış 24 bilişsel psikoloğa zekâyla ilgili açıklamalar yapılması istenmiştir. Onlar da deneyimlerden öğrenmenin ve çevreye uyum sağlamanın önemini vurgulamışlardır. Ayrıca açıklamalarda üst bilişe dikkat çekilmiş “insanların kendi düşünme süreçlerini anlaması ve kontrol etmesini” ifadelerini eklemişlerdir (Sternberg & Detterman, 1986). Güncel araştırmalarda ayrıca kültürün rolünün üzerinde durulmuştur. Bir kültürde zeki olarak kabul edilen bireyin başka bir kültürde daha az zeki olarak kabul edilebileceğine dikkat çekilmiştir (Ang, Van Dyne, & Tan, 2011). Bu ifadelerden hareketle zekâ için öğrenmeyi geliştirmek için üst bilişsel süreçleri kullanarak deneyimlerden öğrenme kapasitesi ve çevreye uyum sağlama yeteneğidir; farklı sosyal ve kültürel bağlamlarda farklı uyarlamalar gerektirebilir (Niu & Brass, 2011; Saklofske, van de Vijver, Oakland, Mpofu, & Suzuki, 2015) açıklaması yapılmıştır. Cattell (1963) zekânın iki farklı biçiminden bahsetmiştir. Akıcı (Fluid) zekâ, yeni sorunları çözme, yeni durumlarda mantık kullanma ve kalıpları belirleme yeteneği olarak tanımlanır. Buna karşılık, kristalleşmiş (crystallized) zekâ, öğrenilmiş bilgi ve deneyimi kullanma yeteneği olarak tanımlar (Li & Shi, 2019).

Oxford İngilizce Sözlüğüne göre zekâ kelimesi alanyazına yaklaşık 9 yüzyıl önce girmiştir. “Zihnin en yüksek yetisi, genel gerçekleri kavrama kapasitesi” tanımıyla 12. yüzyılda Eski Fransızcadan ve/veya doğrudan Latince entelijansiyadan (intellegentia) sözcüğünden “anlama, bilgi, ayırt etme gücü; sanat, beceri, tat”, entelimentum’dan (nominal intelligens) sözcüğünden “sezgi, takdir edici” anlamlarında aktarıldığı düşünülmektedir. “Üstün anlayış, sağduyu, zeki olma hali”

anlamı ise 15. yüzyılın başlarına aittir. “Alınan/iletilebilir bilgi, haber” anlamıyla ise, ilk olarak 15. yüzyılın ortalarında kaydedilmiştir. Modern anlamda ise zekâ sözcüğü ilk olarak 1921’de kaydedilmiştir.

Sternberg zekâyı, “Düşüncelerimizin ve eylemlerimizin hem içsel olarak yönlendirilen ihtiyaçlarımıza hem de çevrenin ihtiyaçlarına göre organize, tutarlı ve duyarlı olmasını sağlayacak şekilde kendimizi yönetmemizi sağlayacak bir araç sağlamak” olarak tanımlamıştır (Sternberg, 1990:49). Gottfredson (1997), 52 uzmanın imzaladığı bir bildiride zekâ için şu tanımlı yapmıştır: - “Zekâ, diğer şeylerin yanı sıra, akıl yürütme, planlama, problem çözme, soyut düşünme, karmaşık fikirleri kavrama, hızlı öğrenme ve deneyimden öğrenme yeteneğini içeren çok genel bir zihinsel kabiliyet ve kapasitedir. Zekâ, sadece kitaptan öğrenme, dar bir akademik beceri veya sınav zekâsı değildir. Aksine, çevremizi kavramak (‘çabuk anlamak’, ‘durumun mantığını kavramak’ veya ‘ne yapılacağını anlamak’) için daha geniş ve daha derin bir kapasiteyi yansıtır.

2.1.1. Yetenek

Eski İngilizcede “Talent” için kullanılan kelime “Talente” dir ve etimolojik temelleri Latince “Talentum”dan gelmekte olup M.S. 1149 yıllarında kullanılan bir kelimedir. “Talentum”un kökleri Yunanca “τάλαντον” (talanton), yani bir denge veya para birimi anlamına gelmektedir. Babilliler ve Asurlular da aynı terimi büyük miktarda paranın birimini tanımlamak için kullanmışlar (Gallardo-Gallardo, Dries, & González-Cruz, 2013).

Yetenek, 13. yüzyılda bir şeye karşı “duygulanım” veya “eğilim” ya da bir bireyin doğal becerisi olarak kabul edilerek anlam perspektifini değiştirmiştir. Orta Çağ’da “Yetenek” kavramı biraz daha gelişerek, bir kişinin bilişsel becerisi olarak kabul edilmiştir (Hoad, 1993). Yeteneğin “Kişisel Yetenek” (bireyde görülen yetenek) olarak tanımlandığı dönem ise 19. yüzyıllar civarındadır (Tansley, 2011). En genel ifadesiyle yetenek, “kişinin becerilerinin bir toplamı... onun içsel armağanları, bilgisi, deneyimi, yargısı, dürtüsü ve öğrenme yeteneği” dir denilebilir (Duckworth, Quinn, &

Tsukayama, 2012; Francis, Hawes, & Abbott, 2016; Handfield-Jones, Michaels, & Axelrod, 2001, NAGC, 2008).

Örgütsel psikoloji perspektifinde “Yetenek; en etkili liderler ve yöneticiler için bir gereklilik, bir örgütün hedeflerini gerçekleştirmesine ve performansını artırmasına yardımcı olabilecek tüm seviyeler, keskin bir stratejik zihin, liderlik yeteneği, duygusal olgunluk, iletişim becerileri ve diğer insanları cezbetme ve onlara ilham verme hali, girişimci içgüdüler, temel beceriler ve sonuç verme becerilerinin bir kombinasyonudur” (Axelrod, Handfield-Jones, & Michaels, 2002; Garavan, Carbery, & Rock, 2012).

2.1.2. Yetenek değerlendirme

Kurumlar, kuruluşlar, uzmanlar, eğitimciler yetenekleri ve yaratıcılıkları nasıl tanımlayacakları, belirleyecekleri ve bu yetenekleri kendilerine çekip nasıl değerlendirecekleri veya nasıl eğitim verebilecekleri sorunsalı üzerinde ciddi gayret göstermektedir (Gallardo-Gallardo, 2018). Cao, Jung ve Lee (2017), yeteneğin açık ve ortak bir tanımının olmamasının yetenek değerlendirmesinin başarısızlığında rol oynadığını savunmaktadır. Bu nedenle yeteneklerin tanımlanması ve belirlenmesi, bir yetenek değerlendirme veya politikası için de başlangıç noktasıdır. Tanımlama, üstün zekâlılık/yetenek tanımının sadece teorik temeline değil, aynı zamanda bu tanımın amacına da bağlıdır. Tanımlamanın iki ana işlevi vardır: Üstün yeteneklilik tanısında yetenek arama ve tek vaka analizi.

Yetenek değerlendirme, özel yetenekli kişilere yönelik programlara veya eğitim önlemleri için bireysel ön koşullar ile görev zorluklarına ve öğrenme konularının karmaşıklığına, mevcut öğrenme süresi vb. gibi müfredat veya öğretim talepleri arasındaki uyuma odaklanır. Yetenek değerlendirme, her bireyin yasal haklarından biridir. Bireyin yetenek gelişiminin optimal beslenmesini ve her bireyin topluma uygun bir katkı yapması için toplumsal talepler söz konusudur. Bu nedenle, kapsamlı ve farklılaştırılmış bir yaklaşım, yetenek değerlendirme için vazgeçilmez bileşenlerden biridir.

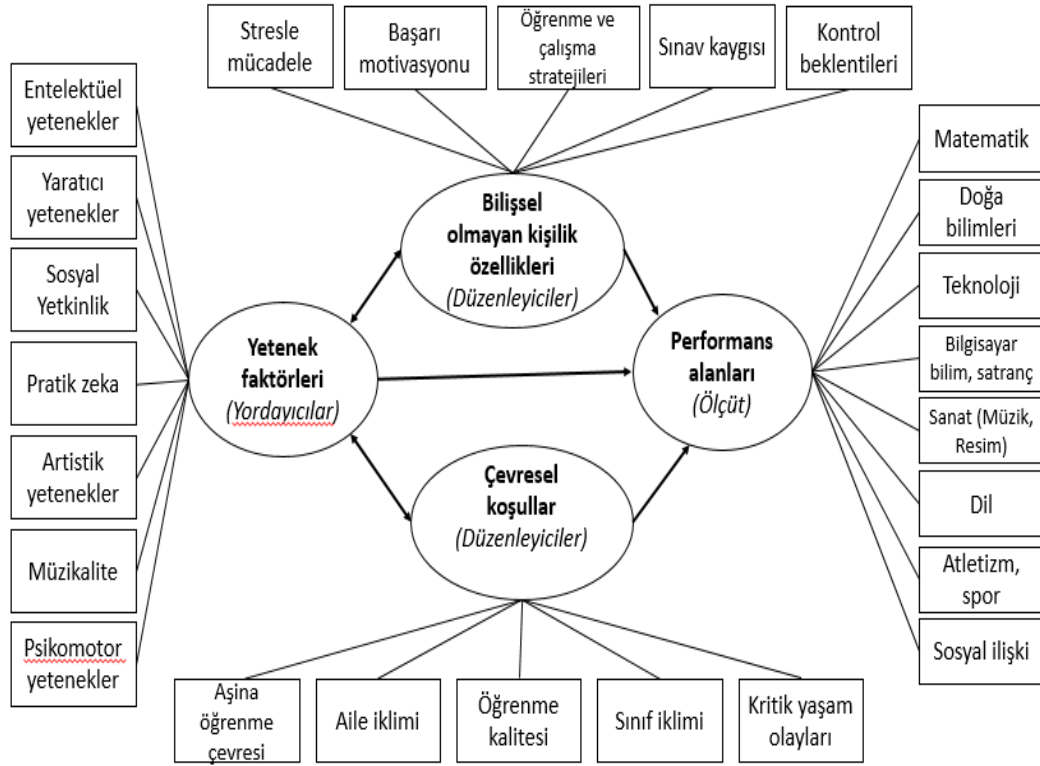
Fırsat eşitliği varsayımı ve bireyselleştirilmiş eğitim için (haklı) taleple ilgili olarak, tanımlamayla ilgili çeşitli sorunlar mevcuttur. Bazı inançların aksine üstün yetenekli bireyler, her zaman kolayca tanımlanamazlar. Üstün yetenekli bireyleri tanımlanmasını zorlaştıran birtakım koşullar göz önünde bulundurulmalıdır:

- Yanlış varsayımlar ve önyargılar, gözlemsel hatalar (vs.) ve hatta üstün zekâlılığın nasıl ortaya çıktığı ve gelişim koşulları hakkında bilgi eksikliğinden kaynaklanan algısal çarpıtmalar;

- “Yüksek risk gruplarının” tanınması, örneğin davranış sorunları olan üstün yetenekli öğrenciler, üstün yetenekli engelli çocuklar ve ergenler, üstün yetenekli kız çocukları (özellikle matematik ve doğa bilimlerinde), üstün zekâlılar (düşük okul performansına sahip üstün zekâlı öğrenciler; ekonomik olarak dezavantajlı ve azınlıkta olan üstün yetenekli öğrenciler veya üstün yetenekli göçmen çocuklar ve gençler (Baker, Bridger, & Evans, 1998; Boodoo vd., 1989; Butler-Por, 1993; Ford, 2013; Krneta, 2024; Ziegler & Stoeger, 2002; 2003).

- İlgili öğrenciler için elverişsiz aile ve okul sosyalleşme ortamları, bu nedenle başarı veya ürün (çıktı) kriterlerine odaklanan bir tanımlama girişiminin başarısız olması, yani herhangi bir alanda özel yetenekleri tanıma şansının son derece sınırlı olması.

Heller’e (2004) göre üstün zekâlı veya üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesinde önemli olan yaklaşımlarlar 2 tane paradigmaya dayanmaktadır. İlki psikometrik değerlendirme, diğer usta-çırak paradigmasıdır. Psikometrik (durum tanımlama olarak ifade edilir, dinamik veya süreç odaklıdır) modeller tanı veya prognoz amaçlı belirlenmesi gereken bireysel potansiyele odaklanırken, usta-çırak paradigması az çok kişiliğe (motivasyonel ve öğrenme) ve üstün zekânın yalnızca küçük bir rol oynadığı sosyo-kültürel koşullara odaklanır. Fakat üstün yeteneklilik ile daha detaylı bilgi edinebilmek için iki paradigmadan birlikte yararlanılmalıdır (Ziegler & Perleth, 1997). Perleth ve Heller (1994) durumu bir basamak yukarı taşıyarak üstün yetenekliliği tanımlamada çok boyutlu paradigmadan yararlanılmasını önermiştir (Şekil 3).



Şekil 3. Münih Üstün Yeteneklilik Modeli

Şekil 3'te yer alan boyutlar uygun tanımlama prosedürlerinin ön koşulları olarak üstün yetenek ve yetenekle ilgili çoklu boyutlara ait kavramlardır. Şekil 3'te üstün yetenekliliği, üstün yeteneklilik faktörleri (yordayıcılar/öngörücüler) ve istisnai performans alanları (ölçüt değişkenleri), ile ilişkili bilişsel olmayan (örn. motivasyon, ilgi alanları, benlik kavram, kontrol beklentileri) kişilik özellikleri ve sosyal düzenleyiciler ağı içinde çok faktörlü bir yetenek yapısı olarak kavramsallaştırılmıştır. Tanısal veya prognoz amaçlı olarak, yordayıcılar, düzenleyiciler (katalizörler), ölçütler gibi üç tür değişken arasındaki ayrım oldukça ilgi çekicidir (Heller, 2004)

2.1.3. Yetenek değerlendirme türleri

2.1.3.1. Psikometrik test

Psikometrik testler, adayın eleştirel düşünme yeteneklerini, becerilerini, zekâsını, kişilik özelliklerini, bilişsel becerilerini, motivasyonlarını, ilgi alanlarını ve

davranış tarzını ölçen bilimsel yöntemlerdir. Yetenek kazanımı uzmanları, adayların yüz yüze görüşmeler sırasında elde edilmesi zor olan karanlık yönlerini belirlemek için psikometrik testlerin bilgilerini kullanır.

2.1.3.2. Bilişsel yetenek testi

Bilişsel yetenek testleri, bireyin eleştirel düşünme, sözel akıl yürütme, sayısal yetenek, problem çözme ve karar verme becerilerini ölçen psikometrik testlerin bir dalıdır. Teknik değerlendirmeler bu gruba girer.

2.1.3.3. Davranışsal değerlendirme

Davranışsal değerlendirme, uzmanların, temel davranış özelliklerini ölçmek için kullandığı bir araçtır. Bireylerin genel kişiliklerini, motivasyonlarını ve duygusal zekâlarını değerlendirmekte kullanılır.

2.1.3.4. İletişim becerileri değerlendirmesi

İletişim becerileri değerlendirmesi, adayın telaffuz, akıcılık, dil bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerini ölçer.

2.1.4. Üstün zekâ ve yetenek

Bir insanın değerlendirilmesinde hayati önem taşıyan, kişiliğin dinamik ve duygusal aşamaları da dâhil olmak üzere başka psikolojik özellikler de vardır. Entelektüel zekâ (üstün zekâ) bu özelliklerden biridir (Hollingworth, 1924). Üstün zekâlılık ile ilgili literatürde birçok tanım bulunmaktadır. Bu tanımlarda yaygın olarak paylaşılan temel anlayış, bir bireyin ne zaman yetenekli olarak kabul edilmesi gerektiğine dair oldukça keyfi bir eşiğin eşlik ettiği yüksek zekâdır (Ziegler & Heller, 2000). Bu açıdan zekâ, genellikle Spearman'ın (1930; 1961) genel zekânın g faktörüne atıfta bulunan tek, homojen bir yapı olarak kabul edilmektedir (Simonton, 2000). Bu tek boyutlu görüşün aksine, daha çağdaş kavramlar, Gagné'nin (2000) farklılaştırılmış üstün zekâlılık ve yetenek modeli ve Gardner'ın (1983) çoklu zekâ modeli gibi çok

boyutlu modeller içinde zekânın çeşitli alanlarını içermektedir. Bir başka etkili model, üstün zekâyı, yüksek genel zekâ, görev bağıllığı ve yaratıcılık olarak tanımlayan Renzulli'nin (1978) Üç Halkalı Yüksek Yetenek Modelidir. Mason ve Mönks (2000) bu modeli üstün zekâlılık ile aile, akran grubu ve okulun sosyal ortamları arasındaki karşılıklı bağımlılığı içerecek şekilde genişletmiştir. Üstün zekâlılık tanımları genellikle performansa yansımayan başarı potansiyeli ile ilgilidir (Ziegler & Heller, 2000). Bu açıdan bakıldığında, sosyal veya daha geniş çevrede üstün zekâlılığı ortaya çıkaran ve destekleyen faktörler varsa, başarı potansiyeli gelişebilir (Mason & Mönks, 2000). Eğitim yoksunluğu, aile faktörleri, fiziksel veya psikolojik sorunlar veya öğrenme sorunları araya girdiğinde, üstün yetenekli öğrenciler potansiyellerini maksimum düzeyde geliştiremeyebilirler (Guilbault & McCormick, 2024; Winsor & Mueller, 2024). Üstün yetenekliler üzerine yapılan son 30 yıllık araştırmalarda üstün zekâlılığın çok boyutlu tanımlarının kabul edilmesine rağmen çocukların dar tanımlanmış psikometrik araçlar üzerindeki performanslarına dayalı olarak üstün yetenekli programlara dâhil edilmesi uzun zamandan beri tartışma konusudur. Bundan dolayı, akademik başarının kanıtını, öğretmenler, ebeveynler veya akranlar tarafından aday gösterilmesi ve bilişsel olmayan davranış kanıtları gibi ek uygun tanımlama ölçütleri tercih edilmesi önerilebilir.

Heller, Mönks, Sternberg ve Subotnik (2000), üstün zekâ ve üstün yeteneğe ilişkin açıklamalar incelemiş ve her iki terim de eşanlamlı olarak kullanılabileceğini tavsiye etmiştir. Üstün yetenekli bireylerin belirlenmesinin (ve eğitiminin) nasıl olması gerektiği ile ilgili tartışmalar günümüzde devam etmektedir. Bu aşamada sorulması gereken:

1. Tanımlanacak olan nedir? Kavramsal problemlere ek olarak ilgili tanısal değişkenlerle ilgili hangi sorular ortaya çıkmaktadır?

2. Tanımlamaya neden veya hangi amaçlarla teşebbüs ediliyor? Literatürde, yetenek aramaları (özel yetenekli programlar veya eğitim önlemleri için) ile tek vaka teşhisi (örneğin okul danışmanlığı bağlamında ve/veya müdahale amaçlı) arasında önemli bir ayrım yapılmıştır. Her iki durumda da, tanımlama prosedürlerinin yararları ve tehlikeleri tartışılmalıdır.

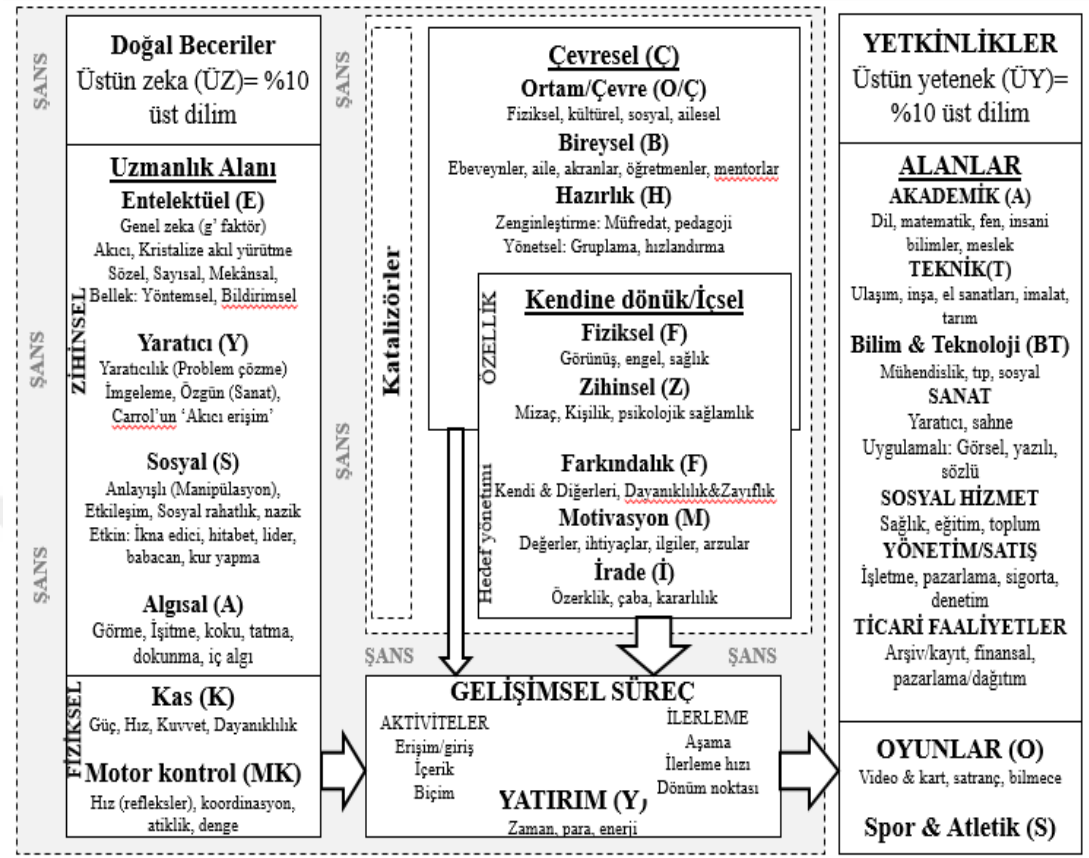
3. Üstün yetenekli bireyler nasıl belirlenebilir? Bu soru, tanısal bilgi kaynaklarına ve ölçme araçlarının yanı sıra üstün zekâlı olup olmama, bireysel (öğrenme) ihtiyaçları ve üstün yetenekliler eğitiminin sosyal (eğitimsel) koşulları arasındaki uyum vb. ile ilgili bilgi işleme ve karar stratejilerine yöneliktir. Tanımlama ve program değerlendirme konuları da bu bölümde yer almaktadır.

4. Üstün yetenekli bireyler ne zaman veya -daha kesin olarak- gelişim evresinin hangi noktasında belirlenmelidir? Tek denemeler mi yoksa sürekli tanı yaklaşımları mı kullanılmalıdır?

2.1.5. Üstün zekâ ve yetenel kuramları

2.1.5.1. Üstün zekâ ve üstün yeteneğin ayrıştığı model

Françoys Gagné'nin (2000) üstün zekâ ve üstün zekâyı farklılaştırdığı bu modelde üstün zekâyı en az bir beceri alanında, bir bireyi kendi yaş grubundaki akranlarının en azından ilk %10'u arasına sokacak derecede, eğitilmemiş ve kendiliğinden ifade edilmiş üstün doğal becerilere (kabiliyet veya zekâ olarak adlandırılır) sahip olmak ve kullanmak olarak açıklamıştır. Üstün yeteneği ise insan aktivitelere alanında en az birini sistematik olarak geliştirilmiş becerilerde (veya kabiliyetlerde) ve bilgide, bir bireyi o alanda veya alanlarda faaliyet gösteren veya göstermiş olan yaş gruplarının en az %10'luk üst dilimine sokacak derecede üstün bir beceriye sahip olmayı ifade eder.



Gagné (2013)

Şekil 4. Gagné'nin üstün zekâ ve üstün yeteneği ayrıştırdığı model

Şekil 4'te görüldüğü üzere Gagné (2013), 2 (iki) tür temel üstün zekâdan ve 6 tane alt üstün zekâ alanlarından bahsetmiştir. 1) Zihinsel: Entelektüel, yaratıcı, sosyal, algısal ve 2) Kas, motor kontrol. Üstün zekânın katalizörler (aile, çevre, kişilik özellikleri vs) ve gelişimsel süreç ile yetkinliğe dönüşebileceğini ayrıca bu durumda şansın etkisine vurgu yapmıştır. Yetkinlik (Üstün yetenek) alanları ise akademik, teknik, bilim ve teknoloji, sanat, sosyal hizmet, yönetim/satış, ticari faaliyetler, oyun ve spor şeklinde sıralamıştır (DMGT, 1999).

2.1.5.2. Gardner çoklu zekâ kuramı

Gardner (1983), zekâyı “problem çözme veya bir veya daha fazla kültürel ortamda değer verilen ürünler tasarlama kapasitesi” olarak tanımlamaktadır. Biyolojik ve kültürel araştırmaları kullanarak sekiz farklı zekâ türünden oluşan bir liste

oluşturmuştur. Zekâ üzerine bu yeni bakış açısı, genellikle sadece iki zekâyı türü (sözel ve sayısal) olduğunu varsayan geleneksel görüşten büyük ölçüde farklıdır.

Gardner, çoklu zekânın hem biyolojik hem de kültürel bir temeli olduğunu savunmaktadır. Nörobiyolojik araştırmalar, öğrenmenin hücreler arasındaki sinaptik bağlantılardaki değişikliklerin bir sonucu olduğunu göstermektedir. Farklı öğrenme türlerinin temel öğeleri, karşılık gelen dönüşümlerin meydana geldiği beynin belirli alanlarında bulunur. Bu nedenle, çeşitli öğrenme türleri, beynin farklı bölgelerinde sinaptik bağlantılarla sonuçlanır. Örneğin, beynin Broca bölgesinin yaralanması, kişinin uygun sözdizimi kullanarak sözlü olarak iletişim kurma yeteneğinin kaybolmasıyla sonuçlanacaktır. Bununla birlikte, bu yaralanma hastanın doğru dilbilgisi ve kelime kullanımı anlayışını ortadan kaldırmaz (Rousseau, 2021).

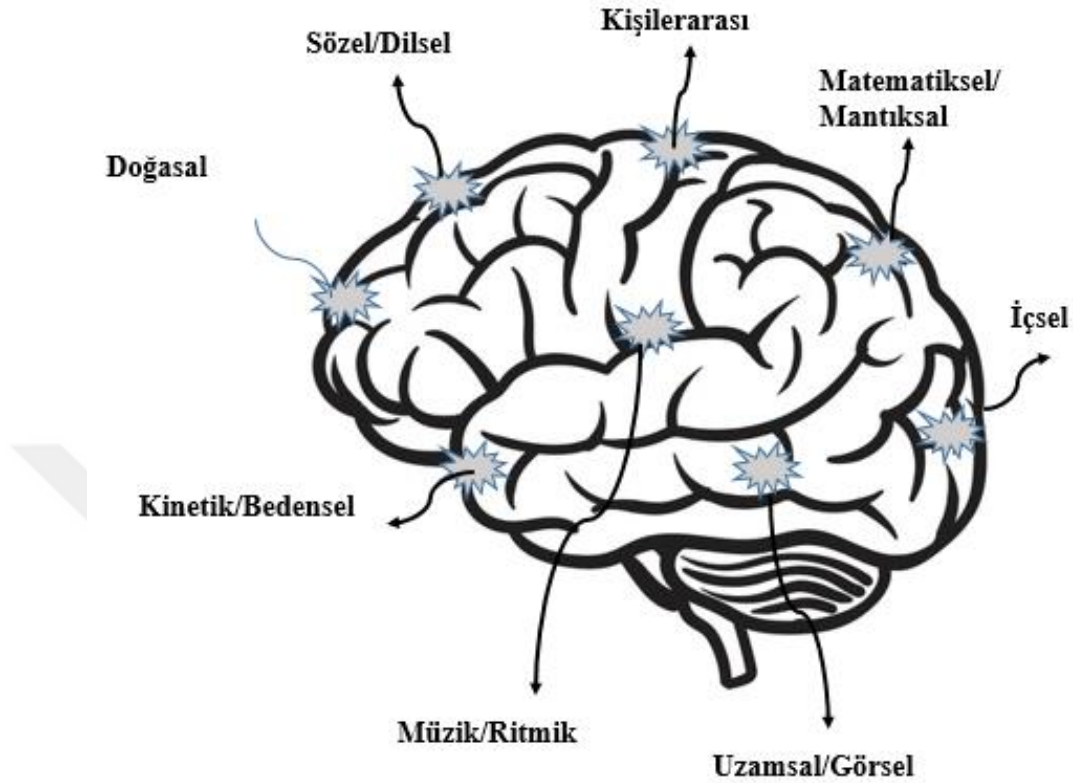
Biyolojiye ek olarak, Gardner (2016), kültürün de zekâ türlerinin gelişiminde büyük bir rol oynadığını savunmaktadır. Tüm toplumlar farklı zekâ türlerine değer vermektedir. Belirli görevleri yerine getirme yeteneğine verilen kültürel değer, bu alanlarda beceri kazanma motivasyonunu sağlamaktadır.

Gardner'ın tanımladığı sekiz zekâ türü Şekli 5'te gösterilmiştir.

Mantıksal-Matematiksel Zekâ: Kalıpları tespit etme, tümdengelimli akıl yürütme ve mantıklı düşünme yeteneğinden oluşur. Bu zekâ çoğunlukla bilimsel ve matematiksel düşünme ile ilişkilendirilir.

Dilsel Zekâ: Bir dile hâkim olmayı içerir. Bu zekâ türü, kendini retorik veya şiirsel olarak ifade etmek için dili etkili bir şekilde manipüle etme yeteneğini içermektedir. Ayrıca kişinin bilgiyi hatırlamak için dili bir araç olarak kullanmasını sağlar.

Uzamsal Zekâ: Problemleri çözmek için kişiye zihinsel imgeleri manipüle etme ve yaratma yeteneği verdiği düşünülmektedir. Bu zekâ görsel alanlarla sınırlı değildir - Gardner, uzamsal zekânın görme engelli çocuklarda da oluştuğuna dikkat çeker.



Şekil 5. Gardner'ın çoklu zekâ modeli

Müzik Zekâsı: Müzik perdelerini, tonlarını ve ritimleri tanıma ve oluşturma yeteneğini kapsar. (Bir kişinin perde ve tonla ilgili bu zekâyı geliştirmesi için işitsel işlevler gereklidir, ancak ritim bilgisi için gerekli değildir).

Bedensel-Kinestetik Zekâ: Kişinin kendi bedensel hareketlerini koordine etmek için zihinsel yeteneklerini kullanma yeteneğidir. Bu zekâ, zihinsel ve fiziksel aktivitenin ilişkisiz olduğuna dair popüler inanca karşı çıkmaktadır.

İçsel Zekâ: Kişinin kendini iyi tanıma ve bunu faydaya dönüştürme becerisiyle ilgilidir. Bu zekâ türünü önemli kılan, beceri-hedef uyumudur. Yani, içsel zekâsı gelişmiş kişiler, neler yapabilecekleri konusunda neredeyse kusursuz bir öngörüye sahiptirler.

Kişilerarası Zekâ: Bireylerin kişilerarası duygularını ve niyetlerini - ve içsel zekâlarını - kişinin kendi duygularını ve motivasyonlarını anlama yeteneğini

içermektedir. Bu iki zekâ türü birbirinden ayrıdır. Bununla birlikte, çoğu kültürde yakın ilişkileri nedeniyle, genellikle birbirine bağlı olarak düşünülürler.

Doğasal/Natüralist Zekâ: İnsanın canlılar (bitkiler, hayvanlar) arasında ayırım yapma yeteneğinin yanı sıra doğal dünyanın diğer özelliklerine duyarlılığı belirten zekâ türüdür.

Bu türler anatomik olarak birbirinden ayrı olsa da Gardner, sekiz zekânın çok nadiren bağımsız olarak çalıştığını iddia etmektedir. Bunun yerine, zekâların eşzamanlı olarak kullanıldığını ve tipik olarak bireylerin becerileri geliştirdikçe veya problem çözdükçe birbirlerini tamamladıklarını söyler.

Örneğin, bir dansçı ancak şu özelliklere sahipse sanatında başarılı olabilir:

1. Müziğin ritmini ve varyasyonlarını anlamak için güçlü müzik zekâsı,
2. Hareketlerinin yanı sıra izleyicilerine nasıl ilham verebileceğini veya duygusal olarak nasıl etkileyebileceğini anlamak için kişilerarası zekâ,
3. Hareketleri başarıyla tamamlayacak çevikliği ve koordinasyonu sağlayan bedensel-kinestetik zekâ.

2.1.5.3. Renzulli'nin üç halkalı üstün yeteneklilik modeli

Renzulli'nin (1986) Üç Halkalı Üstün Yeteneklilik Modeli, yaratıcı üretkenlik için insan potansiyelinin ana boyutlarını tasvir etmeye çalışan bir teoridir. Modelin adı, teorinin kavramsal çerçevesinden türetilmiş olup; etkileşim halindeki üç özellik kümesi (Ortalamanın üzerinde beceri, Göreve bağlılık ve Yaratıcılık) ve bunların insan performansının genel ve özel alanlarıyla olan ilişkisine dayanmaktadır. Üç halkalı üstün zekâ kavramı, dünya çapında okullarda ve eğitim kurumlarında yaygın olarak kullanılmaktadır. Ortalamanın üzerinde beceri, yüksek düzeyde görev bağlılığı ve yüksek düzeyde yaratıcılık olmak üzere üç özelliğin (Şekil 6), üç temel kümesi arasındaki etkileşime dayanır. Model, farklı başarı alanlarında oldukça başarılı yetişkinlerin özelliklerini inceleyen çalışmalardan geliştirilmiştir. Bu özelliklerin

ortaya çıkma derecesinin ve kombinasyonlarının mutlaka eşit veya statik olmadığı belirtilmiştir. Bu özelliklerin çeşitli bileşimleri genellikle bir veya iki performans alanına uygulanabilirken, ‘ideal’ bir kombinasyon yoktur. ‘Genel’ performans alanları matematik, müzik, diller ve benzerlerini içerirken, ‘özel’ performans alanları görsel/işitsel sanatlar, elektronik, heykel ve benzerlerini içerebilir. Sonuç olarak, Renzulli (1986, 2002) üstün zekâlılığı bir nitelikten ziyade bir davranış olarak gördüğü söylenebilir.

Renzulli’nin (1978, 1986) üstün zekâlılık anlayışında, çocukların yalnızca resmi akademik testlere dayanmayan alanlara göre tanımlanmasına dayanır. Bu model, resmi testlerde ve değerlendirmelerde mutlaka iyi puan almamalarına rağmen, “içgüdüleri” onları belirli bir öğrencinin yetenekli olduğuna inanmaya yönlendiren öğretmenler arasında destek bulmuştur. Renzulli’nin modelinin kapsadığı üstün yetenekli çocuklar, içsel olarak motive olmuş ve belirli alanlarda oldukça gelişmiş özel ilgi ve becerilere sahip görünen çocuklardır. Kültürel olarak değerli faaliyetlerde ortalamanın üzerinde yeteneğe ek olarak yaratıcılık ve görev bağlılığının oynadığı bütünleyici ve iç içe geçmiş rolleri kabul ettiği için, özellikle kültürel üstün yeteneklilik modelleri için de geçerlidir (Treffinger & Renzulli, 1986). Dr. Renzulli’nin Üç Halkalı Üstün Yeteneklilik Modeli yıllar geçse de hala güncelliğini korumaktadır. Model, üstün zekâlı insanları ortalamanın çok üzerinde yetenek, görev bağlılığı ve yaratıcılığa sahip olarak tasvir eder.



Şekil 6. Renzulli’nin üç halka yetenek modeli

Bu modelin eleştirildiği noktalardan biri, ortalamanın üzerinde yetenek ve yaratıcılığa sahip, ancak henüz üstün oldukları bir bağlam veya ilgi alanı bulamamış öğrencileri belirleme yeteneğidir (Renzulli, 2021). Yani, onların göreve bağlılık düzeyleri eksik görünebilir, ancak bu eksikliğin nedenleri, öğrencinin yeteneklerine ilham vermek için gerekli motivasyonlara veya uyaranlara maruz kalmamış olması olabilir. Bu nedenle, Renzulli'nin modelinin, bir çocuğun yeteneği hakkında çeşitli kaynaklardan toplanan verilerle bir bilgi sentezi geliştirmek için diğer üstün zekâlılık modelleriyle birlikte kullanılması tavsiye edilir (Chaffey, 2004).

2.1.5.4. Abraham Tannenbaum ‘denizyıldızı’ üstün yeteneklilik modeli

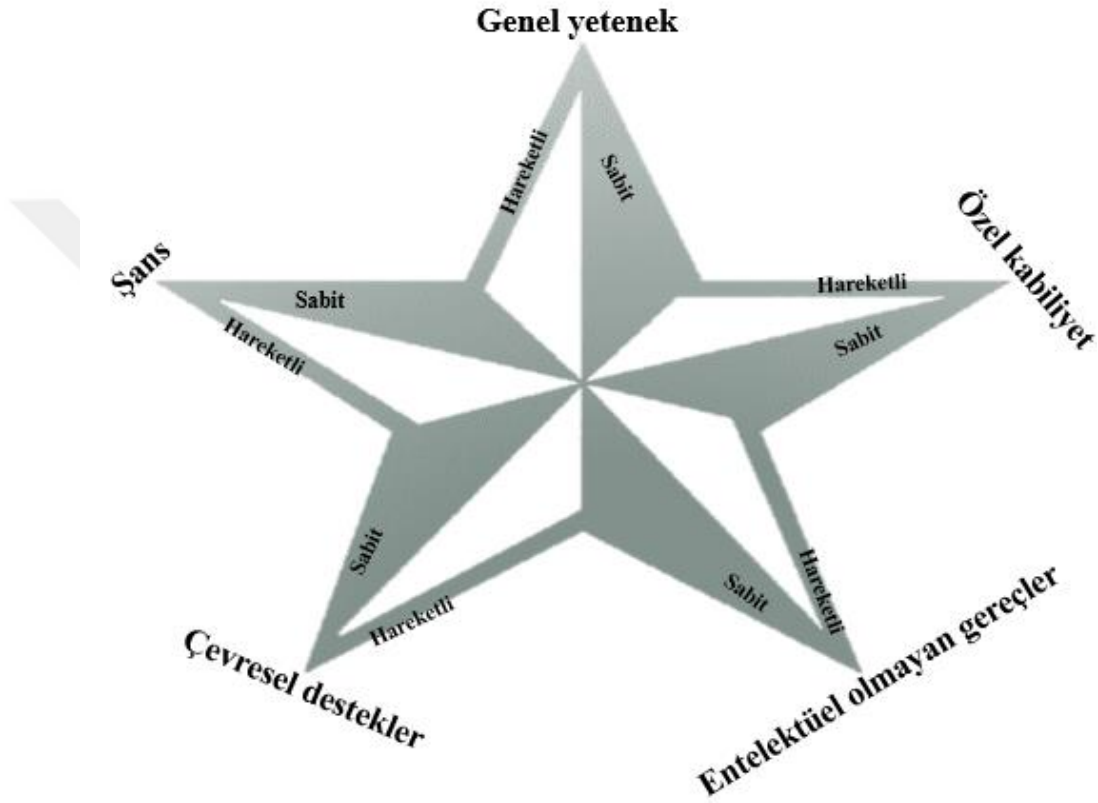
Abraham Tannenbaum'un ‘Deniz Yıldızı’ Üstün Yeteneklilik Modeli 1980’lerin başında geliştirilmiştir. Psikolojik ve Eğitimsel Perspektifler (Tannenbaum, 1983) adlı kitabında modeli, derinlemesine tarif edilmiştir. Tannenbaum'un modeli, üstün yetenekli bireylerin özellikleri üzerine psikolojik ve eğitimsel araştırmalara sağlam bir şekilde dayanmaktadır. Yaratıcı, üretken yetişkinlerin özelliklerinden türetilen Renzulli modelinin aksine, Tannenbaum'un modeli, yüksek düzeyde yetenekli çocukların ve ergenlerin özelliklerine dayanmaktadır (Tannenbaum, 2001, 2003). Tannenbaum, çocuğun kişiliğini içinde büyüdüğü ve eğitim gördüğü çevrenin rollerini açıkça tanımlamaktadır (Tannenbaum, 1986).

“Gelişmiş yeteneğin sadece yetişkinlerde var olduğu akılda tutularak, çocuklarda üstün zekânın önerilen tanımı; ahlaki, fiziksel, duygusal, sosyal, entelektüel veya estetiği geliştiren faaliyet alanlarında, eleştirel olarak fikir üreticileri olma potansiyelleridir.” (Tannenbaum, 1983: 86)

Tannenbaum'un Şekil 7’de gösterilen denizyıldızının beş “kolu” hem sabit hem de hareketli unsurlara sahiptir. Sabir öğeler, çocuğu o anda olduğu gibi göstermektedir. Ancak matematik, bilim veya okuma başarısı düzeyi, sağlık durumu ve ailesi veya sınıf arkadaşlarıyla olan ilişkileri zamanla değişebilir. Bu nedenle hareketli unsurlar, diğer şeylerin yanı sıra, çocuğu etkileyen ve değişikliğe neden olan

veya yol açabilecek öğrenme süreçleri ile sosyal ve eğitimsel süreçlere atıfta bulunmaktadır.

Tannenbaum'un denizyıldızının beş “kolu”, genel yetenek, özel kabiliyet, entelektüel olmayan gereçler, çevresel destekler ve şans'tır.



Şekil 7. Tannenbaum'un denizyıldızı yetenek modeli

Genel Yetenek: Tannenbaum, 'g' faktörünün veya test edilebilir genel zekânın bir dereceye kadar tüm yetenek alanlarında yer aldığına dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, çeşitli başarı türleri için farklı entelektüel yetenek düzeylerinin gerekli olduğunu da ekler. Belirli etkinlikler için çok yüksek düzeyde soyut akıl yürütme yeteneği gerekebilirken (örneğin belirli akademik çalışma alanları) diğer etkinlikler için biraz daha düşük dereceler gerekebilir.

Özel kabiliyet: Bir bireyin üstün yetenekli olarak ortaya çıkması için, muhakeme gücünün belirli bir yeteneğe bağlı olması gerektiğini iddia eder. Üstün zekâlı kişilerin düşünme kapasitelerinin yanı sıra, belirli iş türleri için özel kapasiteleri ve eğilimleri olmalıdır. Çocuklarda çok erken yaşlarda bazı özel yetenekler

belirlenebilir; diğer yeteneklerin ise çocuklukta çok daha sonrasına kadar belirgin hale gelmediğini söyler.

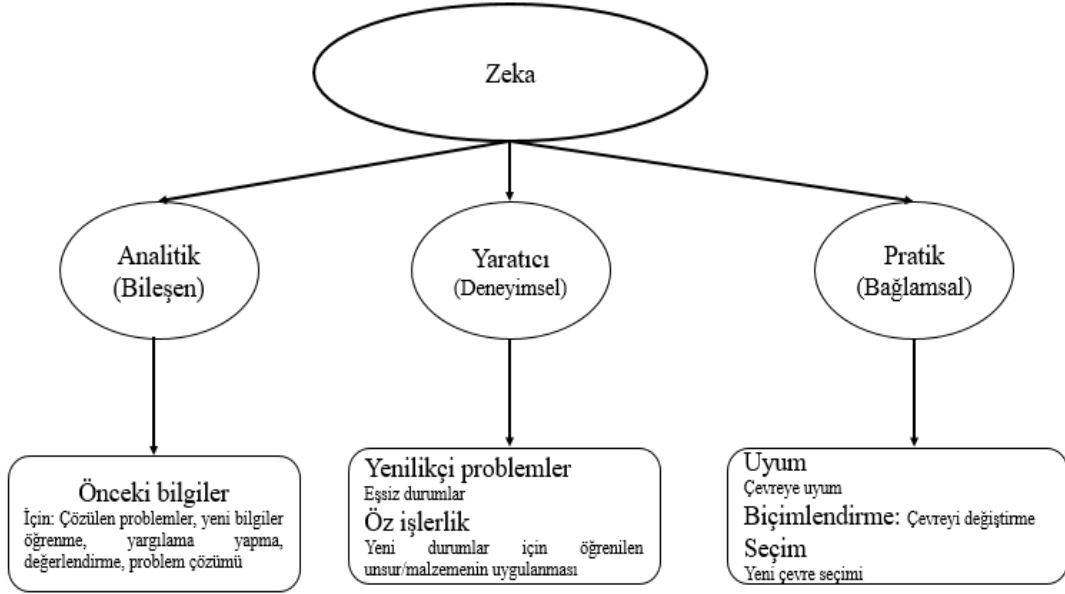
Entelektüel (Zihinsel) olmayan gereçler: Yetenek tek başına olağanüstü bir başarı sağlamayabilir hatta sağlamaz. Tannenbaum bunun için motivasyon, güvenli bir benlik kavramı, görevde kalma kapasitesi, “uzun vadeli başarı uğruna kısa vadeli tatminleri feda etme istekliliği” (s. 88), sağlam zihinsel sağlık, yeteneğini gösterme ve paylaşma arzusuna sahip olunması gerektiğini söylemiştir.

Çevresel destekler: Tannenbaum, çocuğun ailesinin, akran grubunun, okulunun ve toplumun değil, aynı zamanda çocuğun yetiştirildiği ülkenin ekonomik, yasal, sosyal ve politik kurumlarının da gelişimde etkili olduğunu belirtmiştir.

Şans faktörleri: Tannenbaum, şansın etkisinin bir bireyin yeteneğinin ortaya çıkması için çok önemli olabileceğini söyler ancak bu unsur üstün yetenekliler eğitiminde önceki araştırmacılar tarafından ele alınmamıştır. Şans faktörleri, bir kişinin hayatındaki, istisnai potansiyelin tanınmasına veya teşvik edilmesine izin vermede kritik olabilen, tamamen öngörülemeyen olaylardır. Öğrenci, yetenek gelişiminin tam olarak doğru aşamasında tam olarak doğru öğretmeni bulabilir. Öte yandan, genç bir kişinin yeteneği doğrultusundaki iş piyasasının beklenmedik bir şekilde kapanması onun şanssızlığı olabilir. Tannenbaum’un belirttiği gibi, “Beklenmeyen bir yerde, herhangi bir anda, ekonomide, sosyal ortamda, işyerinde, ailede ve hatta kişinin sağlık durumunda kariyerini etkileyebilecek ani bir değişiklik ortaya çıkabilir” (Tannenbaum, 1983: 208).

2.1.5.5. Robert Sternberg triarşik (üçlü) zekâ teorisi

Robert Sternberg (1985), klasik IQ testlerinin sınırlılıklarını gidermek, psikometrik değerlendirmeyi aşmak (Sternberg, 2010) ve zekâyı daha kapsamlı bir şekilde tanımlama ve değerlendirmek için üçlü (triarşik) zekâ teorisini oluşturmuştur. Şekil 8’de gösterilen Triarşik (üçlü) teoriye göre zekâ üç biçimde gelmektedir (Sternberg, 2003).



Şekil 8. Sternberg'in Triarşik (Üçlü) Teorisi

Analitik zekâ: Bilgi edinme ve saklama yeteneğini ifade eder. Bilgileri saklamak veya almak; bilgileri aktarmak; planlamak, karar vermek ve sorunları çözmek ve düşünceleri performansa dönüştürmek için kullanılan zekâ türüdür.

- İnsanların bilgiyi ne kadar verimli işlediği,
- Sorunların nasıl çözüleceği, çözümlerin nasıl izleneceği ve sonuçların nasıl değerlendirileceği,
- Stratejileri kullanma, bilgi edinmeyi kapsamaktadır.

Yaratıcı zekâ: Yeni sorunları hızla çözme yeteneğini ifade eder. Bilinen problemlerin otomatik bir şekilde nasıl çözüleceğini öğrenme yeteneği, böylece zihnin içgörü ve yaratıcılık gerektiren diğer problemlerle başa çıkma yetisini içeren zekâ türüdür.

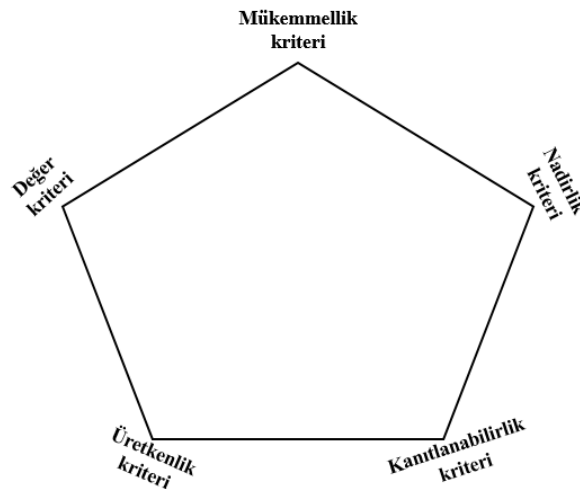
- İnsanların yeni görevlere nasıl yaklaştığını,
- Yeni bilgileri eskilerle karşılaştırmak ve gerçekleri bir araya getirmenin yeni yollarını bulmayı,
- Orijinal düşünmeyi kapsamaktadır.

Pratik zekâ: günlük olay ve sorunlarla başa çıkma yeteneğini ifade eder. Kişilerarası zekâ olarak da kabul edilmektedir.

- İnsanlar çevreleriyle nasıl başa çıktığını,
- Bir durumun nasıl boyutlandırılacağını, ona uyum sağlamayı, olayları değiştirme becerisini kapsamaktadır.

2.1.5.6. Beşgensel örtük üstün zekâlılık modeli

Beşgensel üstün zekâlılık modeline göre bireylerin toplum tarafından değer verilen ve mükemmellik gösteren bir yetenek göstermeleri durumunda yetenekli olarak tanımlanmaktadır (Sternberg & Zhang, 1995). Teori aslında beşgensel örtük teoriden yola çıkılarak oluşturulmuş ve üstün yeteneklilikte bulunması gereken beş kavram/kriter üzerinden durmuştur (Şekil 9).



Şekil 9. Sternberg ve Zhang'ın Beşgensel Örtük Üstün Zekâlılık Modeli

İlk kavram mükemmellik, ikinci kavram nadirlik, üçüncü kavram üstünlüğün kanıtlanabilirliği, dördüncü kavram üretkenlik ve son kavram değerdir (Zhang & Sternberg, 1998). Teoriye göre mükemmellik aynı zamanda nispeten nadir, kanıtlanabilir ve bir şekilde bir tür ürün üretme açısından yaratıcı olmalıdır. Teori ayrıca toplum tarafından değer verilen bir mükemmelliğin herhangi bir etik veya ahlaki anlamda mutlaka “iyi” olmadığını da belirtmektedir.

2.1.6. Dünya’da ve Türkiye’de özel yeteneğin tanılanması

Genişletilmiş ve daha kapsayıcı zekâ tanımları 30 yılı aşkın bir süredir var olmasına rağmen, zekânın ölçülebilen tek, spesifik bir varlık olduğu fikri etrafında birçok üstün zekâlı eğitim programı oluşturulmaktadır. Bireyler, yalnızca başarı ve zihinsel yetenek testlerinden aldıkları puanlara göre üstün yetenekliler eğitimi programlarına dâhil edilmemektedir (Johnson, 2016). Alınan puanlar doğrusal bir süreklilik boyunca dağıtmakta ve en yüksek %2-5’lik dilim üstün yetenekli eğitim programları için seçilmektedir. Ancak Gardner (1992) ve diğerlerinin belirttiği gibi, burada kullanılan test türleri öncelikle herhangi bir anlamlı bağlamdan ayrılmış dilsel ve matematiksel-mantıksal düşünme etkinliklerine dayanmaktadır. Dolayısıyla bu yaklaşım aynı zamanda zekânın ne olduğuna dair çok dar bir tanım sunmaktadır (Gardner, 2016).

Türkiye’de yetenekli öğrencilere ve onların eğitimlerine yönelik araştırmalarda son yıllarda ciddi bir artış olmuştur. Günümüzde sadece araştırmacılar değil, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) ve Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) üstün yetenekli/yetenekli öğrencilere ilgi göstermektedir. Bu nedenle özellikle psikometrik değerlendirme ölçeklerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar ve araştırma projelerini sıklıkla desteklenmektedir (MEB, 2014; şahin & Zorlu, 2022; TBMM, 2012; TÜBİTAK, 2015). Milletvekillerinden oluşan bir komisyon, ülke refahını artırmak için yetenekli bireylere etkin istihdam sağlamak amacıyla bu öğrencilerin tespiti ve eğitimi ile ilgilenmektedir (TBMM, 2012). Yirmi-otuz yıllık süreç içerisinde MEB’e bağlı RAM’larda (Rehberlik Araştırma Merkezi) Stanford Binet Zekâ Testi (SBZT), Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WISC-R), Kaufman Kısa Zekâ Testi (K-BIT), Wechsler Sözel Olamayan Yetenek Testi (WNV), Leiter Uluslararası Performans Ölçeği ve Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği (ASIS) gibi testler uygulanarak Türkiye’de özel/üstün yetenekli tanılanması yapılmıştır. WISC-R ve ASİS sonuçlarında 130 ve üzerinde olan bireyler “özel yetenekli, yani üstün zekâlı birey” olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca son yıllarda Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-IV

(WISC-4), ERAL–NIT, K-BIT2 ve Cognitive Assessment System (CAS) testlerin kullanıldığı söylenebilir.

2.1.6.1. Stanford Binet Zekâ Testi

1904'te Alfred Binet, Fransız Eğitim Bakanlığı tarafından Paris'teki ilkokul çocuklarında zihinsel geriliği teşhis etmek için bir araç geliştirmek üzere görevlendirildi. Amaç, hafif zekâ geriliği olan öğrencileri belirlemek ve onları normal sınıftan daha özel eğitimden yararlanacakları okullara taşımaktır. Bu amaçla yola çıkan Alfred Binet ve Theophile Simon, Binet Simon ölçeği veya basitçe Binet ölçeği olarak bilinen ilk zekâ testini üretmişlerdir.

1905 yılında ise Roma'daki bir konferansta Dr. Henri Beaunis, Alfred Binet ve Theodore Simon tarafından hazırlanan ve farklı derecelerde zihinsel geriliği teşhis edebilen nesnel bir ölçeğin geliştirildiğini duyuran bir çalışma sunulmuştur. Bu duyurudan iki ay sonra ise Binet-Simon Zekâ Testi'nin L'Anée Psychologique'de yayınlanmıştır (Binet & Simon, 1905). Testin orijinal formu genişletilmiş ve revize edilmiş, 1908 ve 1911'de yeni sürümleri literatüre kazandırılmıştır.

1916'da Lewis Terman, *“Zekânın Ölçülmesi: Binet-Simon Zekâ Ölçeğinin Stanford Revizyonu ve Genişletilmesinin Kullanımı için Bir Açıklama ve Tam Bir Kılavuz”* başlıklı bir çalışma yazmıştır. Bu kılavuz, Terman'ın 1904 ve 1915 arasında geliştirip test ettiği yeni öğelerin yanı sıra Fransızca öğelerin çevirilerini ve uyarlamalarını sunmaktadır (Terman vd., 1925). Bu süre zarfında Binet-Simon'un başka çevirileri olmasına rağmen (Binet & Simon, 1948), Terman'ın normatif çalışmaları ve metodik yaklaşımı, günümüzde Stanford-Binet'in başarısıyla birlikte anılmaktadır (Minton, 1988).

Stanford-Binet'in ilk yayınına takip eden yirmi yıl boyunca Terman, testin araştırma ve geliştirmesine devam etmiştir. Maud Merrill ile birlikte çalışan Terman, Stanford-Binet'in iki paralel biçimini yaratmıştır. Bu formlar, orijinal Stanford revizyonundaki maddelerin çoğunu kullanmış ve önemli sayıda yeni madde eklemiştir. Bu revizyonla ilgili olarak, Terman ve Merrill, “bir yerine iki ölçek sağladıklarını, üst

ve alt seviyelerde daha yeterli bir yetenek örneklemesi sağlamak için bunları genişlettiklerini, yönetim prosedürlerini daha da titizlikle tanımladıklarını” söylemişlerdir (Terman & Merrill, 1937; Terman & Oden, 1954). Bu paralel formlar, Stanford-Binet’in Form L (Lewis için) ve Form M (Maud için) olarak yayınlanmıştır.

1950’lerde Merrill, Stanford-Binet’in revize edilmesinde başı çekmiştir ve Form L ve M’den testin yeni bir versiyonuna dâhil edilecek en iyi öğeleri seçmişlerdir. 1937’deki iki form, Form L-M’yi oluşturmak için birleştirilmiştir. Bu forma, tüm seviyelerde alternatif öğeler eklenmiş, ancak bunun dışında, format 1937 formlarına benzer kalmıştır.

2.1.6.2. Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği (WISC)

WISC Testi (Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği), uzman psikologlar tarafından 6-16 yaş arasındaki çocuklara uygulanan bir IQ testidir. Testin amacı, bir çocuğun üstün yetenekli olup olmadığını anlamak ve çocuğun bilişsel olarak güçlü ve zayıf yönlerini belirlemektir. WISC Testinde yer alan alt testler, çocuğun değerlendirilme nedenine bağlı olarak çevrimiçi veya bire bir yüz yüze yapılabilmektedir. Tipik olarak, test, verilen birincil ve ikincil alt testlerin sayısına bağlı olarak 65-80 dakika sürer. WISC’nin en son sürümü olan WISC-V, 2014’te yayınlanmıştır (Wechsler, 2014). Çocuğun, üstün zekâlı bireylerin kabul edildiği bir programa kabul için uygunluğu belirlemek için 10 Birincil Ölçek alt test veya 7 Birincil – Tam Ölçek IQ (FSIQ) alt testi verilmektedir.

Tarihsel olarak, WISC’de yapılan revizyonlar, kullanıcılarına süreklilik sağlamıştır. Tam Ölçekli Sözel IQ ve Performans IQ, testin ilk 60 yıllık gelişimi boyunca korunmuştur. Ancak WISC, birçok öncü test gibi, teoride sağlam bir temelden yoksun olması ve modern bilişsel yetenek teorilerini entegre etmedeki başarısızlığı nedeniyle eleştirilmiştir (Jensen, 1987; Witt & Gresham, 1985). Başlangıçta üçüncü bir faktörü güçlendirmeyi amaçlayan Sembol Arama alt testinin WISC-III’e eklenmesi, her biri iki alt testi içeren iki küçük, daha az sağlam faktörle sonuçlanmıştır.

Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-Revize Edilmiş (WISC-R, Wechsler, 1974), adından da anlaşılacağı gibi, ilk kez 1949'da yayınlanan WISC'nin gözden geçirilmiş ve güncellenmiş bir sürümüdür. Bu test, 10 yeteneği değerlendirerek zekâyı ölçmeye çalışır. (Sayı Aralığı ve Labirent alt testleri ile birlikte 12 tane vardır). Puanlama prosedürü, alt testlerin her biri için ölçeklendirilmiş bir puanla sonuçlanmaktadır. Bu puanların ortalaması 10 ve standart sapması 3'tür. Ölçeklenen puanlar, Sözel IQ (VIQ), Performans IQ (PIQ) ve Tam Ölçekli IQ (FSIQ) için puanlar üretmek üzere birleştirilmektedir. IQ puanlarının ortalaması 100 ve standart sapması 15'tir. WISC-R, farklı dillere çevrilmiş son derece popüler bir araçtır.

WISC-III'ün önceki Algısal Organizasyon İndeksi, "bu indekste akıcı akıl yürütme yeteneklerine artan vurguyu" tanımak için PRI olarak değiştirilmiştir (Wechsler, 2003: 6). WISC-III Dikkat Dağılıklığı Endeksi (FDI) artık WMI'dır. Bu değişikliklerin çoğu, WISC-IV' teki açık iyileştirmeleri temsil etmektedir. Test ve yapısı, modern teoriyle (Cattell-Horn-Carroll [CHC] teorisi) her zamankinden daha fazla uyum sağlama girişimini yansıtmaktadır. Matrix Reasoning ve Picture Concepts'in eklenmesi, akışkan akıl yürütmeyi değerlendirmek için ölçeği genişletiyor gibi görünmektedir. "Çalışan Hafıza İndeksi", bu testler tarafından ölçülen yetenekleri yakından yansıtmaktadır (Kranzler, 1997).

WISC-IV, önceki baskılardan en bağımsız WISC sürümüdür. İki faktörlü Sözel IQ ve Performans IQ yorumu terk edilmiştir; yerine beş yeni alt test eklenmiştir; Labirentler, Nesne Birleştirme ve Resim Düzenleme alt testleri çıkarılmış ve Aritmetik, Bilgi ve Resim Tamamlama gibi tamamlayıcı alt testler eklenmiştir. WISC-IV dört faktör indeksine sahiptir. Bunlar: Sözlü Anlama İndeksi (VCI), İşleme Hızı İndeksi (PSI), Çalışma Belleği İndeksi (WMI) ve Algısal Akıl Yürütme İndeksi'dir (PRI). VCI ve PSI, WISC III'den WISC IV'e geçişte bu faktörlerin sürekliliğini temsil eden isimler korunmuştur.

WISC-V, bilişsel yetenekleri değerlendirmenin daha kompleks ve doğru bir yolu olarak yeni alt testler, bileşik puanlar, işlem puanları, hata puanları ve ölçekli puanlar sunmaktadır. Bütün Ölçek IQ, ilgili davranışları tahmin etmek için önemli olarak tanımlanır ve birincil endeks puanları, çocuğun güçlü ve zayıf yönlerini

karakterize etmek için önemlidir. Bu yeteneklerin her birinde düşük puanların sınıf göstergeleri, düşük puan alanlar için önerilen müdahaleler, düzenlemeler ve öğretim stratejileriyle tanımlanmaktadır. Kapsamlı Bütün Ölçek IQ ve her birincil endeks puanı için etnik farklılıkları ve ebeveyn tutumlarının ve beklentilerinin derin etkisine dair kanıtları içerir. Irksal/etnik farklılıkları anlamakla ilgili diğer birkaç toplumsal ve bağlamsal faktör sunulmaktadır. Kılavuzun ikinci bölümünde ise öğrenme güçlüklerini belirlemek, disleksili bireylerin test edilmesi ve doğru tanı ve müdahaleyi sağlamak için en iyi uygulama önerileri için WISC-V'nin kullanımı açıklanmaktadır. Kılavuz kitabın son bölümünde ise, iPad'lerde ve diğer tabletlerde WISC-V'nin uygulanmasına izin veren Q-interaktif sistem platformundaki gelişmeleri ve klinisyenlerin belirli WISC-V alt testlerini ve özelliklerini kullanarak değerlendirmeyi nasıl uyarlayabilecekleri açıklanmaktadır. WISC-V'in Türkiye'deki standartizasyon çalışmaları henüz yapılmamıştır.

2.1.6.3. Anadolu SAK Zekâ Ölçeği (ASİS)

ASİS, 4 ila 12 yaşları için bireysel olarak uygulanan bir zekâ testidir (Sak vd., 2016). Tam bir test için ortalama test süresi, çocuğun yaşına ve test performansına bağlı olarak 25 ila 50 dakika arasında değişir. Test, Cattell Horn-Carroll (CHC) üç katmanlı hiyerarşik zekâ modeli kullanılarak geliştirilmiştir (McGrew, 2009; Schneider & McGrew, 2012). CHC modeline göre üç faktörlü bir çözüm (akışkan akıl yürütme, kristalize bilgi ve kısa süreli bellek) sağlamaktadır. Akışkan Akıl Yürütme İndeksi (FRI) veya Görsel-Uzamsal Analoji ve Görsel Esneklik alt testlerini içermektedir. Kristalleştirilmiş Bilgi İndeksi (CKI) veya Sözcüklerin Anlamları ve Sözlü Analoji alt testlerinden oluşmaktadır. Kısa Süreli Bellek İndeksi (SMI) veya Sözlü Kısa Süreli Bellek, Görsel Kapsamlı Bellek ve Görsel-Uzamsal Örüntü Belleği alt testlerini içermektedir.

Test, pratik kullanımlar için zekânın değerlendirilmesi için ek iki faktörlü bir çözüm sunmaktadır. İki faktörlü çözüm, her biri uygulama için 20 dakika süren sözlü IQ ve sözel olmayan IQ indeksleri sağlamaktadır. Ek olarak, ASİS, 10 dakika süren sözlü (sözlü analogiler) ve sözel olmayan bir alt testten (kelimeler ve anlamlar) oluşan bir IQ taraması sağlayan kısa bir test olarak da uygulanabilir. Genel Zekâ İndeksi

(GIQ) yedi alt testin uygulanmasından, Sözel Zekâ İndeksi üç sözlü alt testten ve Sözsüz Zekâ İndeksi dört sözel olmayan alt testten elde edilmektedir. Sözlü ve sözel olmayan zekâ endeksleri, özel eğitim programları için üstün yetenekli çocukları, sözel veya sözel olmayan alanlardaki performanslarına dayalı olarak belirlemek için pratik bir kullanım sunmaktadır. ASİS, değişen üstün zekâlılık düzeylerini değerlendirmek için geliştirilmiş üst düzey öğeler içermektedir.

ASİS'in geçerliliği ile ilgili önceki araştırmalar, yapı geçerliliğini, görünüş geçerliliğini, yaş ve sınıfa göre gelişimsel geçerliliği, özel eğitim grupları için ayırt edici geçerliliği ve ASİS puanları ile diğer zekâ testleri arasındaki ilişki olarak ölçüt geçerliliğini içermektedir (Tamul, Bal Sezerel, Sak ve Karabacak, 2020).

2.1.6.4. CAS (Cognitive Assessment System) Test

CAS, Alexander Luria'nın beynin üç fonksiyonel biriminden veya PASS teorisinin süreci olan Planlama, Dikkat, Eşzamanlı ve Ardışık dört alt ölçekten oluşmaktadır. Bu dört alt ölçek ise, bilişsel işlevlerin tüm puanını temsil eden üç alt testten oluşmaktadır. Bunlar ait oldukları PASS ölçeğine göre aşağıda açıklanmıştır. Planlama Ölçeğinde, ilk alt test Eşleştirme Numaraları, her sayfanın satırında altı sayı içeren sekiz satır içeren dört sayfadan oluşmaktadır.

Testte deneklerden her satırda aynı olan iki sayının altını çizmeleri istenir. Sayıların uzunluğu dört sayfa boyunca bir basamaktan yedi basamağa yükselir ve her basamak uzunluğu için dört satır bulunur. Her öğenin bir zaman sınırı vardır. Alt test puanı, her sayfa için zaman ve doğru cevap sayısının kombinasyonuna dayanmaktadır. İkinci alt test olan Planlı Kodlar, her biri ayrı bir kod kümesine ve satır ve sütun düzenine sahip iki sayfa içerir. Her sayfanın başında harflerin basit kodlara nasıl karşılık geldiği gösterilmektedir (örneğin, A, B, C ve D sırasıyla OX, XX, OO ve XO' ya karşılık gelir). Her sayfa, konular tarafından doldurulacak kodsuz yedi satır ve sekiz sütun harf içerir. Deneklerden her harfin altındaki boş kutuya uygun kodu doldurmaları istenir. İlk sayfada, tüm A'lar ilk sütunda, tüm B'ler ikinci sütunda, tüm C'ler üçüncü sütunda vb. görünür. İkinci sayfada, harfler çapraz bir düzende yapılandırılır. Deneklerin her sayfayı istediği şekilde tamamlamasına izin verilir. Alt test puanı, her

sayfa için zaman ve doğru cevap sayısının kombinasyonuna dayanmaktadır. Üçüncü alt test Planlı Bağlantılar sekiz madde içerir. İlk altı öge, deneklerin bir sayfada yarı rasgele bir sırada görünen sayıları sıralı sırayla birleştirmesini gerektirir. Son iki madde, deneklerin hem sayıları hem de harfleri sırayla, sayılar ve harfler arasında dönüşümlü olarak bağlamasını gerektirir (örneğin, 1-A 2-B-3-C). Ögeler, denekler bir satırı diğerinin üzerinden geçerek asla bir diziyi tamamlamayacak şekilde oluşturulur. Alt test puanı, maddeleri tamamlamak için kullanılan saniye cinsinden toplam süreyi temel alır.

PASS teorisini işlevsel hale getirmek için Naglieri ve Das (1997), PASS süreçlerinin verimli ölçümlerini elde etmek için sistematik ve ampirik temelli bir yöntemi izleyerek CAS'ı geliştirmişlerdir.

CAS'ın geliştirilmesi sırasında aşağıdaki temel varsayım ve hedefler bulunmaktadır:

1. Bir zekâ testi, bir yetenek teorisine dayanmalıdır;
2. IQ, zekâ, yetenek, yetenek veya diğer benzer terimler, bilişsel süreçler kavramı ile değiştirilmelidir;
3. Bir testin temeli olarak kabul edilmeden önce, olası bir bilişsel işleme teorisi oldukça büyük bir araştırma tabanına dayanmalı ve önerilmiş, test edilmiş, değiştirilmiş ve çeşitli geçerlilik türlerine sahip olduğu gösterilmelidir;
4. Bir bilişsel süreçler teorisi, kullanıcıyı akademik başarı ve başarısızlıklarla ilgili, ayırıcı tanı ile ilgisi olan ve müdahale için etkili programlamanın seçimi ve/veya geliştirilmesine rehberlik eden bu özel yetenekler hakkında bilgilendirmelidir;
5. Bir bilişsel işlem testi, bir bireyi, edinilmiş bilgidan mümkün olduğunca bağımsız maddeler aracılığıyla değerlendirmelidir.

CAS, ırk, cinsiyet, ebeveyn eğitimi, coğrafi konum, topluluk ortamı ve eğitim yerleşimi temelinde ABD'yi temsil eden bir çocuk örneği üzerinde standardize edilmiştir. Standardizasyon örnekleme 5 ila 17 yaşları arasındaki 2.200 çocuktan

oluşmaktadır. Ortalama Test güvenirlik katsayıları şu şekildedir: Tam Ölçek (.87), Planlama (.85), Dikkat (.84), Eşzamanlı (.90) ve Ardışık (.90) (Naglieri & Das, 1997).

PASS'ın bilişsel işlevleri, beynin bilişsel işlevlerini değerlendirmede en son teknoloji tabanlı araçlardan biri olan Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) tarafından operasyonel hale getirildi. 1997 yılında Dr. Jack A. Naglieri ve Dr. J. P. Das tarafından inşa edilmiştir. Naglieri'ye (1997) göre, 'CAS'ın tek ve en önemli amacı, geleneksel Zekâ Bölümünden (IQ), genel yetenek yaklaşımından evrimsel bir adımı teşvik etmektir.”

2.1.6.5. ERAL-NIT

Bir başka yerel zekâ testi olan ERAL-NIT, 5-17 yaş grubundaki çocukları değerlendiren, nörolojik beyin temelli çalışmalardan etkilenen, kültürel öğeler içermeyen, 5 alt test ve 16 alt alandan oluşan, beynin 4 lobuna ait fonksiyonel yeterliliklerini ölçen, bireysel olarak uygulanan, uygulama süresi 25 dakika olan bir zekâ testidir. Bu test, zekâyı beyin fonksiyonlarının bileşkesi olduğu varsayımıyla geliştirilmiştir. ERAL-NIT, beynin bazı fonksiyonlarını ölçen testlerden oluşan bütüncül bir testtir. ERAL-NIT ayrıca yaygın gelişimsel bozukluk (YGB), özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG), dikkat eksikliği (DE) ve dil kullanım bozukluğunun (DKB) belirlenmesinde sonuçlar da vermektedir

2.1.7. Üstün yetenekli çocukların bilişsel/akademik özellikleri

Üstün yetenekli öğrenciler bilgiyi hatırlama konusunda derin bir yeteneğe sahiptirler, genel olarak daha yüksek bir genel zekâyı sahiptirler (McCollin, 2011). Edebiyatla, bilimle, münazara ile daha fazla ilgilenirler ve bilgilendirici, kurgusal olmayan kitapları okumak için çok fazla zaman harcarlar (Murphy, 1955). “Bu çocuklar aynı zamanda yeni bilgileri hızlı bir şekilde edinme, elde tutma, kavramsallaştırma, sentezleme ve öğrenme becerisinin yanı sıra büyük miktarda

bilgiyi hızlandırılmış bir hızda kolayca işleme ve manipüle etme yeteneğine de sahiptir” (McCollin, 2011: 294).

Winner (1998, 2000) üstün yetenekli çocukları erken gelişmiş, meraklı ve “usta olma öfkesi” olarak adlandırdığı özelliklere sahip kişiler olarak tanımlamaktadır. Üstün yetenekli çocuklar, yetenekli oldukları alana yüksek ilgi gösterirler ve ilgili oldukları alanlara odaklanmaya sürekli olarak devam etmektedirler). Üstün yetenekli çocuklar, akademik alanlara ilgilerini devam ettirmek için ebeveynlerinin teşviki olmadan, saatlerce çalışabilmektedirler. Bu öğrenciler, üstün yetenekli olmayan akranlarından daha hızlı öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda bilgiyi farklı şekilde geliştirmekte ve işleyebilmektedirler. Winner (1996), bu içsel motivasyonun, bir şey üzerinde uzun ve sıkı çalışma arzusunun, ebeveyn desteği ve teşviki ile daha da beslenen yüksek bir doğuştan gelen yetenek olduğunda ortaya çıktığına inanmaktadır.

Winner (1998), akademik eğitim planlanırken üstün yetenekli öğrencilerin benzersiz ve bireysel özellikleri dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Üstün yetenekli öğrenciler okul ortamında zorluklar yaşamaktadırlar ve bu nedenle program planlanırken bireysel ihtiyaçları göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin “özel eğitime” ihtiyaçları olmadığı düşünüldüğü için, bu yaygın bir inanç olmasa da, dikkat eksikliği yeterli öğretim desteğini ve uygun eğitim fırsatlarını sağlayamamaktadır. Tüm üstün yetenekli öğrenciler için aynı eğitim olanaklarını sağlayan, tüm üstün yetenekli ve zekalı öğrencilere uygun tek bir program oluşturmak yeterli olmamaktadır. Üstün yetenekli öğrenciler, bir alanda üstün yetenekli olabilecekleri, ancak diğer alanlarda daha zayıf veya üstün yetenekli olmadıkları eşit olmayan profillere sahip olabilirler. “Okullar üstün yetenekli öğrenciler tek tip olarak yetiştirirlerse, bu öğrenciler sürekli olarak zayıf alanlarında hüsrana uğrayacaklar, eksiklikleri nedeniyle geri tutuldularsa, güçlü alanlarında sıkılacak ve mutsuz olacaklardır” (Winner, 1998: 2).

Güçlü ve zayıf yönler profilinin kullanılması, bireyselleştirilmiş programlar planlamasını olanak sağlamaktadır. Özel eğitim hizmetleri alan çocuklar, genellikle eksiklik alanına dayalı olarak özel programlama sınıflarına yerleştirilir. Matematikte akademik kaygıları olmayan ancak okuma güçlüğü çeken çocuklar, okuma

eksikliklerini destekleyen bir programa yerleştirilecektir. Aynı kavram üstün yetenekli öğrencilere de uygulanmalıdır (Lassila vd., 2023). Winner (1998: 4), “okulların üstün yetenekli çocukları yalnızca güçlü oldukları alanlarda ileri düzey kurslara yerleştirilmesi gerektiğini” düşünmektedir. Aralarında bir yakınlık göstermedikleri konularda, üstün yetenekli öğrenciler normal eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte kalması gerekmektedir. Böylece öğrenciler için ciddi hayal kırıklığından kaçınılır ve aynı yaştaki akranlarla etkileşime izin verilebilir (Lassila vd., 2023; Phelps, Brazzolotto, & Shaughnessy, 2023; Wechsler, 2009; Woolger, 1991).

Bir öğrencinin güçlü yönleri anlaşıldıktan sonra, her çocuk için öğretim farklılaştırılması gerekmektedir. Öğretimin farklılaştırılması, müfredatta yapılan değişiklikleri içermelidir. Üstün yetenekli öğrencilerin benzersiz öğrenme ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılamak için öğretmenler esnek öğretim stratejileri, daha yüksek düzeyde düşünme, grup etkileşimi, ilerleme/hızlandırma ve öğretmen, öğrenciler ve akranlar arasındaki işbirliğini kullanmalıdırlar (Klimecká, 2023). Üstün yetenekli çocuklar, benzer yeteneklere sahip akranlarla gruplandırılmaktan ve müfredatın hızlandırılmasından yararlanabilirler. Çocukları bireysel öğrenci profiline uygun güçlü ve zayıf yönleri uygun sınıflara yerleştirmek, çocuklara hem bilişsel hem de sosyal olarak fayda sağlayacaktır (Lo, Lin-Yang, & Chrostowski, 2022).

2.1.8. Üstün yetenekli çocukların sosyal/duygusal/kişilik özellikleri

Üstün yetenekliliğin tek başına değerlendirilecek bir yapı olmaması, diğer tabirle mutlak üstün yeteneklilik modelinin ortadan kalkması, üstün yetenekli çocuklarda öngörülebilir sosyal ve duygusal endişelerin arkasındaki mantıksal tutarlılığın bir kısmını ortadan kaldırmıştır (Eren vd., 2018; Lindt, Rutherford, & Wagner, 2021). Üstün zekâlılık durumu, kaygılara karşı koruma sağlamamaktadır. Tarihsel araştırmaların tümünde, uygulayıcıların ve ailelerin deneyimleriyle ispatlanmış şekilde, üstün yetenekli olarak tanımlanmanın bazı öğrencilerin sosyal ve duygusal deneyimlerine bir karmaşıklık katmanı eklediğine dair kanıtlanmış bir inanç vardır (Wiley, 2020). Bu karmaşıklık, akranlardan ayrı olarak “etiketlenmekten”

kaynaklanabilir; bu “etiketler” zekâ ya da başarı araçlarıyla ilgili daha yüksek puanların kendisi ya da başkaları için yorumlanması; ilgi, alışkanlık veya ontolojideki potansiyel farklılıklar olabilir (Peterson & Moon, 2008).

Çoğu felsefenin özündeki anlayış, üstün zekâlı olarak tanımlanan çocuğun bir veya daha fazla ilgi özelliği (zekâ, başarı, yaratıcılık veya göreve bağlılık) açısından yaşitlarından ölçülebilir şekilde farklı olduğudur. Üstün zekâlı statüsüne atfedilebilen fenomenolojik deneyimin bir kısmı, bu farklılığın doğası ve büyüklüğü ile tanımlanmaktadır (Wiley, 2020). Avrupa’da ve ABD’deki çoğu devlet okulu sisteminde ve birçok uluslararası ortamda, bu uyumsuzluk genel yetenek veya zekâ açısından tanımlanmaktadır (CSDPG, 2010). Herhangi bir çocukta, sosyal ve duygusal kaygılar kısmen bir kimlik duygusu tarafından yönlendirilmektedir. Bu nedenle üstün zekâlılarla tanımlamanın ardındaki uyumsuzluğun ortadan kaldırılması gerekmektedir (NAGC, 2012).

Üstün zekâlı öğrencilerin sosyal deneyimlerini tanımlayan ilgili bir faktör, çevrelerindeki hem yeteneklerine hem de üstün zekâlı olarak etiketlenmesine tepkileridir. İçsel bir farklılık deneyimi kendi başına bir zorluktur, ancak aile, arkadaşlar ve sosyal yörüngedeki diğerlerinden gelen açık ve gizli mesajlar tarafından daha da karmaşık hale gelmektedir. Örneğin öğretmen tepkileri, hayranlıktan gerçekçi olmayan beklentilere, hayal kırıklığı ve korkuya kadar değişebilmektedir. Bu nedenle, üstün yetenekli çocukların sosyal ve duygusal gerçekleri üzerine literatürü incelerken, sonuçların daha uygun bir sosyal veya akademik ortam tarafından ne ölçüde hafifletilebileceğini sormak önemlidir (Wiley, 2020).

Hollingworth (1924: 121) üstün yeteneklilerde bulunan belli başlı özellikler arasında süreğen dikkat, irade gücü, kararlılık, bencillik, mizah duygusu, özverilik (esirgemeyen), temkinli, güvenilir, entelektüel tevazu, gayretli, neşeli, sadakat, vicdanlı, dürüst, cesur, duygusal öz kontrol, fiziksel öz kontrol, girişimcilik, inisiyatif alan, sosyal uyumluluk ve liderliğin yer aldığını belirtmiştir. Hollingworth, öğretmenlerin üstünler ile kusurlu olarak belirttiği özellikler arasında ‘dalgınlık’, ‘grup etkinliklerine ilgisizlik’, ‘düzensizlik’ ve ‘öğüt dinlemede ve uygulama yavaşlık’tan bahsetmiştir. Ebeveynler ise üstün yetenekli çocuklarıyla ilgili ‘kavgada kendi payına

düşeni alma konusunda yavaşlıktan' söz etmiştir. En beğenilen özellikler arasında 'nezaket', 'düşünce verilerini işlemede hassasiyet', 'iyi mizah', 'dürüstlük', 'duygusal kontrol' ve 'sessiz, sakinlik ve suskunluk' (s.252) yer almıştır.

2.1.8.1. Benlik kavramı (Self-concept)

Benlik kavramının birden çok boyuta (örneğin; akademik, sosyal, fiziksel, genel/evrensel) bölünmesi, üstün yetenekli öğrenciler üzerinde üretken bir bakış açısı sağlamaktadır. Literatürün büyük bir kısmında, üstün yetenekli olarak tanımlanma, diğer faktörlere atfedilebilecek daha büyük bir varyansla birlikte, evrensel benlik kavramı için çok az tahmin gücüne sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, bireysel boyutlar ölçüldüğünde, önemli farklılıklar bulunmuştur. Örneğin Hoge ve Renzulli (1991) ile Casino-García, Llopis-Bueno ve Llinares-Insa (2021), üstün yetenekli çocukların hem akademik hem de davranış alanlarında daha yüksek algılanan yetkinlikler ile birlikte daha yüksek genel benlik kavramı sergilediklerini bulmuşlardır. Bununla birlikte, fiziksel ve görünüş yetkinlikleri, kimliği belirsiz akranlardan önemli ölçüde daha düşük olarak bulunmuştur.

Shechtman ve Silektor (2012) üstün yetenekli çocukların normal akranlarında oranla genel, akademik ve davranışsal benlik kavramlarının daha yüksek, fiziksel benlik kavramlarının ise daha düşük olduğu bir kez daha tespit edilmiştir. Koşir vd. (2016) akademik ve genel benlik kavramına ilişkin bulguları yinelemişlerdir. Chiu (1990) ilkökul 4 ve 5. sınıf öğrencilerinde benlik saygısının üstün yetenekli çocuklar lehine farklılaştığını belirtmiştir. Sarouphim (2011) ise üstün zekâlı ortaokul ve lise öğrencilerinin normal akranlarına göre daha yüksek genel benlik kavramı ve akademik benlik algısına sahip olduğunu tespit etmiştir.

Üstün zekâlı öğrenciler arasında, Hoogeveen, van Hell ve Verhoeven'in (2009) üstün zekâlı öğrencilerin, diğerlerine göre daha güçlü bir genel benlik kavramı sergilediklerini tespit etmişlerdir. Aynı zamanda, Marsh vd. (2015), üstün yetenekli öğrencilerin, sınıf ortamlarında sosyalleşmeye ve ortalama başarının yükselmesine katkı sağladıklarını göstermiştir. Böylece, üstün yetenekliler ile normal akranlarıyla

birlikte olmak iki gruba da sosyal fayda sağlarken, potansiyel olarak daha doğru bir benlik farkındalığını sağlamaktadır (Matthews, 2014).

2.1.8.2. Özsaygı/benlik saygısı (Self-esteem)

Öz saygı (benlik saygısı), bir kişinin kendi değeri veya kıymeti hakkındaki genel duygusunu ifade etmek için kullanılır. Bir kişinin “kendisine ne kadar değer verdiği, onayladığı, takdir ettiği, ödüllendirdiği veya sevdiği”nin bir tür ölçüsüdür (Adler & Stewart, 2004). Rosenberg’e (1965) göre, öz saygı “kendine karşı olumlu veya olumsuz tutum” dur. İnsanlar genellikle ya yüksek öz saygıya sahip olarak tanımlanırlar, bu durumda kendileri ve yetenekleri hakkında çok iyi düşünürler ya da düşük öz saygıya sahip olarak tanımlanırlar (kendileri ve yetenekleri hakkında şüpheler ve eleştirilerle doludurlar). Öz saygı, hayatta kalma ve normal sağlıklı gelişim için hayati önem taşıyan temel bir insan ihtiyacıdır (Ntshuntshe vd., 2020).

Öz saygı, akademik ve profesyonel başarıdan ilişkilere ve ruh sağlığına kadar hayatı birçok şekilde etkileyebilir. Ancak öz saygı, değişmez bir özellik değildir; hem kişisel hem de profesyonel başarılar veya başarısızlıklar, öz değer duygularında dalgalanmalara yol açabilir. Yüksek veya düşük öz değer duyguları genellikle çocuklukta başlamaktadır. Onaylanmamayla dolu aile hayatı, bir kişiyi yetişkin hayatına kadar takip edebilir. Düşük öz saygı, kötü bir okul ortamı veya işlevsiz bir iş yeri nedeniyle de bir sorun haline gelebilir. Aynı şekilde, mutsuz bir ilişki de bir kişinin öz değerini değiştirebilir (Krauss, Orth, & Robins, 2020; Rubin, 2023; Zhao, Zheng, Pan, & Zhou, 2021).

Tidwell (1980) üstün yetenekliler için olumlu bir öz-kavram ve normal bir öz-saygı bildirirken, Trotter, (1971) Tidwel’in tam tersini bildirmektedir. Coopersmith’a (1967) göre öz-saygı ne kadar düşükse, öz-kavramı ve zihinsel sağlık o kadar zayıftır. Üstün yetenekli bireyler ise kendi zihinsel yetenekleri tarafından psikososyal olarak yaralanma potansiyeli yüksek olanlardır (Powell, & Haden, 1984). Leana-Taşçılar ve Kanlı Denizci (2014) İlkokul 2. ve 3.sınıf öğrencileri arasında üstün yetenekli çocukların benlik saygılarının normal akranlarından daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

2.1.8.3. Sosyal yetkinlik (Socail competence)

Üstün zekâlılık ile sıklıkla birlikte tanımlanan eşzamansızlık, teorik olarak üstün zekâlı öğrencilerin arkadaş bulmakta ve arkadaş edinmekte daha fazla zorlandıkları endişesine bağlıdır. Bununla birlikte, Pfeiffer (2013), üstün yetenekli çocuklarda sosyal beceriksizliğin, yaygın olduğunu ileri sürmektedir. Bununla birlikte, belirli faktörlere dayalı potansiyel farklılıkların göstergeleri vardır. Örneğin, Shechtman ve Silektor'ın (2012) çalışmasında üstün yetenekli çocukların ihtiyaç karşılama, empati, akademik benlik kavramı ve duygusal kaygı eksikliğinde daha yüksek puanlar aldığını ve kendini açığa vurma ve fiziksel benlik kavramında daha düşük puanlar aldığını göstermiştir. Ayrıca, üstün yetenekli öğrenciler, atılganlık ve bilişsel empati puan ortalamalarında normal akranlarını geride bırakmışlardır. Benzer şekilde Ghobary ve Hejazi (2007), üstün yetenekli çocukların normal akranlarına göre daha atılgan olduğunu ifade etmiştir.

Lee, Olszewski-Kubilius ve Thomson (2012) Northwestern Üniversitesi Midwest Academic Talent Çalışmasında üstün yetenekli çocukların arkadaş edinme, kişilerarası yetkinlik ve sosyal becerilere sahip olma konusunda olumlu olduklarını ve gelecek hakkında mutlu olduklarını bulmuşlardır. Ayrıca üstün yetenekli olarak tanımlanmak sosyal ortamlarda olumsuz bir faktör olarak görülmemektedir.

Košir, Horvat, Aram ve Jurinec (2016) ilköğretim öğrencileri arasında benzer sonuçlar bulmuşlardır. Yazarlar çalışmalarında, sınıf arkadaşlarının “en çok sevdikleri” üç öğrenciyi ve “en az sevdikleri” üç öğrenciyi seçmelerini istemişler ve olumlu adaylıkta grup farkı olmadığını, ancak üstün zekâlı öğrencilerin daha az olumsuz oy aldığını bulmuşlardır. Öğretmen kabul değerlendirmeleri, üstün yetenekli çocukların, ortalama olarak, tanınmayan akranlarına göre daha fazla kabul edildiğini göstermektedir. Bu sonuçlar, Francis, Hawes ve Abbott (2016) tarafından yürütülen meta analizde geniş çapta desteklenmektedir. Bu, tanımlanan öğrencilerin deneyimine hitap etmese de, akranlarının sosyal kabulüne vurgu yapmaktadır. İzolasyon ve dışlanma hakkındaki mevcut çalışmalar, yüksek sosyal işlevselliğin bu öğrenciler arasında, tanınmayan akranları arasında olduğu kadar yaygın olduğunu göstermektedir.

2.1.8.4. Psikolojik sağamlık (Resilience)

Psikolojik sağamlık, birçok insanın hayatın zorluklarına uyum sağlayabilmesi ve olumsuzluklara maruz kalmasına rağmen ruh sağlığını koruyabilmesi olgusunu ifade eder (Chmitorz vd., 2018). APA'ya göre psikolojik sağamlık özellikle zihinsel, duygusal ve davranışsal esneklik ve dış ve iç taleplere uyum sağlama yoluyla, zor veya güç yaşam deneyimlerine başarılı bir şekilde uyum sağlama süreci ve sonucunu kapsamaktadır.

Üstün yetenekli çocuklarda psikolojik sağamlığın incelendiği çalışmalarda, bu öğrencilerin zorluklarla karşılaştıklarında sorunları çözme kapasitelerinin yüksek olması nedeniyle avantajlı göründüklerini ortaya koymuştur (Kitano & Lewis, 2005; Neihart, 2006). Ayrıca, zekâ, görev yönelimi, sözel yetenek, yansıtıcı olma, kendini anlama, öğrenme isteği, olgunluk ve hayal kurma yeteneği gibi psikolojik sağamlıkla ilişkili birçok özellik üstün yetenekli çocukların karakteristikleriyle örtüşdüğu görölmüştür (Bland, Sowa, & Callahan, 1994). Bu nedenle, üstün yetenekli öğrenciler arasında dayanıklılığın koruyucu rolünün araştırılması, sosyo-duygusal sorunlarını anlama ve destekleme konusunda bilgilendirici olabilir.

2.1.8.5. Depresyon

Yüksek depresyon insidansı algısı, üstün yetenekli popölasyonlar için uzun süredir devam eden bir endişe olmuştur (Jackson & Peterson, 2003). Sosyal uyum eksikliği ve varoluşçu düşüncenin bir kombinasyonu genellikle endişe nedeni olarak sunulmaktadır. Frances, Hawes ve Abbott (2016), birden fazla çalışmanın meta analizinde depresyonu çevreleyen sonuçları çerçevelemiş ve genel olarak üstün yetenekli çocukların kaygı ve depresyona daha az eğilimli olduğunu bulmuştur. Daha da önemlisi, üstün zekâlı statüsü ile diğer öğrenci özellikleri arasındaki etkileşim göz ardı edilemediği gerçeğidir. Örneğin, Lavrijsen ve Verschueren (2023), üstün yetenekli olma durumunu depresyon için bir risk faktörü olabileceğini; Mueller ve Winsor (2018), Üstün yetenekli öğrenciler arasında, üstün yetenekli olmayan akranlarıyla karşılaştırıldığında, daha yüksek düzeyde depresyon eğilimi sergilediğini

belirtmiştir. Duplenne vd. (2024) üstün yetenekliliğin anksiyete ve depresyon için bir risk faktörü olabileceğinden bahsetmiştir.

2.2. Duygusal zekâ

Duygusal zekânın (EI) ilk işaretleri, E. L. Thorndike tarafından insanları anlama, yönetme ve insan ilişkilerinde akıllıca hareket etme yeteneğine atıfta bulunmak için ortaya atılan “sosyal zekâ” kavramına kadar uzanabilmektedir. Yakınsal kökleri, Gardner’ın (1983) çoklu zekâ üzerine çalışmasında ve daha özel olarak, kişisel ve kişilerarası zekâ kavramlarında yatmaktadır. Gardner’a (2006) göre, “kişilerarası zekâ, bir kişinin diğer insanların niyetlerini, motivasyonlarını ve arzularını anlama ve sonuç olarak başkalarıyla etkili bir şekilde çalışma kapasitesini gösterir”. Kişinin kendi arzuları, korkuları ve kapasiteleri de dâhil olmak üzere etkili çalışma modeli ve bu bilgileri kendi yaşamını düzenlemede etkin bir şekilde kullanması EI kapsamında incelenmektedir. Salovey ve Mayer, (1990), Gardner’ın sosyal zekâ perspektifine bağlı kalmış ve Gardner tarafından önerilen ‘kişisel’ zekâlara benzer şekilde, EI’nin benlik ve başkalarının farkındalığını içerdiği söylemiştir.

Duygusal zekâ, bir kişinin kendisini ve başkalarını yönetmesini sağlayan bir dizi yetenek olarak tanımlanmaktadır (Goleman, 1995). Mayer, Roberts ve Barsade (2008: 511) duygusal zekâ için “duygular hakkında doğru muhakeme yürütme yeteneği ve düşünceyi geliştirmek için duyguları ve duygusal bilgiyi kullanma yeteneği ile ilgilidir” ifadesini kullanmıştır. Bir kişinin duygusal zekânın doğasında bulunan yetenekleri veya yeterlilikleri gösterme veya kullanma sıklığının, kendisiyle, hayatıyla, işiyle ve başkalarıyla nasıl başa çıkacağını belirlediğini söylemek daha doğrudur (Boyatzis, Goleman, & Rhee, 2000). Duygusal zekâ günümüzde kişiler, uygulayıcılar ve araştırmacılar arasında odak noktasında olan bir kavramdır. Bazı uzmanlar, duygusal ve sosyal yeterliliğin, entelektüel yetenek ve kişiliğin geleneksel boyutundan daha önemli olduğuna inanmaktadır (Goleman, 2000).

Duygusal Zekâ her şeyden önce bir “yetenektir”. Bu yetenek:

- 1) Kendini anlamanın ve ifade etmenin farkında olmak;

- 2) Başkalarının farkında olmak, anlamak ve başkalarıyla ilişki kurmak,
- 3) Güçlü duygularla başa çıkmak ve dürtülerini kontrol etmek;
- 4) Değişime uyum sağlamak ve kişisel veya sosyal nitelikteki sorunları çözmek için gereklidir (Bar-On, 1988).

2.2.1. Duygusal zekânın bileşenleri

Literatürde duygusal zekânın beş bileşeni vardır. Bunlar: *öz farkındalık, öz düzenleme, motivasyon, empati ve sosyal becerilerdir* (Cherry, 2018). Duygusal zekânın ilk bileşeni, “kişinin duygularını, güçlü yanlarını, zayıf yönlerini, ihtiyaçlarını ve dürtülerini derinlemesine anlama” anlamına gelen *öz farkındalıktır* (Goleman, 1995). Bu niteliğe sahip insanlar, gerçekçi olmayan bir şekilde umutlu olmanın aşırı uçlarından kaçınırlar. Ayrıca bu kişiler duygularının kendilerini, başkalarını ve iş performanslarını nasıl etkilediğini bilirler (Goleman, 1998).

Duygusal zekânın ikinci bileşeni *öz düzenlemedir*. Bu özellik, insanların kendileriyle “nasıl başa çıktıkları” ve onları kendi duygularının tutsağı olmaktan kurtaran yetenekleridir (Cherry, 2018). Yüksek düzeyde öz düzenlemeye sahip kişiler, düşük düzeyde öz düzenlemeye sahip kişilere göre, değişin ve gelişen dünyanın belirsizlikleriyle yüzleşme konusunda daha fazla yeteneğe sahiptirler. Öz denetim düzeyi yüksek olan kişiler dürtüsel davranışlarla kötü kararlar almazlar. Öz düzenleme, bireylerin duygularını kontrol altında tutan düşünceli kararlar vermelerine yardımcı olmaktadır (Mischel & Ayduk, 2002).

Duygusal zekânın üçüncü bileşeni, başarı elde etmek için derin içsel arzuya dayanan *motivasyondur*. Motive olmuş bireyler, kendilerinin ve başkalarının beklentilerinin ötesine geçmek isterler. Motivasyonu yüksek insanlar başarısızlık veya aksilik yaşasalar bile iyimser kalırlar. Motive olmuş kişi, amaç ve hedeflerinde başarılı olmaya kendini adanmıştır (Latham, 2004).

Duygusal zekânın dördüncü bileşeni, düşünceli olmak ve başkalarının duygularının farkında olmak anlamına gelen *empatidir*. Empati, bireyler arasında

deneyimlerin, ihtiyaçların ve isteklerin paylaşılmasını sağlayarak, sosyal davranışları destekleyen duygusal bir köprü oluşturarak kritik bir kişilerarası ve toplumsal rol oynar (Riess, 2017). Empatik bireyler, başkalarıyla kişisel ilişkiler geliştirebildikleri için yetenekleri elde tutmada da etkilidir (Goleman, 1995).

Duygusal zekânın son bileşeni ise *sosyal becerilerdir*. Sosyal birey aynı zamanda etkili bir ikna edicidir. Duygusal zekânın liderlik, iş hayatı ve kariyer gelişiminde çok önemli bir rol oynadığına inanılmaktadır. IQ, kariyer başarılarının sadece yüzde 20'sini kapsar ve kalan yüzde 80'i duygusal zekâ gibi diğer faktörlere bırakmaktadır (Payne & Cooper, 2007; Pool, 1997).

2.2.2. Duygusal zekâyı değerlendirme araçları

Duygusal Zekâ ölçekleri, çok farklı kavramlar ve yetenekler dâhil olmak üzere oldukça çeşitlidir (Bar-On, 1997; Cooper & Sawaf, 1997; Goleman, 1995; Guttman, 1997; Martin & Boeck, 1997; Salovey & Mayer, 1990; Schutte vd., 1998; Shapiro, 1997). Duygusal zekâyı daha iyi anlayabilmek için, duyguların algılanması gibi (renklerin, seslerin ve yüzlerin tanımlanmasına benzer) daha net nesnel ölçüler oluşturmalıdır. Yukarıda parantez içinde gösterilen araştırmacılar duygusal zekâyı değerlendirmek için model veya ölçekler geliştirmiştir.

2.2.2.1. Yeteneklere dayalı duygusal zekâ ölçekleri

Yeteneklere dayalı ölçekler, kural olarak, bilginin duygusal bağlamına ve onu işlemeye dâhil olan yeteneklerin incelenmesine odaklanmaktadır. İlk modelde Salovey ve arkadaşları tarafından geliştirilen Özellik Meta Ruh Hali Ölçeği-ÖMRHÖ (Trait Meta Mood Scale-TMMS) yer almaktadır. Bu ölçekle bir bireyin duygularının farkındalığının daha kararlı özelliklerini ve onları kontrol etme kapasitesini analiz ederek duygusal zekâ değerlendirilmesini sağlamaktadır. ÖMRHÖ, bireylerin kendi duyguları ve onları kontrol etme kapasiteleri hakkında sahip oldukları inançları değerlendirmektedir. Benzer şekilde ölçek, bireyin inançlarını, dikkat kapasitesi, netliği ve duygusal durumlarını onarabilme yeteneğine atıfta bulunarak değerlendirmektedir. Ölçeğin orijinal uzun versiyonu 48 maddeden ve 3 alt skaladan

oluşmaktadır: Duyguların farkındalığı (21 madde), Duygularla ilgili netlik (15 madde) ve Duygusal düzenleme (12 madde) (Salovey & Mayer, 1990). Bu testin iç tutarlılık ve yakınsak geçerlilik indeksleri bulunmaktadır. Duygusal uyum ve bireylerin stresli deneyimlere başarılı bir şekilde uyum sağlama eğilimi ile ilgili tahmin kapasitesini göstermiştir; ancak, bu haliyle yetişkin gruba daha uygundur.

Diğer bir ölçek, Petrides ve Furnham'ın (2000) Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğinden yola çıkarak hazırlamış olduğu 30 maddeden tek bir toplam duygusal zekâ puanının alınabildiği bir ölçme aracıdır. Petrides ve Furnham duygusal zekâyı kişisel karakter özelliği olarak ele almış ve dört boyut: İyi oluş, duygusallık, öz kontrol ve sosyallik şeklinde değerlendirmiştir. Ölçeğin daha sonra 16 maddelik kısa versiyonu, çocuk ve ergen formu oluşturulmuş, Türk kültürüne uyarlanmıştır.

Mayer ve Salovey (1995) tarafından oluşturulan başka bir ölçeğin daha önce açıklanan ölçme aracıyla birçok ortak noktası bulunmaktadır. Bu ölçek, orijinal modelin revize edilmiş bir versiyonudur. Duygusal zekâyı, aşağıdaki kriterlere göre kavramsal olarak ilişkili bir dizi duygusal ve uyarlanabilir yetenek açısından değerlendirir:

- a) Duyguların değerlendirilmesi ve ifadesi;
- b) Duyguların düzenlenmesi;
- c) Duyguların uyarlanabilir bir şekilde kullanılması.

Bu sürüm aynı zamanda Özellik Meta Ruh Hali Ölçeği (içerdiği madde sayısına bağlı bir alt indeks ile kısaltılmış) olarak da adlandırılır ve 3 alt ölçekte düzenlenmiş 48 madde yer almaktadır. Duygusal zekâ hakkında öz-bilgiyi saptamak için kendini değerlendiremeye yönelik bir ölçektir. Bu ölçekte duygular 24 madde; duygularla ilgili netlik 12 madde ve duygusal onarım 12 maddeden oluşur. Bu ölçek, yeterli iç tutarlılık ve kabul edilebilir yakınsak geçerlilik indeksleri göstermiştir. Extremera ve Fernández-Berrocal (2001) tarafından oluşturulan model üç değişkeni değerlendirir: Algı, anlama ve düzenleme. Üst yaş grubu öğrencilerle yapılan birçok çalışmada ampirik olarak kullanılmıştır. Ölçek, ayrıca farklı (Türk kültürü dâhil)

popülasyonlarla doğrulanmıştır ve hem okullarda hem de klinik ortamlarda faydalı olduğu kanıtlanmıştır.

2.2.2.2. Karma ölçekler

Karma modeller, iyimserlik ve kendi kendini motive etme kapasitesi gibi kişilik özelliklerini duyguları düzenleme yetenekleriyle birleştirmektedir. Bunlar, incelenen bağlama göre belirlenmektedir.

Goleman'a (1995, 1998) göre duygusal zekâ, bireylerin performanslarına katkıda bulunan bir dizi beceri ve yeterlilikten oluşmaktadır. Bu beceriler ve yetkinlikleri Goleman 1998 yılında 5 farklı yetenekle açıklarken, 2002 yılında çalışma arkadaşlarıyla dört yeteneğe indirgemıştır: *Öz farkındalık, ilişki yönetimi, öz yönetim ve sosyal farkındalıktır* (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002). Bu dört duygusal zekâ bileşeni ise yetkinlik, duygusal öz-farkındalık, duygusal öz kontrol, uyarlanabilirlik, başarı yönelimi, olumlu bakış açısı gibi durumları içermektedir.

Bar-On'un (1997) duygusal zekâ ölçeği şu özellikleri tanımlamaktadır: İçsel yetenekler, kişilerarası yetenekler, uyum yeteneği, stres yönetimi ve genel ruh halidir. Bu özellikler ise on beş ana bileşene bölünmüştür. Gerçeğin kabulü, stres yönetimi ve dürtü kontrolü gibi alt bileşenleri nedeniyle karma model olarak sınıflandırılmaktadır. Bu ölçme aracı, 5 alt ölçek, 15 boyut 133 madde içermektedir. Bu ölçeğin daha sonra kısa versiyonları oluşturulmuş, küçük yaş gruplarına uygun hale getirilmiş ve Türk kültürüne de uyarlanmıştır.

Cooper ve Sawaf'ın (1997) 21 alt ölçekten oluşan duygusal zekâ haritası, 360 derecelik bir araç olarak kabul edilmektedir (Genel kişilik özelliklerini kapsayan "geniş spektrumlu" bir araç olarak da bilinmektedir). Güvenilirliği bir tartışma konusu olmakla birlikte, Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'da örgüt psikolojisi alanında sıklıkla kullanılmaktadır. Ölçek, performans karşısında kişisel yetenekler ve zayıflıklardan başlayarak duygusal zekânın araştırılmasına izin vermektedir, böylece başarı için bireysel ve kişiler arası kalıpları tanımlamaktadır.

Schutte vd. (1998) tarafından genel duygusal zekâyı değerlendirmeye yönelik özbildirime dayalı Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği (SDZÖ) aynı zamanda Duyguları Değerlendirme Ölçeği olarak da bilinen 33 maddeden oluşan 3 boyutlu (İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguların Kullanımı ve Duyguların Değerlendirilmesi) bir ölçme aracıdır. Ölçek daha sonra yeniden gözden geçirilmiş, ayrıca Türk kültürüne uyarlanmıştır.

2.2.3. Duygusal zekâ ile sosyal zekâ ile ilişkisi

Duygusal zekânın köklerinin sosyal zekâ kavramında olduğu literatürde kabul gören inançlardan biridir (Bar-On, 2006; Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1993). Daha sonraki araştırmalar, iki kavramın aslında aynı yapının birbiriyle ilişkili bileşenlerini temsil ettiğine dair kanıtlar sağlamıştır (Bar-On, Tranel, Denburg, & Bechara, 2003; Salovey & Mayer, 1990). Sonuç olarak, bu geniş yapı daha doğru bir şekilde “duygusal-sosyal zekâ” olarak adlandırılmaktadır (Bar-On, 2006).

Goleman’a (1998) göre duygusal zekâ, sabırlı olma ve bilinçli olarak yerine getirilmesi için bir taahhüdün gerçekleşmesini bekleme yeteneğidir. Bu, bireylerin kendi duygularıyla çatışmaları nasıl ele aldıklarını ve çevrelerindeki insanlarla nasıl iyi bir ilişki kurduklarını anlamayı içermektedir. Sosyal zekâ ise, bireylerin bir toplumda başkalarıyla birlikte yaşama yeteneğini ifade etmektedir. Sosyal olarak zeki birey toplumun ihtiyaçlarını anlamaktadır. Davranış veya tavrını toplumsal verimliliğin koşullarına göre uyarlayabilmektedirler. Bu bireyler toplumdaki diğer kişilerle nasıl iyi ilişkiler kuracağını bilir ve toplum içinde mutlu bir şekilde yaşayabilirler. Somazo (1990) tezinde sosyal zekânın ayrı bir zekâ türü olmadığını genel zekânın bir parçası olduğunu belirtse de sosyal zekânın bağımsız bir yapı olduğunu iddia eden çalışmalar bulunmaktadır (Chadha & Ganesan, 1986; Silvera, Martinussen, & Dahl, 2001). Tromsø sosyal zekâ modelinde üç boyut: Sosyal Bilgi Süreci, Sosyal Beceri, Sosyal Farkındalık yer almaktadır (Silvera vd., 2001).

Duygusal zekânın, alt alanlarından bir diğeri kişinin ilişkileri nasıl ele aldığıyla ilgilenen ‘sosyal yeterlilik’dir. Sosyal yeterlilik iki alana ayrılır: Empati ve

sosyal beceriler. Empati, başkalarının duygularını, ihtiyaçlarını ve endişelerini algılamaktır ve beş boyut ile incelenir:

1) Başkalarını anlamak - başkalarının duygularının farkında olmak ve güçlü bir şekilde ne hissettikleri konusunda ciddi olmak,

2) Başkalarını geliştirmek - başkalarının ihtiyaçlarının ne olduğunu bilmek ve yeteneklerini desteklemek,

3) Hizmet yönelimi – başkalarının ihtiyaçlarını öngörmek, tanımak ve bunlara hizmet etmek,

4) Çeşitlilikten yararlanmak - farklı insan türleri aracılığıyla fırsatlar açmak ve

5) Politik farkındalık - bir grubun şu anda ne hissettiğini ve hiyerarşik ilişkileri anlamak.

Sosyal beceriler ise 8 alana ayrılabilir:

1) Etkileme - ikna etmek için etkili taktikler kullanma,

2) İletişim - dinleme ve yanıt verme,

3) Çatışma yönetimi - anlaşmazlıkları müzakere yoluyla yönetme,

4) Liderlik - bireysel veya bireysel olarak başkalarına ilham verme ve rehberlik etme. grup içinde,

5) Değişim katalizörü - değişimi teşvik etme/yönetme,

6) Bağ kurma - araçsal ilişkileri geliştirme,

7) İşbirliği ve işbirliği - paylaşılan hedefler için başkalarıyla ortak çalışma ve

8) Ekip yetenekleri - grubun peşinde koşmaya teşvik etme paylaşılan hedeflerdir (Goleman vd., 2002).

2.2.4. Duygusal zekâ ve üstün yetenekli çocuklar ile ilgili yapılmış çalışmalar

Literatürde duygusal zekâ anlamında en sık kabul görülen kavramsal modeller arasında Bar-On modeli (2000), Goleman modeli (1998) ve Salovey-Mayer modeli (Mayer & Salovey, 1995; 1997) bulunmaktadır. Bu modeller ve araştırmacılar, duygusal zekânın; zihinsel, ruhsal ve duygusal sağlık, ilişkiler, kendini motive etme, uyum sağlama ve problem çözme üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmıştır.

Duygusal zekânın yayılımcı etkisinden dolayı araştırmacıları insan işleyişinin çeşitli alanlarındaki gücünü incelemeye yöneltmiştir. Duygusal zekâ ile en güçlü ilişkilere sahip alanlar arasında gelişimsel, eğitimsel, klinik psikoloji ve danışmanlık, endüstriyel ve örgütsel psikoloji yer almaktadır. Duygusal zekâyla yaratıcılık (Hansenne & Legrand, 2012), karakter (Lisboa, Gómez-Román, Guntín, & Monteiro, 2024), yetenek (Megías-Robles vd., 2024), akademik başarı (Akpur, 2020; Nieto-Carracedo, Gómez-Iñiguez, Tamayo, & Igartua, 2024), yaşam başarısı (Bar-On, 2000; 2001; Goleman, 1995; Laranjeira & Lesinskiene, 2024), performans (Quílez-Robres, Usán, Lozano-Blasco, & Salavera, 2023) arasında ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Duygusal zekânın kişiler arası ilişkiler (Fernández-Berrocal & Ramos Diaz, 2002; Fitness, 2001; Schutte vd., 2001), anksiyete (Rubio vd. 2022), yaşam doyumu ve iyi olma hali (Palmer, Donaldson, & Stough, 2002; Silva vd., 2023), ruh sağlığı (Martins, Ramalho, & Morin, 2010) üzerinde etkisi tespit edilmiştir. Örgütsel psikoloji çalışmalarında duygusal zekâ ile iş başarısı ve performansı (Biedma-Ferrer, 2021, Mrisho & Mseti, 2024), liderlik (Aimee, 2024; Cooper & Sawaf, 1997) arasında istatistiksel olarak önemli ilişkiler vardır.

Duygusal tepkilerin ve deneyimlerin hem fiziksel hem de mental sağlığı nasıl etkilediğine dair incelemeler devam edegelmektedir. Örneğin, olumsuz duygu durumlarının sağlıklı fizyolojik işleyiş kalıpları ile ilişkili olduğu, buna karşılık pozitif duygu durumlarının hem kardiyovasküler aktivitede hem de bağışıklık sisteminde daha sağlıklı yanıt kalıpları ile ilişkili olduğu iddia edilmiştir (Vlachaki & Maridaki-Kassotaki, 2013; Vlachakis vd., 2018).

Salovey (2001) düşük duygusal zekânın sağlık üzerinde önemli olumsuz etkilere (örneğin aşırı kardiyovasküler reaktivite) yol açtığını savunmaktadır. Duygusal zekânın bu boyutunda düşük olan insanların, duygusal stresle başa çıkmanın bir yolu olarak sigara içmeye, alkol almaya ve yağlı yiyecekler yemeye başvurduklarını gözlemlenmiştir (Riley & Schutte, 2003). Salovey (2001), sağlık açısından duyguları ifade etmenin en iyi yolunun “altın ortalama” kuralı olduğunu öne sürmektedir. Salovey’e göre “altın ortalama”, “olumsuz duyguların ifade edilmesi gerektiği, ancak bu ifade şeklinin çok sert şekilde yapılmaması ancak aynı zamanda bastırılmaması gerekliliğidir” (s.170). Ayrıca Taylor (2001) duygusal zekâsı yüksek kişilerin, hayatın zorluklarıyla daha iyi başa çıkabildiklerini ve duygularını daha etkili bir şekilde kontrol edebildiklerini ve bunların her ikisinin de ruhsal ve fiziksel sağlığa katkıda bulunduğunu savunmaktadır. Stres, sıkıntı, moral ve düşük hayat kalitesi gibi günlük hayatta rol oynayan değişkenler üzerinde duygusal zekânın rolü incelenmiş (Kulkarni & Velhal, 2023; Moeller, Seehuus, & Peisch, 2020). Sonuç olarak duygusal zekânın hem fiziksel hem de psikolojik sağlıkla güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu sonucuna ulaşmışlardır.

Üstün yetenekli çocuklarda duygusal zekâ, tartışmaya neden olan bir içeriğe sahiptir. Bazı araştırmalara göre, üstün yetenekli bireylerin duygusal zekâ becerilerinde yaşıtlarına göre geride olduğunu göstermektedir (Dijkstra, Barelds, Ronner, & Nauta, 2012; Olszewski-Kubilius, Kulieke, & Krasney, 1988). Örneğin bazı üstün yetenekli çocuklarda bilişsel gelişim, sosyal ve duygusal gelişimden daha hızlı ilerlemektedir. Bundan kaynaklı, normal akranlarıyla ilişkiler kurma ve sürdürmede zorluklar yaşar ya da diğer bi tabirle sosyal gecikme meydana gelebilir. Çoğu üstün yetenekli çocuk, yüksek başarı beklentilerine sahiptir ve hata yapmak onlar için endişe verici olabilir. Böyle zamanlarda duygusal tepkilerini kontrol edemeyebilir, dolayısıyla stres ve kaygı kaçınılmaz olabilir. Bazı üstün zekâlı çocuklar, yaşıtlarıyla ortak ilgi alanlarına sahip olmayabilir, olmak zorunda da değildir fakat erken dönemde böyle durumlar kendilerini yalnız hissetmelerine ve okuldan, sınıftan, gruptan soyutlanmasına sebep olabilir. Böyle durumlarda duygusal desteğe ve benlik saygısının geliştirilmesine ihtiyaç duyabilir.

Öte taraftan bazı araştırmalara göre üstün yetenekli bireylerin duygusal zekâ becerilerinde yaşıtlarına nazaran daha ileri kapasiteye sahiptir (Bar-On, 2006; Goleman, 1995; Salovey & Mayer, 1990). Üstün yetenekli çocuklar, duyguları anlama, yorumlama ve yönetme konusunda iyi oldukları bilişsel becerilerini kullandıklarından duyguları da daha rahat anlayıp yorumlayabiliyorlar. Üstün yetenekli çocuklar, farklı bakış açılarını anlayıp, empati kurabildiklerinden duygusal zekaları da iyidir. Üstün yetenekli çocukların motivasyonları süregelen olduğu için duygusal zekâlarını geliştirmede daha kararlı bir duruş sergileyebilirler.

Akdeniz ve Alpan (2022) Eskişehir ve Ankara’da 208 üstün yetenekli bireylerin duygusal zekâlarının Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği ile taramıştır. Öğrencilerin birey içi, bireyler arası, stres yönetimi, uyum ve genel ruh durumu ile toplam duygusal zekâ puanları yetenek alanlarına ve cinsiyetlerine göre farklılaşmamıştır.

Karakaş Mısır ve Emir (2021) İstanbul’da Bahçelievler, Beşiktaş ve Kadıköy’de 5. Ve 6.sınıf üstün zekalı ve yetenekli çocukların empati ve sorgulama becerilerinin taramıştır. Çalışma sonucunda üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin empati becerisi “Bilgi Edinme” ve “Bilgiyi Kontrol Etme” ile arasında anlamlı negatif yönlü bir ilişki olduğunu saptamış. Ayrıca empati ile özgüven arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Koçak ve İçmenoğlu (2012) Tokat ilinde 224 üstün yetenekli lise öğrencisinde duygusal zekâ ve yaratıcılıklarını taramıştır. Duygusal zekâyı değerlendirirken Schutte vd. Zekâ Testini kullanmıştır. Çalışma bulgularına göre üstün yetenekli kız öğrencilerin daha iyimser, daha fazla duygulardan yararlanmaktadır. Ayrıca üst ve orta sosyo ekonomik düzeyden gelen çocukların alt sosyo ekonomik düzeyden gelen öğrencilere göre daha iyimser ve duygularını daha fazla ifade etmektedir. Tek çocuklu olan ailelerde yaşayan üstün yetenekli bireyler diğerlerine göre daha iyimserdir. Duygulardan faydalanma ve duyguların ifadesinde çocuk sayısına göre anlamlı farklılaşma yoktur.

2.3. Kırılganlık

Sosyoloji, ekonomi, sağlık, kimya, mühendislik vd alanlarda sıklıkla kullanılan kırılganlık teriminin psikoloji literatüründe her geçen gün daha fazla rastlanıldığına şahit olmaktayız. Kırılganlık olumsuz bir sonuca karşı duyarlılık ya da bazı tehlikeli veya zararlı yaşantılardan korunamama durumudur. Kırılgan olan kişiler, bu tür zararları deneyimleme riskinden dolayı kaygı, korku ve endişe duyguları yaşayabilirler (GoodTherapy, 2016). Bu bağlamda kırılganlık oldukça insani bir karakteristiktir (Feito, 2007). İnsanların eylem ve kendini savunma kapasitelerinin zayıflaması, daha kırılgan hale gelmelerine neden olmaktadır (Ventura, 2018).

Kırılganlık terimi, birinin bir sağlık durumu veya zihinsel sağlık sorunu geliştirme riskine atıfta bulunmak için de kullanılabilir. Örneğin, ailesinde depresyon öyküsü olan bir kişinin, ailesinde depresyon öyküsü olmayan birinden daha fazla depresyon geliştirme olasılığı bulunmaktadır. Bu bağlamda kırılganlığı artıran faktörler arasında düşük sosyoekonomik durum, kronik bir sağlık durumunun varlığı, savaş veya çatışmaya maruz kalma veya yerinden edilme ve bir azınlık grubuna ait olma yer alabilmektedir (Garber, 2010; Graham-Bermann vd., 2009). Damgalama ve ayrımcılık düşük öz saygıya, öz güvende azalmaya, motivasyonda düşmeye ve geleceğe yönelik umudun azalmasına yol açmaktadır (Ayres vd., 2003). Bundan dolayı bu bireyler ruhsal sağlığının bozulmasında diğer bireylere nazaran daha kırılgandır denilebilir.

Her birey, stresli koşullar yaşandığında psikolojik sorunlara yol açabilecek bir dereceye kadar kırılganlığa sahiptir (Zubin & Spring, 1977). Hemen hemen çoğu insan, afet veya diğer travma türlerine karşı belli bir düzeyde kırılganlık yaşamaktadırlar (van der Velden vd., 2020). Bu bağlamda, kırılganlık, bir kişinin bir tehlikenin veya diğer travmatik olayın etkisinden kaçınma, bunlarla başa çıkma veya bunlardan kurtulma kapasitesinin azalması olarak kabul edilebilir. Travma yaşayan bazı kişiler akut stres bozukluğu veya travma sonrası stres bozukluğu gibi olumsuzluklar yaşamadan travmayla etkili bir şekilde başa çıkabilir, ancak bazıları TSSB veya diğer ruh sağlığı yaşayabilir. Bu bireylerin bir kısmı uzun vadeli etkilere

daha duyarlıdır, bir başka ifadeyle travmaya ve travmanın olumsuz yansımalarına daha eğilimlidir (daha kırılğandır). Kişinin travmatik yaşantılara kırılğanlığını arttıran faktörler arasında cinsiyet, yaş, gelir düzeyi, etnik köken, sosyal dışlanma, daha önce travmatik olay deneyimleme gibi faktörler sayılabilir (Castro-Vale, Severo, Carvalho, & Mota-Cardoso, 2020; Sarıçam, 2019)

İnsanlar zihinsel bir sağlık sorununa karşı biyolojik kırılğanlığa (yatkınlığa) sahip olabilirler. Bipolar, depresyon, şizofreni ve anksiyetenin, insanları kırılğan kılabilecek biyolojik bir bileşene sahip olduğu belirtilmiştir (Barker, 2003). Kırılğanlık, mutlaka sorunların yaşanacağı anlamına gelmez. Ancak, belirli faktörler mevcutsa, bir kişinin bir sorunu geliştirme riski daha yüksektir ya da sorunun daha şiddetli olma riski daha yüksektir. Örneğin bazı kişilerde psikoza karşı biyolojik bir kırılğanlık vardır (Corcoran vd., 2002).

Kırılğanlık terimi genellikle olumsuz bir çağrışıma sahip olsa da, psikoloji alanı, kırılğan olmanın değerini giderek daha fazla kabul etmektedir (Fava & Tomba, 2009). Varoluşçuluğa göre, kırılğanlık insanlık durumunun bir parçasıdır. Kırılğan olmak incinme olasılığını artırırken, aynı zamanda kişinin gerçek bir hayat yaşama yeteneğinin arttığını da göstermektedir (Manyena, 2006).

Psikoloji, sosyoloji ve diğer ilgili alanlardaki farklı anlayışlar, uzun vadeli süreçlerin, yaşamda çeşitli kırılğanlık biçimleriyle sonuçlanabilecek erken deneyimlerle ilişkili olduğunu iddia etmektedir. Kritik dönem modelleri olarak sentezlenebilen ilk modeller klinik psikoloji ve dinamik psikolojiden gelmektedir. Psikanalizin en önemli ilkelerinden biri, çocuklukta ve yaşamın erken dönemlerinde meydana gelenlerin, bir kişinin kırılğanlığı üzerinde uzun vadeli etkileri olabileceğidir. Aynı şekilde bağlanma teorisyenleri (Bowlby, 1979) ve yaşam boyu sağlığın epidemiyolojik modelleri (Garber & Flynn, 2001) kırılğanlık ile ilgili olarak benzer ifadeler kullanmışlardır.

2.3.1. Üçlü kırılganlık modeli

Üçlü kırılganlık modeli, yaşantılar ve duygusal durumlar üzerindeki öngörülemezlik ve kontrol edilemezlik duygusunun kişide psikolojik bir kırılganlığa neden olduğunu ileri süren bir yaklaşımdır. Bu kırılganlık, Rotter'in (1954) kontrol odağı teorisine ve Seligman'ın (1975) öğrenilmiş çaresizlik teorisine kadar uzanan, depresyon ve anksiyetenin etiyolojik modellerinde uzun süredir merkezi bir yapıdır. Üçlü kırılganlık modeli (Barlow, 2000; 2002), üç tür kırılganlığın duygusal bozukluklarının etiyolojisine katkıda bulunduğunu varsaymaktadır: (1) Genel biyolojik kırılganlık (nevrotiklik ve dışa dönüklük gibi mizacın boyutları); (2) Genel psikolojik kırılganlık (yaşam stresi ve duygusal durumlar üzerinde algılanan kontrol); (3) Bozukluğa özgü psikolojik kırılganlık (obsesif-kompulsif bozukluk için düşünce-eylem birleşimi, OKB). Bu modelin önemine rağmen, henüz kapsamlı bir ampirik değerlendirme yapılmamıştır.

2.3.2. Biyolojik kırılganlık

Ruhsal bozukluklara karşı biyolojik kırılganlık çeşitli faktörlere bağlıdır. Bir bireyin genetik yapısı, genel sağlık durumu veya belirli bir tıbbi rahatsızlığın varlığı ruhsal bozukluklara karşı duyarlılığı artırabilir. Cinsiyet, ırk ve yaş gibi değişkenler de rol oynar. Bireylerin ve bazı durumlarda grupların genetik yapısı, ruhsal bozukluklara karşı hassasiyetlerinden büyük ölçüde sorumludur. Genetik farklılıklar, yaşanan durumu nasıl anlamlandırılacağını, beynin, nörotransmitter, endokrin sistemlerinin olay öncesi, süresi ve sonrasında nasıl tepki verdiğini belirler (Bigelow, Brooner, McCaul, & Svikis, 1988; Pihl & Nantel-Vivier, 2005).

2.3.3. Bilişsel kırılganlık

Riskind ve Alloy (2006), psikolojik bozuklukların yatkinlaştırıcı (edinilmiş veya öğrenilmiş) ve hızlandırıcı (çevresel) faktörlerin bir kombinasyonundan kaynaklandığının kabul edildiği bir kırılganlık-stres paradigmasından bahsetmiştir. Tetikleyici olaylar (örneğin, stresli yaşam tecrübeleri, erken çocukluk çağı travmaları, evlilik anlaşmazlığı) belirli bireylerde psikolojik problemleri veya bilişsel

kırılganlıkların gelişimini tetikleyebilmektedir (Alloy, Abramson, Raniere, & Dyller, 1999), ancak tepkinin derecesi ve hatta yönü bir kişiden diğerine büyük ölçüde farklılık gösterebilir.

Umutsuzluk kuramı (Abramson, Metalsky, & Alloy, 1989), bilişsel kırılganlığı, bireyin olumsuz yaşam olaylarının nedenleri, sonuçları ve öz değer üzerindeki etkileri hakkında belirli çıkarımlarda bulunma eğilimi olarak tanımlamıştır. Özellikle, olumsuz bir yaşam olayıyla karşı karşıya kaldığında, bilişsel kırılganlığı (zayıflığı) olan bir bireyin: - Olayı sabit ve genel nedenlere bağlaması; - Olayın başka olumsuz sonuçlara yol açma olasılığının yüksek olduğunu düşünmesi; - Olayın kendisinin değersiz veya eksik olduğu anlamına geldiğini düşünmesi muhtemeldir.

Bilişsel kırılganlığı yüksek bireylerin duygusal bozukluklara (Mathews & MacLeod, 2005), depresyona (Beevers, 2005), korku bozukluklarına (Armfield, 2006), bipolar bozukluk ve maniye (Scott, Stanton, Garland, & Ferrier, 2000), anksiyete bozukluklarına (Quimet, Gawronski, & Dozois, 2009), eğilimi artmaktadır. Bu nedenle, bilişsel kırılganlık yalnızca kimin duygusal bozukluk geliştirmeye karşı savunmasız olduğunu değil, aynı zamanda hangi bozukluklara (örneğin, depresyon, yeme bozukluğu vb.) geliştirmeye yatkın olduklarını da belirlemektedir (Riskind & Alloy, 2006).

Bilişsel paradigmada genellikle “hassasiyet” yerine “kırılganlık” terimini tercih edilir çünkü bu terim, değişmez genetik veya biyolojik özellikler yerine öğrenilmiş ve değiştirilebilir yatkınlıklar fikrini kapsamaktadır (Just, Abramson, & Alloy, 2001). Örneğin, bilişsel kırılganlık-stres etkileşimi yaklaşımı (Beck, 1967; 1983), bireyin sonraki zorluklara karşı bilişsel kırılganlığının, uyumsuz bilgi yapıları veya bireylerin temel inançlarından, tutumlarından ve kavramlarından oluşan şemalardan kaynaklandığını öne sürmektedir. Bireyin kişisel şemaları, kişinin olaylara yüklediği kendine özgü öznel anlamı ve dolayısıyla stresli olayların duygusal etkisini etkilemektedir.

2.3.3.1. Bilişsel kırılganlık modelleri

Bilişsel kırılganlık modellerinin açıklama biçimleri farklılık gösterse de çoğunda önemli ortak özellikler vardır. Riskind ve Alloy (2006), bilişsel kırılganlıkların tipik olarak bireylerin stresli olaylarla karşılaştıktan sonra, kırılganlık-stres etkileşiminde psikolojik bozukluklara karşı yükümlülük oluşturduğu ve sorunlar (bozukluklar) başladıktan sonra da devam ettirdiğini ileri sürülmüştür. Bilişsel kırılganlıkların önemli bir kısmı önceki yaşam deneyimlerinden (hatalı bağlanma ilişkileri gibi) geliştiği bir dizi nedensel zincir varsayma eğilimindedir. Bireyler, bir kez bilişsel kırılganlık geliştirdikten sonra stres etkeni ile birleşerek duygusal veya psikolojik problemlere dönüştüğü görülmüştür. Bilişsel kırılganlıkların depresyonda olduğu gibi psikolojik ve duygusal bozukluklarda şematik bir işlevi vardır (Beevers, 2005; Hankin & Abramson). Bilişsel kırılganlıklarla ilişkili şematik önyargılar, bilgi işlemeye ilgili tüm faaliyetlere rehberlik edebilmektedir (örneğin, seçici dikkat, kodlama, bellekte ayrıntılandırma ve geri alma, yorumlama). Beck'in bilişsel modeli, hatalı inançların ve işlevsiz tutumların depresyon, kaygı veya diğer psikolojik sorunlara karşı bilişsel kırılganlık yaratmadaki rolünü vurgulamaktadır (Clark & Beck, 2010).

Depresyona yatkınlık modelleri, bilişsel bir kırılganlık yaratan işlevsiz çıkarımsal (atıfsal) tarzlara odaklanmaktadır (Abramson vd., 1989; Alloy, Abramson, Safford, & Gibb, 2006). İkili sistem teorilerine göre, çağrışımsal ve kurala dayalı işlemdeki bireysel farklılıklar, yönelimi, katılımı, ayrılmayı ve tehditle ilgili uyarılardan kaçınmanın yanı sıra anksiyetik popülasyonlarda belirsiz uyarıların olumsuz taraflı yorumunu ortaklaşa etkiler (Quimet vd., 2009).

Bilişsel kırılganlıkların önemli bir özelliği de, “bozukluğa özgü” bilgi işleme yanlılıkları ilgilidir. Bu kırılganlığa sahip olan kişiler olayların en olumsuz hallerini görme eğilimindedirler. Bu da bireylerde depresyon, anksiyete hatta şizofreniye yakın belirtilere sebep olabilmektedir (Brenner vd., 1992; Williams, Watts, MacLeod, & Mathews, 1997). Bilişsel kırılganlık, psikolojik bozukluklara eşlik etmesinin yanı sıra zemin hazırlamaktadır (Alloy, Kelly, Mineka, & Clements, 1990). Örneğin, anksiyete ve depresyonun, bilişsel kırılganlığa eşlik eden bir biçimde ortaya çıktığı

belgelenmiştir (Zinbarg & Barlow, 1996). Bilişsel kırılma faktörlerinin birbirinden bağımsız olarak gelişebileceği kabul edildiğinde eşlik eden duygusal bozukluklar geliştirme olasılığının çok daha yüksek olabileceği ispatlanmıştır. Bu nedenle, bilişsel kırılma faktörlerinin (örneğin psikolojik kırılma) incelenmesi, eşlik eden duygusal bozuklukların psikolojik öncüllerinin doğasını aydınlatmaya yardımcı olabilmektedir (Riskind vd., 2000).

2.3.4. Psikolojik kırılma

Sinclair ve Watson'a (1999) göre psikolojik kırılma, bilişsel kırılmanın bir boyutudur. Aynı yazarlara göre psikolojik kırılma, kişinin bilişsel, duygusal ve davranışsal özellikleri nedeniyle stres, kaygı ve depresyon gibi olumsuz duygularını deneyimlemeye yatkınlığıdır. Psikolojik kırılma insanoğluna has bir özelliktir (Zubin & Spring, 1977). Olumlu düşüncelerle ters orantılı olduğu kabul edilen psikolojik kırılma, kişinin benlik duygusunu ortaya çıkarmak için başka bir kişi tarafından onaylanmasını bekleyen zihinsel bir inanç yargısı olarak tanımlanmaktadır. Bu beklenti, kişinin sürekli olarak diğer insanlara bağımlı olduğunu ortaya koymakta ve bunun sonucunda kişinin başarılarının etkilenmesine, belki de hedeflerini değiştirmesine neden olan olumsuz bir durumu ortaya koymaktadır (Sinclair & Wallston, 1999).

Psikolojik kırılma, karamsar tutumlar içermek, duygusal ve psikolojik zorluklarla baş edememe halidir (Nobre vd., 2022). Yamaguchi, Kawata, Murofushi ve Ota (2022) için psikolojik kırılma, yetersizlik ve hoşla giden durumlardan kaçınmaktır. Ingram ve Price (2010) psikolojik kırılma, kişinin duygusal ve zihinsel olarak hassas, savunmasız ve stresli durumlara karşı daha duyarlı olması olarak açıklamıştır. Nobre ve diğerlerine (2022) göre psikolojik kırılma, bir kişinin zorlu veya olumsuz durumlara karşılaştığında psikolojik sıkıntıya ne kadar yatkın olduğunu gösteren zihinsel sağlığın bir bileşenidir.

Psikolojik kırılma, kişinin kişilik özellikleri, geçmiş deneyimleri, başa çıkma mekanizmaları ve genel zihinsel dayanıklılığı gibi çeşitli faktörleri kapsamaktadır (Aldwin, Levenson, & Spiro, 1994). Benzer şekilde Scanlon ve Lee

(2007), psikolojik kırılganlığın çok yönlü bir yapı olduğunu kişilik özellikleri, çevresel faktörler ve duygusal sıkıntı arasındaki etkileşimle oluştuğu üzerinde açıklamalar yapmışlardır. Kişinin hayatın olumlu ve rahatlatıcı yönlerini dikkate almayarak hep olumsuz taraflara bakması bazı psikolojik rahatsızlıkların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Dolayısıyla insanlar olumlu düşündükleri ve bu düşünceleri geliştirdikleri sürece daha mutlu olmayı başarabilirler (Wenglert & Rosén, 2000). Bu anlamda pozitif algı ile psikolojik kırılganlık arasındaki ilişki kurulabilir. Bunlar, pozitif algı, - Olumlu benlik algısı (öz-değer ve yetenekler), - Olumlu zaman algısı (geçmiş, şimdi ve gelecek) ve - İnsan doğasının olumlu algısı olmak üzere üç bileşen üzerinde tanımlanır (Beard & Björgvinsson, 2013; Temel, Nas, & Dalkilic, 2020). Olumlu benlik algısı, olumlu zaman algısı, pozitif doğal algı kişinin psikolojik kırılganlık riskini azaltmasına yardımcı olmaktadır.

Özellikle bireyin kendine yönelik pozitif tutumu, öznel iyi oluş, benlik saygısı ve öz-yeterlik gibi pozitif psikolojinin diğer kavramlarıyla ilişkilidir. Bu kavramlara sahip olmak kişinin, bir şeyleri başaracağına ve değiştireceğine inandığı anlamına gelir ve en önemlisi kendine güvenen bir kişilik olduğunun kanıtları (Schwarzer vd., 1997; Temel vd., 2020). Kişinin duruma yönelik pozitif yönelimi, pozitif psikolojiye sahip olduğunun bir göstergesidir (Diener, Sapyta, & Suh, 1998; Lyubomirsky, Tkach, & DiMatteo, 2006; Oleś & Jankowski, 2018) ve psikolojik kırılganlık da bu tutumlar negatif ilişkilidir (Satici, 2016). İlbaş ve Sarıçam (2015) çalışmasında psikolojik kırılganlık ile affedicilik ve minnettarlık arasında ilişkiler tespit edilmiştir.

2.3.5. Sosyal kırılganlık

Füßel'e (2007) göre kırılganlık genellikle biyofiziksel (veya doğal) kırılganlık ve sosyal (veya sosyoekonomik) kırılganlık olarak ikiye ayrılır. Biyofiziksel kırılganlık doğal sistemin kendi özelliklerine bağlıyken, sosyoekonomik kırılganlık ekonomik kaynaklardan, güç ilişkilerinden, kurumlardan veya bir sosyal sistemin kültürel yönlerinden etkilenir. Sosyal kırılganlık, kötü sosyal koşulların ilettiği dezavantajın, kişinin hayatının ve geçim kaynağının sağlık, doğa veya

toplumdaki belirli ve tanımlanabilir bir olaydan ne ölçüde risk altında olduğunu belirlemesi durumunda ortaya çıkar (Mah vd., 2023).

Sarıçam'a (2015) göre, sosyal kırılgnalık, kötüye kullanıma duyarlılık ve sosyal istismara duyarlılık kavramları aynı anlamda kullanılmaktadır. Sosyal kırılgnalık, aldatılmaya müsait ve saflığa doğru bir eğilimdir. Yazara göre kırılgnalığın sosyal boyutları, kırılgnalığın fiziksel boyutlarından daha önemlidir. Sosyal kırılgnalık özelliklerine sahip kişiler, saftır ve her şeye kolayca inanabilir. Bir başka ifadeyle kolayca kandırılabilir. Saflık, güvenilmez veya doğru veya gerçek olma olasılığı yüksek olan şeylere inanma eğilimidir. Saflık, tekrar tekrar veya bariz uyarı işaretleri varlığında manipüle edilme veya aldatılma yeteneğiyle ilgilidir. Aslında saflık ve kolay inanırılık, sosyal kırılgnalığın boyutlarıdır. Greenspan (2005), özellikle yaşlı yetişkinler, hastalar (demanslar), yoksullar gibi bazı insanların diğer normal insanlardan daha sosyal kırılgn olduğunu beyan etmiştir.

2.3.6. Psikolojik kırılgnalık ve üstün yetenekliler ile ilgili yapılmış çalışmalar

Üstün yeteneklilerde psikolojik kırılgnalık ile yapılmış *doğrudan* bir çalışma bulunamamıştır. Psikolojik kırılgnalık ruhsal ve zihinsel sağlığın bozulmasına da yol açan faktörlerden birsidir. Bu kırılgnalık türü damgalanma ve ayrımcılık, düşük benlik saygısı, azalan özgüven, azalan motivasyon ve gelecek için daha az umut taşıma gibi olumsuz yaşantılar yaratmaktadır. Psikolojik kırılgnalık aynı zamanda, ruhsal bozuklukların ortaya çıkması ve uyuşturucu kullanımı için önemli bir risk faktörü olarak kabul edilen izolasyonla sonuçlanmaktadır (Campbell-Sills, Cohan, & Stein, 2006).

Psikolojik kırılgnalığın doğrudan bağlantılı olduğu duygulardan biri de kaygıdır ve genellikle tehdit edici bir olay beklentisinden kaynaklanır. Kaygı tanımı “kaygılı olma durumu”dur. Bu kullanımda “kaygılı” terimi “endişeli ve gergin olma” anlamına gelmektedir. Stres durumunda, kaygının ortaya çıkması normaldir ve kaygının fiziksel, duygusal, bilişsel veya davranışsal olmak üzere birçok özelliği

vardır. Evrimsel bir bakış açısı benimsendiğinde, kaygının güvenliğe yönelik potansiyel tehditlerin farkındalığını artırması normaldir. Bununla birlikte, psikolojik kırılganlık ile birleşen stres veya rutin işlevleri yerine getirme kapasitesinin olmaması, kronik kaygının sonucu olabilir (Hattie, 2015).

Akgül (2022), Ankara’da 8-13 yaş arası 199 üstün yetenekli çocuğa Spielberger Durumsal Anksiyete Ölçeği ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğini doldurtmuş. Ayrıca açık uçlu 2 soruyla çevrimiçi oyun ve fiziksel aktivite alışkanlıklarını sormuştur. Çalışma bulgusuna göre üstün yetenekli çocuklarda psikolojik sağlamlık, cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Psikolojik sağlamlık üstün yetenekli çocuklarda anksiyetenin önemli bir yordayıcısıdır.

Kaymakcı ve Gürel (2024) Antalya, Konya, Muğla ve Tokat, illerinde 5., 6. ve 7. sınıftaki BİLSEM’e giden 384 üstün yetenekli bireyin psikolojik sağlamlığını (psikolojik kırılganlığın zıttı) incelemiş, çalışmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin %87’si yüksek düzeyde psikolojik sağlamlığa, %13’ü orta düzeyde psikolojik sağlamlığa sahip olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyete göre psikolojik sağlamlık düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmazken 7.sınıfların psikolojik sağlamlığı en düşük bulunmuştur. İlginçtir ki anne babası lisans mezunu olan üstün yetenekli çocukların psikolojik sağlamlıkları en düşüktür. Çekirdek ailede olan üstün yetenekli çocukların psikolojik sağlamlıkları geniş ailelerde olan çocuklarıkinden daha yüksektir.

Yıldırım ve Kılıçaslan-Çelikkol (2024), Batı Marmara bölgesindeki BİLSEM’lere devam eden 251 üstün yetenekli öğrencinin Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeğini doldurduğu çalışmalarında, üstün yetenekli kız öğrencilerin psikolojik sağlamlıkların erkeklerinkinden yüksek bulunmuştur. Sportif faaliyetlere katılan üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları daha yüksektir. Ayrıca üstün yetenekli 5. sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlıkları 6. ve 7. sınıftakilerden daha yüksek çıkmıştır.

Kitano ve Lewis (2005) üstün yetenekli öğrencilerde başa çıkma stratejileri ve psikolojik sağlamlık ile ilgili yapmış olduğu literatür taramasında zorluklarla karşılaşmada yüksek risk grubundaki üstün yetenekli öğrenciler için psikolojik sağlamlıklığı arttırmaya yönelik öğretmen, psikolojik danışmanlar ve üstün yetenekli öğrencilere önerilerde bulunmuştur. Yazarlara göre üstün yetenekli çocuklarda psikolojik sağlamlıktan ziyade bilişsel yetenek, özellikle problem çözme ve başa çıkma becerilerinin destekleyici faktörlerdir. Düşük gelirli ve çeşitli kültürel etnik kökenden gelen çocuklar zorlukların üstüsünden gelmede daha farklı stratejiler kullanmakta ve psikolojik sağlamlıkları daha iyidir.

Reis, Colbert ve Hébert (2004) karşılaştırmalı vaka çalışması ve etnografik yöntemin benimsendiği 3 yıl süren bir çalışmada kentsel kesimde avantajlı ve dezavantajlı üstün yetenekli lise öğrencilerinin akademik başarı stratejileri ve psikolojik sağlamlık düzeylerini karşılaştırmışlardır. Bazı akademik olarak yetenekli öğrencilerin yüksek seviyelerde başarı elde etmek için psikolojik sağlamlıkla ilişkili stratejileri geliştirmiş ve kullanmışlardır. Üstün yetenekliler için programlara katılım, yetişkin ve akran desteği, üst sınıflardan ders alma, ders dışı faaliyetlere katılma üstün yeteneklilerde akademik başarı için koruyucu faktörler arasındadır.

2.4. Mükemmeliyetçilik

Tarihsel boyunca, mükemmeliyetçilik kavramına yoğun ilgi süregelmiştir (Örneğin, Adler, 1956; Burns, 1980; Hamachek, 1978; Hewitt, Flett, & Mikail, 2017; Hollender, 1965; Horney, 1950; Missildine, 1963; Pacht, 1984; Stoeber, 2018). Adler'e göre, "mükemmellik için çabalama, hayatın bir parçası, bir gayret, bir dürtü, hayatın onsuz düşünülemeyeceği bir şey olması anlamında doğuştan gelir" (Ansbacher & Ansbacher, 1956: 104). Mükemmeliyetçilik, aşırı yüksek performans standartları belirlemeye ve daha sonra kişinin performansını aşırı eleştirel bir şekilde değerlendirmeye yönelik bir eğilim olarak tanımlanmaktadır. Mükemmeliyetçilik, kişinin kendi davranışlarını aşırı eleştirel bir şekilde değerlendirme eğilimlerinin eşlik ettiği yüksek performans standartlarını içerir. Mükemmeliyetçilikle ilişkili psikolojik sorunlar muhtemelen aşırı yüksek standartların belirlenmesinden çok bu eleştirel

değerlendirme eğilimleriyle daha yakından ilişkilidir (Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990).

Mükemmeliyetçilik kavramının odak noktasında arzu düzeyi, başarı ihtiyacı ve A tipi davranışlar oluşturur (Fang & Liu, 2022; Frost vd., 1990). Bununla birlikte, (Burns, 1980) mükemmeliyetçiliğin işlevselliğinden; Hamachek (1978) ve Hollender (1965) ise bir kişilik stili olarak nasıl gelişebileceğini öne sürmüştür. Mükemmeliyetçi davranış, uyum veya başarıda olumlu bir faktör olarak tanımlansa da (Hamachek, 1978), tipik olarak yaygın bir nevrotik tarz olarak görülmüştür (Burcaş & Creţu, 2021; Flett, Hewitt, & Dyck, 1989; Pacht, 1984). Hatta Hamachek (1978) normal ve nevrotik mükemmeliyetçilik olarak bir ayrıma gitmiştir. Normal mükemmeliyetçilik, kendisi için yüksek standartlar belirlerken “durum izin verdiği ölçüde daha az kesin olma konusunda özgür hissedebilmeyi” içerir. Öte yandan nevrotik mükemmeliyetçilikte, yüksek standartlar belirlerler ancak hata yapmak için çok az serbestlik vardır, bu nedenle nevrotik mükemmeliyetçiler hiçbir şeyin yeterince eksiksiz veya iyi yapıldığını hissetmezler.

Mükemmeliyetçilik, DSM-III’te bir tanı için ana belirti kriterlerinden birisidir ve çeşitli psikopatolojilerin ortaya çıkmasında önemli bir rol oynamaktadır (Frost vd., 1990). Patterson vd. (2021), literatürde mükemmeliyetçilikle doğrudan bağlantılı birçok olumsuz sonucun olduğunu belirtmişlerdir. Hewitt ve Flett (1995), mükemmeliyetçi kişilerde uyumsuz öz değerlendirme, kişisel yetersizlik ve nevrotik kendinden şüphe duygusu bulunduğunu ve bunlara, küçük davranışsal hataları bile dramatize etme işlevine hizmet eden patolojik bir öz değerlendirme sisteminin eşlik ettiğini öne sürmektedirler.

Mükemmeliyetçilik, karakteristik başarısızlık, suçluluk, kararsızlık, erteleme, utanç ve düşük öz saygı gibi çeşitli olumsuz sonuçlarla doğrudan ilişkilendirilmiştir (Raudasoja, Sorkkila, & Aunola, 2022; Rice, Richardson, & Clark, 2012; Stoeber, Harris, & Moon, 2007). James, Verplanken ve Rimes mükemmeliyetçilerin genellikle öz eleştirel kaygılı ve stresli olduklarını bildirmiştir. Uzun zamandır mükemmeliyetçilik ile kaygı arasında bir ilişki olduğu savunulmaktadır (Wheeler vd., 2011). Bununla birlikte, Lenton-Brym ve Antony’nin (2020) belirttiğine göre uyumsuz

mükemmeliyetçilik ile kaygı arasındaki bağlantının çok daha güçlüdür. Schuler (2002), uyumsuz mükemmeliyetçilerin yaşadığı kaygı düzeyinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

2.4.1. Mükemmeliyetçiliğin boyutları

Mükemmeliyetçilik, kişilerde bilişsel, duygusal ve davranışsal işleyişi etkileyen çok boyutlu bir kişilik eğilimi veya özelliğidir (Fang & Liu, 2022). Mükemmeliyetçilik tipik olarak çok yüksek performans standartları ile birlikte aşırı eleştirel öz değerlendirmelere girme eğilimi olarak karakterize edilmektedir (Frost vd., 1990). Mükemmeliyetçilik, rekabetçi kaygı, tükenmişlik, beden imajı, algılanan yetenek, durum ve sürekli güven, kaygı, öz-bilinçli duygular, olumlu etki, başarı hedef yönelimleri, sürekli öfke, benlik saygısı ve hatta performans ile önemli ilişkiler göstermektedir (Hanchon, 2010; Ma vd., 2023; Saboonchi & Lundh, 2003; Stoeber, Dunn, & Stoll, 2012).

Mükemmeliyetçilik literatüründe, mükemmeliyetçiliğin çeşitli boyutlarının olumlu ya da olumsuz psikolojik uyum ile ilişkili olup olmadığı konusunda çalışmalar mevcuttur (Chang vd., 2011; Rice & Mirzadeh, 2000). Mükemmeliyetçiliğin çok boyutlu olduğu konusunda bir fikir birliği var gibi görünse de, mükemmeliyetçiliğin olumlu mu yoksa olumsuz mu olduğu konusunda anlaşmazlıklar bulunmaktadır (Akay-Sullivan, Sullivan, & Bratton, 2016; Flett & Hewitt, 2005; Stoeber, 2018). Bunun gibi anlaşmazlıklar mükemmeliyetçilikte farklı modellerinin doğmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Frost vd. (1990), mükemmeliyetçiliği 6 boyuttan oluştuğunu belirtmiştir.

2.4.1.1. Kişisel standartlar

Kişisel standartlar mükemmeliyetçiliği (mükemmeliyetçi çaba olarak da adlandırılır), yüksek kişisel performans standartları ve kendi kendine odaklı çabalamayı ifade eden mükemmeliyetçilik boyutudur (Stoeber, 2018). Bu boyut uyumlu mükemmeliyetçiliğin içerisinde yer alır. Mofield ve Chakraborti-Ghosh'ye

(2010) göre kişisel standartları baskın olan mükemmeliyetçilerde, problem çözme veya sosyal destek arama gibi daha uyumlu başa çıkma stratejileri kullanırlar.

2.4.1.2. Değerlendirici kaygılar

Değerlendirici kaygılar mükemmeliyetçiliği (mükemmeliyetçi kaygılar olarak da adlandırılır), hatalarla ilgili aşırı kaygılar ve eylemlerle ilgili şüpheler de dâhil olmak üzere mükemmeliyetçiliğin olumsuz sosyal değerlendirme ve özeleştirme yönlerini ifade etmektedir. Tipik olarak uyumsuzluk göstergeleriyle ilişkili olduğu sonucuna varmıştır (Stoeber, 2014a). Gaudreau (2012), mükemmeliyetçiliğin iki genel boyutunun, *Kişisel standartlar mükemmeliyetçiliği* ve *Değerlendirici kaygılar mükemmeliyetçiliğinin* her insanda bir arada var olduğunu kabul eden 2×2 boyutlu bir mükemmeliyetçilik modeli sunmuşlardır. Model, boyutların kendilerine odaklanmak yerine, iki boyutun bir arada bulunmasındaki bireysel farklılıkların, başarı ortamlarındaki diğer psikolojik süreçler ve sonuçlarla ilişkileri incelemek için yararlı bir araç olabileceğini savunmaktadır. Bu teoride mükemmeliyetçiliğin dört farklı alt modeli kullanılmaktadır (Gaudreau, 2012: 27):

- (a) Saf kişisel standartlar mükemmeliyetçiliği (Yüksek kişisel standartlar mükemmeliyetçiliği ve düşük değerlendirici kaygılar mükemmeliyetçiliğinin birleşimidir).
- (b) Karma mükemmeliyetçilik (Kişisel standartlar mükemmeliyetçiliği ve değerlendirici kaygılar mükemmeliyetçiliğinin birleşimidir),
- (c) Değerlendirme kaygıları mükemmeliyetçiliği (yüksek değerlendirici kaygılar mükemmeliyetçiliğinin ve düşük kişisel standartlar mükemmeliyetçiliğinin birleşimidir),
- (d) Mükemmeliyetçi olmama, (düşük değerlendirici kaygılar mükemmeliyetçiliğinin ve düşük kişisel standartlar mükemmeliyetçiliğinin birleşimidir).

2.4.1.3. Eylemler hakkında şüpheler

Eylemler hakkında şüpheler, doğru şeyi yapma konusunda belirsizlikle ilişkili kararsızlığa doğru bir eğilimi kapsar (Frost vd., 1990). Bu bileşen, projelerin tatmin edici şekilde tamamlanmadığı duygusunu oluşturma eğilimini oluşturmaktadır. Bu bileşenin merkezinde bencil atıf önyargısı olabilir. Birey başarıyı kendinden bilmeyip dış etkenlere bağlıyor olabilir. Ben bunu yaparken ya şunlar gerçekleşirse endişeleri yüzünden eylemi gerçekleştirmeyle ilgili harekete geçmeme olabilir.

2.4.1.4. Ebeveyn beklentileri

Mükemmeliyetçiler, ebeveynlerinin kendilerinden mükemmel olmalarını beklediklerini aktarmaktadır. Mükemmeliyetçiler için, performansın öz değerlendirmesiyle ebeveyn beklentileri, ebeveyn onayı veya onaylamaması hakkındaki varsayımlara ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlıdır. Mükemmeliyetçiler, ebeveynlerinin karşılayamayacakları standartlar koyduğunu ve bunları karşılayamamanın ebeveyn sevgisi ve kabulünün potansiyel kaybı anlamına geldiğini düşünürler. Bu kavramlar, mükemmeliyetçiliğin ayrılmaz ve belki de merkezi bileşenleridir (Frost vd., 1990).

2.4.1.5. Ebeveyn eleştirisi

Ebeveyn eleştirisi boyutu mükemmeliyetçilerin ebeveynlerinin beklentilerini karşılayamadıklarında onların çocuklarına karşı eleştirel oldukları algılarına atıfta bulunur (Stoeber, 2018). Missildine (1963) mükemmeliyetçilerin, beklentilerini karşılayamadıklarında onları sert bir şekilde eleştiren ebeveynlere sahip olduklarından bahsetmiştir. Bu nedenle, sosyal beklenti modelinin merceğinden, ebeveyn beklentileri ve ebeveyn eleştirisi, mükemmeliyetçiliği ortaya çıkarıyor olabilir.

2.4.1.6. Organizasyon

Organizasyon, organize olma, düzene ve temizliğe önem verme eğilimlerini yansıtır. Organizasyon tıpkı kişisel standartlar gibi olumlu başarı çabası ve çalışma

alışkanlıklarıyla ilgilidir (Frost vd., 1990). Bir başka ifadeyle uyumlu mükemmeliyetçiliğin içerisinde değerlendirilir. Organizasyon boyutu psikopatolojilerle daha az ilişkilidir.

2.4.2. Mükemmeliyetçilik türleri

Mükemmeliyetçiliğin türleri ile ilgili farklı bakış açıları bulunmaktadır. Örneğin olumlu-olumsuz ya da pozitif-negatif mükemmeliyetçilik ifadesi kullanılırken benzer şekilde normal-nevrotik mükemmeliyetçilik, sağlıklı-sağlıksız (Stoeber vd., 2007) ya da uyumlu-uyumsuz mükemmeliyetçilik ifadeleri kullanılmıştır. Bahsedilen bu türler aslında birbirine benzerken bunlardan farklı olarak kendine yönelik mükemmeliyetçilik, diğerleri tarafından belirlenen mükemmeliyetçilik (Stoeber vd., 2009), sosyal mükemmeliyetçilik gibi mükemmeliyetçilik türlerinden bahsedilmiştir.

2.4.2.1. Pozitif ve negatif (olumlu ve olumsuz) mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçilik, pozitif ve negatif mükemmeliyetçilik (Kırdök, 2004; Terry-Short vd., 1995), olarak iki alt boyuta ayrılmıştır. Pozitif ve negatif mükemmeliyetçilik, Hamachek'in (1978) daha önceki normal ve nevrotik mükemmeliyetçilik modelinden türetilmiştir. Stoeber ve Otto'nun (2006) mükemmeliyetçiliğe pozitif bakış açısıyla ifadelerinden yola çıkarak pozitif mükemmeliyetçilik için 'mükemmeliyetçi çaba', negatif mükemmeliyetçilik için 'mükemmeliyetçi endişe' benzetmesi yapılabilir. Pozitif mükemmeliyetçilik, artan benlik saygısı ve benlik tatmini gibi olumlu pekiştirmeler tarafından yönlendirilmektedir; pozitif mükemmeliyetçiler gerçekçi beklentilere sahiptirler. Özetle olumsuz öz değerlendirmeye dâhil olmadan yüksek performans beklentileri ve standartlara sahip olmak pozitif mükemmeliyetçiliktir (Bieling, Israeli, & Antony 2004). Davranışçı bakış açısıyla, mükemmeliyetçi davranışları, övgü, tanınma veya başarı hissi yoluyla olumlu bir şekilde pekiştirilmektedir. Başarı için yoğun çaba sarf edilir, ancak başarısızlık, standartları değiştirmek, daha çok çalışmak gibi mantıklı davranışlarla sonuçlanır (Andrews, Burns, & Duelling, 2014).

Öte taraftan, negatif (olumsuz) mükemmeliyetçilikte başarısızlık korkusuyla hareket edilmektedir. Negatif mükemmeliyetçiler gerçekçi olmayan standartlara ve hedeflere sahiptir, bu nedenle çabaları genellikle başarısızlığa uğrar ve en sonunda kaygıya, depresyona ve yetersizlik hissine yol açar (Dittner, Rimes, & Thorpe, 2011). Davranışçı bakış açısından, olumsuz mükemmeliyetçi davranışlar, eleştiri, alay etme, kendini küçümseme veya utanç gibi itici uyaranların ortadan kaldırılması yoluyla olumsuz olarak pekiştirilir (Wang & Li, 2017). Negatif mükemmeliyetçiler, gerçekçi olmayan yüksek hedefler için çabalar ve gerçekçi olmayan standartlar belirlerler. Bu tür gerçekçi olmayan başarılar için çabalamanın başarısızlıkla sonuçlanması, kaygı, depresyon, yetersizlik duyguları ve kaçınma davranışı gibi olumsuz duygulara yol açması kaçınılmazdır (Hart, Gilner, Handal, & Gfeller, 1998).

Pozitif (olumlu) mükemmeliyetçilerin, sorunları veya talihsizlikleri hakkında uzun uzun düşünmek yerine, sorunlarıyla aktif olarak ilgilenmek ve duygusal olarak sağlıklı yollarla dikkatlerini dağıtmak için adımlar atmaları daha olasıdır. Negatif mükemmeliyetçiler ise strese nevrotik şekillerde tepki verirler ve başarısızlıklarının sebep olduğu olumsuz duyguları özümseyemezler. Sorunlarla aktif olarak mücadele etmek yerine, onlardan kaçınma eğilimindedirler. Buna paralel olarak Dunkley (2018) negatif mükemmeliyetçilerin günlük stresler baş etme becerilerinin iyi olmadığını ve yaşam tatminlerinin düşük olduğunu, olumlu mükemmeliyetçilerin ise günün sonunda daha mutlu bir son yaşadıklarını aktarmıştır. Negatif mükemmeliyetçilik, kategorik düşünme, dünyayı siyah veya beyaz terimlerle görme eğilimi ile önemli ölçüde ilişkilidir (Burns & Fedewa, 2005; Fedewa, Burns, & Gomez, 2005; Flett, Hewitt, Blankstein, & Koledin, 1990; Flett, Hewitt, & DeRosa, 1996).

2.4.2.2. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik (Öz yönelimli mükemmeliyetçilik)

Kendine yönelik mükemmeliyetçilik, bireyin kendine yönlendirilen mükemmeliyetçi davranışları ve eleştirilerini içermektedir. Bu nedenle, kendine yönelik mükemmeliyetçilik, kişinin kendisi için katı standartlar belirlemesi ve kendi davranışını katı bir şekilde değerlendirmesi ve sansürlemesi gibi davranışları

içermektedir (Stoeber, Feast, & Hayward, 2009). Öz yönelimli mükemmeliyetçilik, yüksek standartlar ve kendini suçlama gibi benzer öz yönelimli davranış biçimleriyle ilişkilidir (Hewitt & Flett, 1991). Kendine yönelik mükemmeliyetçilerin kaçınmacı başa çıkma ve kendini suçlama gibi uyumsuz başa çıkma stratejileri kullanma olasılıkları daha yüksektir; bu da daha az günlük tatmine ve daha fazla günlük strese yol açabilir (Stoeber & Janssen, 2011). Kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile depresif duygulanım (Hewitt vd., 2022), düşük benlik saygısı (Flett, Hewitt, Blankstein, & O'Brien, 1991), kaygı (Flett vd., 1989), depresyon (Hewitt, Mittelstaedt, & Flett, 1990) ve bazı kişisel psikopatolojiler (Sherry vd., 2007) arasında ilişkiler bulunmuştur. Hatta Kendine yönelik mükemmeliyetçilik, esas olarak içsel motivasyonlu bir mükemmeliyetçilik biçimiyken, sosyal olarak öngörülen mükemmeliyetçilik, esas olarak dışsal motivasyonlu bir mükemmeliyetçilik biçimidir.

2.4.2.3. Diğer odaklı mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçiliğin bir diğer önemli boyutu da, başkalarının yetenekleriyle ilgili inançları ve beklentileri içermektedir. Diğer odaklı (sosyal) mükemmeliyetçilikte birey, başkalarının gerçekçi olmayan, yüksek standartlara sahip olduğuna, diğer insanların mükemmel olduğuna katı bir şekilde inanır (Hollender, 1965). Bu davranış özünde kendine odaklı mükemmeliyetçilikle aynıdır; ancak bu durumda mükemmeliyetçi davranış dışa dönüktür. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik, özeleştirici ve kendi kendini cezalandırmaya yol açarken, başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik, başkalarını suçlamaya, güven eksikliğine ve başkalarına karşı düşmanlık duygularına yol açmaktadır. Ayrıca mükemmeliyetçiliğin bu boyutu sinizm ve yalnızlık gibi kişilerarası hayal kırıklıklarıyla, evlilik veya ailevi sorunlarla da ilgilidir (Burns, 1983; Hill & Curran, 2016; Stoeber, & Stoeber, 2009; Totonchi & Hassan, 2018).

2.4.2.4. Sosyal olarak öngörülen mükemmeliyetçilik

Literatürde üçüncü mükemmeliyetçilik türü, diğer önemli kişiler tarafından belirlenen standart ve beklentilere ulaşmak için duyulan ihtiyacı içermektedir (Hewitt & Flett, 1991). Sosyal olarak öngörülen mükemmeliyetçilik, insanların, önemli

kişilerin kendileri için gerçekçi olmayan standartlara sahip olduğuna, onları katı bir şekilde değerlendirdiğine ve mükemmel olmaları için onlara baskı uyguladığına dair inanç veya algıyı içermektedir (Stoeber vd., 2009).

Sezgisel ve sosyal olarak öngörülen mükemmeliyetçilik, çeşitli olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. Önemli kişiler tarafından dayatılan standartlar aşırı ve kontrol edilemez olarak algılandığından, başarısızlık deneyimleri, intihar eğilimleri, öfke, kaygı ve depresyon gibi duygusal durumlar nispeten yaygın olarak görülmektedir (Dunkley vd., 2000; Dunkley & Blankstein, 2000, Hewitt, Flett, Sherry, & Caelian, 2006; Nepon, Flett, Hewitt, & Molnar, 2011). Bu olumsuz duygular, başkalarını memnun edememe algısından ya da diğerlerinin beklentilerinde gerçekçi olmadığı inancından veya her ikisinden de kaynaklanabilir. Yüksek düzeyde sosyal olarak öngörülen mükemmeliyetçiliğe sahip bireyler, başkalarının standartlarını karşılamak için çaba sarf ettiklerinden diğer insanlara göre çok daha fazla onaylanma ihtiyacı duymaktadırlar (Seki, 2023). Bununla birlikte yapılan araştırmalar, bu tür mükemmeliyetçiliğe sahip insanlar ve şizofreniye yatkınlık arasında bir ilişki olduğunu doğrulamıştır (Hassan, Flett, Ganguli, & Hewitt, 2014; Shannon, Goldberg, Flett, & Hewit, 2018).

2.4.3. Mükemmeliyetçilik ve üstün yetenekliler ile ilgili yapılmış çalışmalar

Mükemmeliyetçilik, nevrotik bir yapı olarak, hata yapmama anlayışı üzerine kurulmuştur (Hamachek, 1978). Ek olarak, mükemmeliyetçiler genellikle değerlerini ulaşılmaz hedeflerle üzerine kurarlar ve yaşamlarını kendi belirledikleri kurallarla yönetirler (Hewitt, Flett, & Blankstein, 1991). Bu nedenle mükemmeliyetçilik parametrelerinin korelasyonları daha çok psikopatolojik yönlerden ele alınmıştır (Flett, Panico, & Hewitt, 2011; Frost vd., 1990; Wyatt & Gilbert, 1998).

Araştırmalar sonucunda mükemmeliyetçiliğin duygu durum bozuklukları (Einstein, Lovibond, & Gaston, 2000; Hewit vd., 2022), anksiyete bozuklukları (Ferber vd., 2024), yeme bozuklukları (Castro vd., 2004), kişilik bozuklukları

(Huprich vd., 2008) ile doğrudan ilişkisi tespit edilmiştir. Mükemmeliyetçiliğin, ruh sağlığı ile ilişkili temel teorisi, pozitif mükemmeliyetçilik, psikolojik iyi oluş ile pozitif bir ilişki varken psikolojik sıkıntı ve olumsuz mükemmeliyetçilik arasında pozitif bir korelasyon olmasıdır. Negatif (nevrotik) mükemmeliyetçilik, psikolojik iyi oluş ile negatif korelasyona sahiptir (Park & Jeong, 2015).

1920’lerde dolaylı olarak mükemmeliyetçiliğin üstün zekâlı bireylerin duygusal özelliklerinden biri olduğu ile ilgili söylentiler bulunmaktadır (Hollingworth, 1942). Davis’e (2006) göre üstün zekâlı mükemmeliyetçi bireyler, her zaman daha iyisinin yapılabileceğine inandıkları için performanslarının sürekli üstüne çıkmak için çalışırlar. Silverman (1998), üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik davranışı görülmesini temelinde,

- Soyut bir kavram olan mükemmeli algılamak ve gerçekleştirmek için yeterli bilişsel potansiyele sahiptirler.

- Eş olmayan bir gelişim gösteren üstün yetenekli bireyler biyolojik yaşlarının üzerinde, zekâ yaşlarına göre standartlar koyabilirler. Bu nedenle belirlenen bu standartlar gerçek dışı olabilmektedir.

- Üstün yetenekli bireylerin kendilerinden yaşça büyüklerle arkadaş olma eğilimi göstermektedir. Bu sosyal ortam ise çocukların standartlarını yaşça büyük arkadaşlarına göre koymalarına neden olabilmektedir.

- Üstün yetenekli bireyler davranışlarının sonuçlarını düşünebilmelerinden ötürü ayrıntılı planlama yapabilirler. Bu nedenle, üstün yetenekli bireylerin yaptıkları işlerde daha ayrıntılı ve mükemmel bir plan oluşturma sürecine yönelebilmektedir.

- Üstün yetenekli bireyler, okul içi verilen basit düzeyde görevlerden sıkılabilmektedir. Düzeylerin altında kolay bir görev verildiği zaman bütün enerjilerini bu görevi en mükemmel şekilde yapmaya harcama eğilimi gösterebilmektedir.

- Mükemmel olma hissi üstün yetenekli bireylerde içgüdüsel olarak bulunabilmektedir.

Fındık ve Afat (2023) ortaokuldaki 395 üstün yetenekli öğrenciyle yaptığı çalışmada olumlu mükemmeliyetçilik arttıkça yaşam doyumu arasında pozitif ilişki tespit etmiştir. Olumsuz mükemmeliyetçiliğin kız öğrencilerde daha yüksek olduğu aktarılmıştır. Beşinci sınıftan 8. sınıfa olumsuz mükemmeliyetçiliği arttığı belirtilmiştir.

Christopher ve Shewmaker (2010), Texas'ta 2 haftalık zenginleştirilmiş yaz programına katılan 7-14 yaş arasındaki üstü yetenekli çocuklarda sosyal olarak belirlenmiş ve kendi yönelimli mükemmeliyetçiliği incelemiştir. Sosyal olarak belirlenmiş mükemmeliyetçilik ile depresyon düşük düzeyde pozitif ilişkili, anksiyete ile orta düzeyde pozitif ilişki saptanmıştır. Kendi yönelimli mükemmeliyetçilik ile depresyon arasında anlamlı bir ilişki çıkmazken anksiyete ile düşük düzeyde pozitif ilişki çıkmıştır.

Kalfa ve Yalçinkaya Alkar'ın (2019) derleme çalışmasında yapılan araştırmalara dayalı olarak ruminasyon eğilimi yüksek olan üstün yetenekli bireylerin yüksek mükemmeliyetçiliğe sahip olduğunu belirtmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, yüksek bilişsel kapasite depresyon için risk faktörü oluşturduğu vurgulanmıştır. Sonuç olarak depresyon için risk faktörü oluşturan mükemmeliyetçiliğe dair hem üstün yetenekli çocuklara hem de ailelere yönelik destek ve eğitim programlarına ihtiyaç olduğu önerilmiştir.

Leana-Taşçılar vd. (2014), İstanbul'da özel okullarda özel sınıflardaki veya BİLSEM'e devam 10-13 yaş arasında üstün yetenekli çocukların kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeylerini incelemiştir. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik puanları cinsiyete göre bir farklılaşma olmazken sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilikte erkekler lehine bir farklılaşma vardır. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik puanları özel ve devlet okulunda olmaya göre farklılaşmazken, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puanları devlet okulu lehine farklılaşmaktadır. Çalışmanın çarpıcı bulgularından biri hem kendine yönelik hem de sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilikte çocuklar anne ve babasını da mükemmeliyetçi olarak algılamaktadır.

Mofield ve Chakraborti-Ghosh (2010), 6-8. sınıf düzeyindeki 153 üstün yetenekli çocuğa 6 haftalık duygulanım programının yarı deneysel uygulamalarla mükemmeliyetçiliğe etkisini incelemiştir. Üstün yetenekli katılımcılar orta ila yüksek düzeyde sağlıklı mükemmeliyetçiliğe sahiptir. t-testi sonucu deney grubunun 'Hatalar Üzerindeki Endişe' alt boyutunda kontrol grubundan daha düşük puan almıştır. Eşleştirilmiş t-testlerinin sonuçlarına göre deney grubundaki sağlıklı mükemmeliyetçiler arasında 'Hatalar Üzerindeki Endişe', 'Eylemler Hakkındaki Şüpheler' ve 'Kişisel Standartlar'da önemli düşüşler ortaya çıkmıştır.

Ogurlu, Sevgi Yalın ve Yavuz Birben (2015), Bağcılar Belediyesi Enderun Üstün Yetenekliler Merkezine devam eden üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ile aile tutumu arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada çocuklardaki mükemmeliyetçilik ile aile hayatı ve çocuk yetiştirme tarzı arasında bir ilişki tespit edilememiştir. Üstelik olumlulu ve olumsuz mükemmeliyetçiliğin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Tamul (2019), Üstün Yetenekliler Eğitim Programları Araştırma ve Uygulama Merkezi öğrencilerinin ailelerinin çocuk yetiştirme tutumlarını ve çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerini incelemiştir. Üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilikte Hatalara aşırı ilgi ve Kişisel standartlar alt boyutlarının yüksek olduğunu saptamıştır. Anne kabul/ilgi ve baba kabul/ilgi ile çocukların mükemmeliyetçilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler vardır. Benzer şekilde anne sıkı denetim/kontrol ve baba sıkı denetim/kontrol ile çocukların mükemmeliyetçilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler vardır

2.5. Narsisizm

Psikanaliz öncesi narsisizm için bir takım ifadeler kullanılsa da klinik psikanaliz ile teorik bir zemine oturtulmuştur. Fakat Freud ve Freudyancı akım, narsisizm için '*benliğin libidinal kateksisi*' metaforunu kullanmıştır. Freud'un içgüdüsel enerji veya "libido" kavramına dayanan bu metaforun anlaşılması biraz zordur. Hatta Freudyancı akım karmaşıklığı arttırmış ve narsisizmi anormal benlik ilişkili cinsellikle açıklamaya çalışmıştır. Bu ifadelerdeki gibi Konrath ve Bonadonna

(2014), narsisizmin oldukça derin ve karmaşık bir tarih ve literatüre sahip olduğunu belirtmiştir.

“Narsisus benzeri (Narcissuslike)” terimini klinik bağlamda kullanan ilk uzman, hastalarından birinde Ovid’in mitini “oto-erotizm” (kişinin kendi benliğini cinsel nesne olarak görmesi) durumuna bağlayan Havelock Ellis’tir (1898). Daha sonra Otto Rank (1911), narsisizmi, kişinin kendi benliğine aşırı bir ilgi ve hayranlık duyması olarak tanımlamıştır. Bu ilgi ve hayranlık, kişinin gerçekçi olmayan bir benlik algısına sahip olmasına ve başkalarını kendi ihtiyaçlarını karşılamak için bir araç olarak görmesine yol açabileceğini vurgulamıştır. Rank’a göre narsisizmi iki ayrılmaktadır: 1) Somatik narsisizm: Bu türde, kişi bedenine aşırı bir hayranlık duyar ve dış görünüşüne büyük önem verir. 2) Ruhsal narsisizm: Bu türde, kişi zihinsel yeteneklerine ve başarılarına aşırı bir hayranlık duyar ve kendisini özel ve üstün görür. Freud (2018), H. Ellis ile benzer düşünmüş ilk olarak “ego-libido” (kendini sevme) ve “narsisistik libido” terimlerini Cinsellik Teorisi Üzerine Üç Deneme’ başlıklı eserinde birbirinin yerine kullanmıştır. Freud (1914/2018), narsisizme daha gelişimsel bir perspektiften bakan “Narsisizm Üzerine: Bir Giriş” adlı eserinde narsisizmin, tüm çocuklarda sağlıklı gelişimin normal bir olgunlaşma aşaması, ‘kendini koruma içgüdüsünün egoizminin bir tamamlayıcısı’ olduğunu belirtmiştir. Sigmund Freud’un görüşleri ile Otto Rank’ın narsisizm hakkındaki görüşleri bu kapsamdan bakıldığında farklılaşmaktadır. Freud, narsisizmi libidonun benliğe geri dönmesi olarak tanımlarken, Rank narsisizmi benlik gelişimi sırasında yaşanan bir bozukluk olarak ele almıştır.

Ernest Jones (1913/2007), narsisizmi “Tanrı kompleksi” olarak adlandırdığı bir karakter özelliği olarak yorumlamıştır. Jones, Tanrı kompleksine sahip insanları, her şeye gücü yetme ve her şeyi bilme fantezileri olan, uzak, erişilemez, kendine hayran, kendine önemli gören, kendine aşırı güvenen, oto-erotik ve teşhirci bireyler olarak betimlemiştir. Ayrıca Ernest Jones bu insanların tasvirine benzersizliğe yüksek ihtiyaç duyduklarını eklemiştir. Tanrı kompleksine sahip kişilerin en belirgin hezeyanları arasında Tanrı olduklarını dile getirmeleridir.

Ellis, Freud ve Jones'un 'kendini tatmin eden bir cinselliği içeren' şeklinde bahsettiği narsisizm ile neofreudyancı, postfreudyancı ve güncel klinik perspektifteki narsisizm tanımlamaları farklılaşmıştır. Narsisistik patoloji üzerine ampirik ve klinik literatürün bütünleştirilmesiyle ilgili çalışmalar yapan araştırmacılar mevcuttur (Campbell, Brunell, & Finkel, 2006; Levy, Reynoso, Wasserman, & Clarkin, 2007; Pincus & Lukowitsky, 2010; Post, 1993; Ronningstam, 2005; Yakeley, 2018). Kompleks ve belirsiz bir yapıya sahip narsisizm üzerine farklı bakış açıları, çeşitli teori ve araştırmalar oluşmuştur. Fakat narsisizme klinik, gelişimsel veya sosyal kişilik teorileri yelpazesinden bakılığında göze batan en temel özelliğin *büyüklenmecilik* olduğu vurgulanmaktadır (Czarna, Zajenkowski, & Dufner, 2018; Kernberg, 1975; Morf & Rhodewalt, 2001a; O'Reilly & Hall, 2021).

Tonkin ve Fine'un (1985) belirttiğine göre Freudyancı akımda narsisizmin gelişiminin ilk aşaması olan otoerotik parçalanmada, benlik ve ebeveyn farklılaşmamıştır fakat parçalanmış bir karışım halinde kaynaşmıştır. Çocuk bu durumda hayal kırıklıkları (örneğin açlık) yaşadıkça, hayal kırıklığına uğramamış otoerotik durumun coşkusunu, kendisinin görkemli ve gösterişçi bir imajını (görkemli/ büyüklenmeci benlik) ve mükemmel, her şeye gücü yeten bir benlik nesnesini (idealize edilmiş ebeveyn imajı) oluşturarak yeniden inşa etme yeteneği geliştirir. İmgeler parçalanmış çekirdekler olarak başlar ve yavaş yavaş net temsillere dönüşür. Çocuk iki baskın ihtiyacı ifade eder: Dikkat ihtiyacı (görkemli/ büyüklenmeci benlik) ve güçlü bir başkasıyla birleşme ihtiyacı (idealize edilmiş ebeveyn imajı). Gelişim ilerledikçe yetişkin, özsaygı, öz güven ve başkalarına hayranlık açısından sağlıklı bir narsisizm aşamasına ulaşır. Öte taraftan kişide büyüklenmeci benlik ve idealize edilmiş ebeveyn imajı sağlam bir şekilde oluşturulamamışsa ya borderline ya da psikotik patoloji kaçınılmaz olacaktır.

Sosyal öğrenme teorisi, narsisizmin kökenlerini ebeveyn çocukluk ilişkisine dayandırmaktadır (Brummelman vd., 2015; Norton, 2011; Steiner, Levy, Brandenburg, & Adams, 2021). Millon (1969; 1981), ebeveynleri onları aşırı değerlendirdiğinde çocukların narsisistik olarak büyüme olasılığının yüksek olduğunu savunur, örneğin ebeveynleri onları diğer çocuklardan daha özel ve daha fazla hak

sahibi olarak gördüklerinde. Freud’a göre ebeveynler çocuklarına aşırı değer verdiklerinde, çocuklarını “Tanrı’nın insana hediyesi” olarak görürler ve “çocuğa her mükemmelliği atfetme zorunluluğu hissederler -ki ayık bir gözlem bunu yapmak için hiçbir sebep bulamazdı”. Bu durumda, çocuklar ayrıcalıklara hak kazanan özel bireyler oldukları inancını içselleştirebilirler (Brummelman vd., 2015). Sonuç olarak, ebeveynin çocuğunun biricikliği abartması narsisizmin temellerini atmış olabilir.

Narsisizmi benlik saygısından ayıran Horney (1939) literatüre önemli bir katkılar sağlamıştır. Horney’e göre, narsisizm gerçekçi olmayan benliği (yani, kişinin gerçekte sahip olmadığı özellikler ve değerler için kendine değer vermesini) temsil ederken, benlik saygısı gerçekçi bir öz değerlendirmeyi (yani, kişinin sahip olduğu özellikler ve değerler için kendine değer vermesini) temsil etmektedir. Bu nedenle, diğer teorisyenler narsisizm ve benlik saygısı arasındaki farkın yalnızca nicel olduğuna, Horney narsisizm ve benlik saygısının niteliksel olarak farklı olduğuna inanmaktadır.

Narsisizm ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi çocukluk çağındaki (özellikle bağımsızlığa karşı utanç ve şüphe ile girişkenliğe karşı suçluluk duyma 2 psikososyal gelişim evresinde) yaşanan utanç, utandırma yaşantılarıyla açıklayabiliriz. Thomaes, Stegge ve Olthof (2007), utancın genellikle çocuklara istenmeyen bir kimlik aşıl原因 ve kendilerinin ille de olduklarına inandıkları kişi olmadıkları fikrini uyandıran deneyimlerden kaynaklandığını belirtmektedir. Thomaes vd. çocuklar kendileri için koydukları davranış standartlarına uymadıklarında, düşünceleri ve eylemleri üzerinde yeterli kontrole sahip olmadıklarında veya hayatın belirli bir alanında beceriksiz olduklarında utanç hissedebileceklerini belirtmektedirler. Bu kavram, narsisizm ve saldırganlık arasındaki bağlantıyı anlamak için potansiyel olarak önemlidir çünkü utanç ve kaygı gibi duygusal tepkiler genellikle örtük bir düzeyde deneyimlenir ve sonraki saldırganlığın itici gücü olabilir (Campbell, Foster, & Brunell, 2004).

Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı-Beşinci Baskı (DSM-5, APA, 2013), Narsisistik Kişilik Bozukluğu (NKB) için iki kavram sunmaktadır; ilki DSM-IV’ün korunan kategorik tanısına dayanırken, diğeri kişilik işlevlerindeki bozuklukları DSM-IV NKB’yi yeniden yakalamayı amaçlayan belirli bir özellik

profiliyle harmanlayan bir modele dayanır. Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (DSM-IV-TR; Amerikan Psikiyatri Birliği/APA, 2000), narsisizmin birincil unsuru olarak büyüklenmeci bir öz-önem duygusunun yanı sıra başkalarının hayranlığına aşırı ihtiyaç, kibir, empati eksikliği, kıskançlık ve başkalarını sömürme eğilimi olduğunu belirtmektedir. Patolojik narsisizmin fenotipik ve taksonomik modelleri arasındaki farklılıklar (Cain, Pincus, & Ansell, 2008), Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabındaki narsisizm kriterlerinin (DSM-IV-TR; Amerikan Psikiyatri Birliği, 2000) yanlış anlaşılmasına sebep olmaktadır (Pincus vd., 2009; Pincus & Lukowitsky, 2010; Pincus & Roche, 2011). DSM-5'te, narsisizm kriterleri kapsam olarak giderek daha dar hale gelmiştir; günümüzde araştırmalar narsisistik bozukluğun ağırlıklı olarak büyüklenmeci temaları ile ilgilenirken (Cain vd., 2008), bozulmuş benlik ve duygu düzenleme ile ilişkili klinik özelliklerin çoğunu yadsımaktadır. Bu nedenle, narsisizmde yalnızca DSM-5 tanı kriterlerine göre tanı koymaya çalışan bir uzman, hastada patolojik narsisizmi tanımayabilir.

Narsisizm ile ilgili en ilginç vurgulardan biri, narsisizmin maliyetini (kahrını) diğer insanların çekiyor olması fikridir (Konrath, 2008). Öyleki narsisizm ile saldırganlık, beyaz yakalı suçlar, yakın ilişkilerde şiddet, psikolojik manipülasyon (gaslighting), hayeitleme (ghosting), tecavüz, başkalarını suçlama, ortak kaynakların tüketimi arasında ilişkiler tespit edilmiştir (Akiş & Öztürk, 2021; Barlow, 2021; Ferkovic, 2023; Jonason, Kaźmierczak, Campos, & Davis, 2021; Logan, 2009; Niemeyer vd., 2022; Uhlich vd., 2024). Narsisizmin artışı kısa vadede bireyler için olumlu olsa da uzun vadede diğer insanlar, toplum ve birey için olumsuz bir yapıya sahiptir (Konrath, 2008).

2.5.1. Narsistik kişilik

Wälder, 1925'li yıllarda narsisistik kişilik bozukluğuna sahip bir vaka ile ilgili çalışmasını yayınladı. Hastadaki üstünlük tavrı, başkalarıyla empati kuramama, 'genel olarak insanlıktan (tüm diğerlerinden) farklı olma' hissi, öz saygıyı besleme takıntısı, normal suçluluk duygusu eksikliği, bencil cinsellik ve başkalarından belirgin

bir bağımsızlık göstermesi göze çarpan özellikleri arasındaydı. Bu hasta ayrıca aşırı mantıklı ve analitik ve bilimsel bilginin insan medeniyetine uygulanmasından çok soyut entelektüel düşünceye (düşünmek için düşünme) değer veriyordu. Wälder'in bu vaka çalışması, narsizimi kişilik özelliğinden ziyade bugün narsistik kişilik bozukluğu olarak bilenen psikopatolojiyi tanımamıza yardımcı olmuştur.

Horney (1939), zamanının popüler fikri olan narsistik kişiliğe sahip bireylerin kendilerini çok fazla sevdikleri düşüncesine katılmamaktaydı. Bunun yerine, narsisizmin 'kendini sevmenin bir kişilik özelliği olmasından değil, kendine yabancılaşmanın bir ifadesi' olduğunu öne sürmektedir. Horney'e göre, narsistler başkaları tarafından kabul edilmek için başkalarının beklediği gibi olmaları gerektiğine inanmaktadır. Yani, öz değerlendirmeleri aşırı derecede başkalarının onayına bağlıdır. Horney'e göre narsistik kişiliğe sahip bireyler, kendilerini üstün varlıklar olarak tasavvur ederek acı veren kendine yabancılaşma duygularından kaçmaya çalışıyorlardı.

Patolojik narsisizm üzerine daha çok teorik açıklamalar yapılmış olmasına karşın, uygulamalı çalışmalarda klinik özelliklerin açık tanımları yapılmaya ve teşhisi kolaylaştırmak için gözlemlenebilir davranışlara sunulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalar arasında Kernberg'in (1976) çalışması dikkat çekicidir. Kernberg'in (1976) 'narsistik kişilik' tanımlaması, klinik psikanalizden türetilmiştir. Kernberg, bu durumdaki hastaları aşırı kendini kaptırma, yoğun hırs, büyüklenmeci fanteziler, beğeniye aşırı bağımlılık ve parlaklık, güç ve güzellik için aralıksız bir arayış ihtiyacı olan kişiler olarak tasvir etmektedir. Yüzeysel olarak uyum sağlıyor gibi görünen davranışlarından bağımsız olarak, bu kişilerin iç dünyalarının patolojik doğasını vurgular. Kötü davranmak narsistlerin karakteristiğinde vardır (Wallace, Scheiner, & Grotzinger, 2016). Tartakoff'a (1966) göre bu patoloji, birilerini sevememek ile kendini gösterir; buna ek olarak empati eksikliği; kimlikle ilgili kronik bozukluk, boşluk ve belirsizlik duyguları ve başkalarının sömürülmesi de gözlemlenebilir. Narsistik kişiliğe sahip bireylerde kişilerarası sömürücü eylemler, empati eksikliği, yoğun kıskançlık, saldırganlık ve teşhircilik bulunmasının (Pincus vd., 2009; Pincus vd., 2014; Wink, 1991) yanı sıra öfke, kıskançlık, saldırganlık, çaresizlik, boşluk hissi,

düşük öz saygı, utanç ve sosyal kaçınma gibi duygular bulunmaktadır (Pincus vd., 2014; Wallace vd., 2016). Ayrıca, Kernberg (1976), narsist bireyin çocukken kronik olarak soğuk, empatik olmayan bir anne tarafından duygusal olarak aç bırakıldığını savunmaktadır. Sevilmediğini ve “kötü” olduğunu hisseden çocuk, öfkesini daha da sadist ve yoksun olarak algılanan ebeveynlerine yansıtmaktadır. Kernberg’e göre, narsist bir kişiliğe sahip bireyler, tutarlı bir çalışma kapasitesine sahiptir ve hatta sosyal olarak oldukça başarılı olabilirler, ancak çalışmaları ve üretkenlikleri teşhirciliğin hizmetindedir ve bu bireyler gerçek, derinlemesine profesyonel ilgilerden yoksunlardır.

Benzer bir açıklama Kohut tarafından yapılmıştır. Kohut’a (1979) göre narsistik kişilik, gelişim döneminde ebeveynlerin empati eksikliğinin bir sonucudur. Sonuç olarak, birey öz saygıyı düzenlemek için tam kapasite geliştirmez (Afek, 2019). Kohut narsist hastaların davranışsal betimlemelerini yapmıştır. Ayrıca bu hastaların çeşitli alanlardaki rahatsızlıklardan şikâyetleri olabileceğini belirtmiştir. Bunlar arasında cinsel olarak sapkın fanteziler veya sekse ilgisizlik, ilişki kurma ve sürdürmede zorluk ya da suça yönelik faaliyetler, mizah duygusu eksikliği, başkalarının ihtiyaç ve duyguları için çok az empati, patolojik yalan söyleme veya hipokondriyal meşguliyetler bulunmaktadır. Kohut'un kavramlarına göre narsistik yetişkin, benliğin irrasyonel bir şekilde abartılması ile irrasyonel aşağılık duyguları arasında gidip gelir ve öz saygısını düzenlemek ve ona bir değer duygusu vermek için başkalarına güvenir. Kohut, terapi seanslarında hastanın bu eksik işlevleri geliştirmesine yardımcı olur. Örneğin terapist olarak dünyayı hastanın bakış açısından empatik olarak deneyimlemiş (geçici yerleşiklik) ve böylece hastanın anlaşıldığını hissetmesini sağlamıştır. Ayrıca yorumları her zaman kullanmaz; hastanın terapistin herhangi bir empatik başarısızlığı hakkındaki bazen yoğun duygularını anlamasına ve herhangi bir başarısız empatik (öz-nesne) bağı nedeniyle yaralandıktan sonra neden (hastanın) psikolojik sağlamlığını ve rahatlığını geri kazanması gerektiğini anlamasına yardımcı olabildiğinde kullanılır (McLean, 2007).

Narsistik Kişilik Envanteri’nde (Raskin & Hall, 1979) yüksek puan alan kişilerin, benlik saygısı tehditlerine karşı bencil ve saldırgan şekillerde tepki verme

eğiliminde olduğunu görülmüştür. Ayrıca araştırmalar, Narsistik Kişilik Envanteri'nden alınan yüksek puanların yüksek benlik saygısı ve kendine odaklı dikkat (Di Pierro, Mattavelli, & Gallucci, 2016; Emmons, 1987; Hyatt vd., 2018; Rogoza, Żemojtel-Piotrowska, Kwiatkowska, & Kwiatkowska, 2018; Zeigler-Hill, Clark, & Pickard, 2008) ve güç ihtiyacı (Zeigler-Hill & Dehaghi, 2023) ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Patolojik Narsisizm Envanteri'nde (Pincus vd., 2009), patolojik narsisizm ile utangaçlık, kişilerarası stres, agresyon ve borderline kişilik bozukluğu arasında ilişkiler bulunmuştur. Kernberg'e (1976) göre narsistik kişilik bozukluğuna sahip bireyler rastgele cinsel ilişkiye, sapkınlıklara ve madde bağımlılığına yönelik bir eğilime sahiptir.

2.5.2. Narsistik türleri

2.5.2.1. Büyüklenmeci/görkemli narsisizm (Grandiose narcissism)

Wink (1991) narsisizmin üniter bir yapı olmayabileceğini öne sürmüştür; Miller vd. (2011) ise kırılğan ve büyüklenmeci narsisizm arasında ayırım yapılabileceğini belirtmiştir. Narsisizmin bu iki biçimde, benmerkezcilik, abartılı öz-önem ve yetki duygusu, nahoşluk ve başkalarıyla düşmanca bir şekilde etkileşime girme eğilimi gibi çeşitli özellikleri paylaşılmaktadır (Dickinson & Pincus, 2003; Miller vd., 2011). Büyüklenmeci narsisizm, şişirilmiş bir öz-önem duygusu, güçlü bir hayranlık ihtiyacı ve kendi yeteneklerini ve başarılarını abartma eğilimi olan bireylerle ilişkilendirilen bir kişilik özelliğidir. Büyüklenmeci narsisizmi olan kişiler genellikle bir hak sahibi olma duygusu, güç ve kontrol arzusu ve başkalarına karşı empati eksikliği sergilerler (Gignac & Zajenkowski, 2021; 2023). Büyüklenmeci narsisizm, yüksek benlik saygısı, kişilerarası baskınlık ve kişinin yeteneklerini abartma eğilimi ile karakterize edilmektedir (Miller vd., 2011; Pincus vd., 2009; Wink, 1991). Büyüklenmeci narsisizme sahip bireyler, kendileri hakkında olumlu yanılsamaları desteklemeye eğilimlidirler (Campbell & Foster, 2007). Üstünlük, mükemmellik, her şeye muktedir olma hayalleri kurarlar. Büyüklenmecilik, sömürücülük ve saldırgan davranışlar yoluyla da kendini gösterebilmektedir (Pincus vd., 2009). Büyüklenmeci narsisizm, nevroitiklik ve uyumluluk ile negatif; dışa dönüklük ile pozitif ilişkilidir (Zajenkowski,

Witowska, Maciantowicz, & Malesza, 2016). Büyüklenmeci narsistlerin kendi bilişsel yeteneğini abartma eğilimini olduğu vurgulanmaktadır (Stefanova, Scheepers, Wilson, & Papageorgiou, 2024).

Büyüklenmeci narsistler dışa dönük oldukları için kendileriyle ilgili duygu, düşünce ve meziyetleri açık bir şekilde dışa yansıtırlar. Güçlü ve donanımlı olduklarını o kadar abartırlar ki adeta diğer tüm insanlardan üstündürler. Morf, Horvath ve Torchetti'ye (2011) göre büyüklenmeci narsistler kendi değerlerini ve üstünlüklerini sürekli olarak öne sürme çabasına adeta bağımlı gibidirler. Campbell ve Foster'a (2007) göre büyüklenmeci narsistik kişiliğe sahip bireyler oldukça şişirilmiş, gerçekçi olmayan olumlu benlik görüşlerine sahiptir.

Büyüklenmeci narsisizmin narsistik hayranlık ve narsistik rekabet şeklinde (Back, 2018; Back vd., 2013) iki boyutu vardır. Narsistik hayranlık, başkaları tarafından beğenilmek için aşırı benmerkezci bir arzuyu içerir. Kişinin algılanan üstünlüğünün ve benzersizliğinin sürekli övgü, tanınma ve onaylanması için derin bir arzuyu kapsar. Genellikle şişirilmiş bir öz önem duygusu ve dışarıdan onaylanma ihtiyacı tarafından yönlendirilir. Diğer yandan, narsistik rekabet başkalarını değersizleştirme ihtiyacını, başarısızlıklarına tanık olma arzusunu ve onlara karşı saldırganlığı içerir (Gignac & Zajenkowski, 2021; 2023). Narsistik hayranlık büyüklenmeci narsisistlerin varsayılan davranışdır, oysa narsistik rekabet görkemli benlik algıları tehdit edildiğinde, örneğin biri onları geride bıraktığında veya narsisist çabalarında başarısız olduğunda, tepkisel olarak tetiklenme eğilimindedir (Back, 2018; Leckelt vd., 2015). Bu nedenle Gignac ve Zajenkowski (2021, 2023), narsistik rekabetin başarısızlık geçmişi olan büyüklenmeci narsisistlerde daha belirgin olabileceğini, yüksek zekâlı kişilerde daha az görüleceğini iddia etmiştir. Benzer şekilde (Back, 2018) rekabetin başarısızlık geçmişi olan narsistik bireyler tarafından geliştirilme olasılığının daha yüksek olduğu öne sürmüştür.

2.5.2.2. Kırılgan narsisizm (Vulnerable narcissism)

Kırılgan narsisizm en yaygın narsisizm türlerinden biri olsa da oldukça zor fark edilebilen bir narsisizm türüdür. Bazı araştırmacılar patolojik olarak narsist

bireylerin büyüklenmecilik ve kırgınlık arasında gidip geldiklerini ileri sürerken (Pincus & Lukowitsky, 2010); bazıları bunların büyük ölçüde bağımsız boyutlar olduğunu ve aynı bireyde birlikte meydana gelmeyen olgular olduklarını ileri sürmektedir (Sleep, Lynam, Hyatt, & Miller, 2017). Kırgın narsistlerin en temel özellikleri arasında içe kapanıklık, gizli ilgi ve övgü beklentisi, vermekten çok alma eğilimi, nevroitiklik, yoğun utanma duygusu ve mağdur ruh halidir.

Kırgın narsisizm, kendini kaptırma, yetkilendirme, başkalarına güvensizlik ve yaygın olumsuz duygusallık ile karakterizedir (Miller, Widiger, & Campbell, 2014). Kırgın narsisizm ile negatif duygular (olumsuz duygulanım) arasında güçlü bir ilişki olup (Miller vd., 2018; Papageorgiou vd., 2023), genel bir psikopatolojik unsur olarak değerlendirilebilir (Lahey, 2009; Tackett, 2013). Öyleki bu unsur Eksen I ve II’de yer alan birçok psikopatoloji ile yakından ilişkilidir (Rogoza, Cieciuch, & Strus, 2022; Rogoza vd., 2018).

Kırgın narsisizm, anksiyete, depresyon, paranoya, şizotipi, güvensizlik, düşmanlık, düşük öz saygı ve eleştiriye ve reddedilmeye karşı aşırı duyarlılık gibi içselleştirme bozukluklarının karakteristik özellikleriyle ilişkilendirilmiştir ve hem nevroitiklik hem de borderline kişilik bozukluklarıyla benzer bir nomolojik ağı sahiptir (Kaufman, Weiss, Miller, Campbell, 2020; Loeffler vd., 2020; Papageorgiou vd., 2023).

2.5.2.3. Açık ve gizli narsisizm (Overt and covert narcissism)

Narsisizm kişilik özelliği eksenli değerlendirildiğinde açık ve gizli olmak üzere iki biçimi vardır (Wink, 1991). Açık narsisizmi olan bireyler tipik olarak dışa dönük, cesur ve dikkat çekicidir. Bu kişiler, statülerine meydan okunursa, saldırgan veya şiddet eğilimi gösterebilirler (Pincus vd., 2009). Büyüklenmecilik-teşhircilik olarak tanımlanan açık biçim, teşhircilik, abartılı bir kendini beğenmişlik duygusu, büyüklenmecilik ve dikkat çekme arzusundan oluşmaktadır. Öte yandan, narsisizmin örtülü (gizli) veya kırgın biçimi, eleştiriye aşırı duyarlılık, özgüven eksikliği, sosyal olarak geri çekilme (sosyal açıdan güvensiz) ile karakterize edilmiştir (Wink, 1991). Gizli narsisizmi olan bir kişi utangaç, içine kapanık veya kendini beğenmiş biri olarak

görünebilir. Kırılgan narsisizm veya gizli narsisizm olarak da bilinen gizli narsistler, genellikle narsisistik kişilik bozukluğu olan, ancak bir narsistten beklenebilecek bariz büyüklenme ve yetkiyi göstermeyen kişiler olarak kabul edilmektedir. Bu tür kişiler pasif agresif olma eğilimindedir (Gruber, 2009; Ra, Cha, Hyun, & Bae, 2013). Gizli narsisizm, büyüklenmeciliğin kurucu bir parçasıyken, büyüklenmecilikte bir güvensizlik unsuru bulunmaktadır (Miller vd., 2011). Açık ve gizli narsisizm ile benlik saygısı arasındaki ilişki olduğu belirtilmiştir (Brookes, 2015; Hyatt vd., 2018).

2.5.2.4. Antagonistik narsisizm (Antagonistic narcissism)

Antagonistik narsisizm, açık narsisizmin bir alt türüdür (Chan, 2023). Weinberg ve Ronningstam (2022) Antagonistik narsisizmi iki bakış açısıyla değerlendirmiştir. Büyüklenmeci bakış açısında açık veya gizli hak sahibi olma duygusu, benmerkezcilik, birinin diğerlerinden daha iyi olduğuna inanma, başkalarına karşı küçümseyici tavırlar yer almaktadır. İlgi arayışı bakış açısında ise başkalarının dikkatini çekmek ve odağı olmak için aşırı çabalar ve hayranlık arama yer almaktadır.

Antagonistik narsisizmin temel bileşenleri arasında kibir, kavgacılık ve sömürücülük bulunmaktadır (Grapsas, Brummelman, Back, & Denissen, 2020). Benzer şekilde Heinze, Fatfouta ve Schröder-Abé (2020) antagonistik narsisizmi, hak sahibi olma duyguları, başkalarını sömürme ve değersizleştirme eğilimleri ve saldırganlıkla karakterize etmiştir. Narsisizmin bu yönü ile odak noktası; rekabet ve başkaları ile yarış içinde olma ihtiyacıdır. Bu düşünme biçimi nedeniyle antagonist narsistlerin ilişkilerine güven problemi olup olumsuz ilişkilere sahiptir (Rózycka-Tran, Boski, & Wojciszke, 2015).

Antagonistik narsisizmin bazı özellikleri şunları içerir: Kibir, başkalarından yararlanma eğilimi, başkalarıyla rekabet etme eğilimi ve anlaşmazlık veya tartışmaya yatkınlık (Back vd., 2013; Grapsas vd., 2020). Dunning ve diğerlerinin (2017) narsisizm ve affetmenin yönleri hakkında yaptıkları araştırmaya göre, antagonistik narsisizme sahip olanlar, diğer narsisizm türlerine sahip kişilere göre başkalarını affetme olasılıklarının daha düşüktür ve antagonistik narsisizmi olan kişilerin başkalarına karşı daha düşük güven seviyelerine sahiptir. Heinze vd. (2020)

antagonistik narsisizm ile empati eksikliği, öz-kontrol eksikliği ve saldırganlık arasında pozitif ilişkiler olduğunu belirtmiştir.

2.5.2.5. Etken narsisizm (Agentic narcissism)

Etken narsisizm, kişinin kendi kişisel başarılarına, başarısına ve sosyal etkileşimlerdeki hâkimiyetine, çoğunlukla başkalarının aleyhine olacak şekilde, benmerkezci bir şekilde odaklanmasıyla karakterize bir kişilik özelliğidir. Etken narsisizm kendine güven/atılganlık, kişisel büyüklük düşünceleri ve üstünlük duygularıyla karakterizedir (Grapsas vd., 2020). Etken narsistlerde ilişki sadakati düşük olup uzun süreli ilişkilere daha az yatırım yapmaktadır (Zeigler-Hill vd., 2020). Etken narsisistler, esas olarak, benmerkezci hedeflerini, ortaklıkları içinde de yerine getirmeye çalışırlar. Örneğin, etken narsisistlere göre, ideal bir eş yüksek statüde ve neredeyse mükemmel olmalıdır, böylece onlar da aldıkları hayranlık ve partnerle özdeşleşme yoluyla kendi statülerini ve öz saygılarını artırabilirler (Harhoff, Reinhardt, Reinhard, & Mayer, 2023; Zeigler-Hill vd., 2019).

2.5.2.6. Toplumsal narsisizm (Communal narcissism)

Komünal bir diğer tabirle toplumsal narsisizm, tanımlanması oldukça zor olan narsisizm türlerinden birisidir. Toplumsal narsistlerin insan ilişkilerine, uyumluluğa ve akrabalığa değer verdikleri tespit edilmiştir. Kendilerini güvenilir ve destekleyici kişiler olarak görmektedirler ve başkaları tarafından böyle görülmek isterler (Gebauer, Sedikides, Verplanken, & Maio, 2012). Toplumsal narsistlerin kibirli bencilliği, büyülenmeci bir narsistinki ile kıyaslanabilir. Her ikisi de amaçlarına ulaşmak için farklı davranışlar sergiler, büyüklük, itibar, yetki ve güç için benzer nedenleri paylaşırlar. Toplumsal narsistler, kendilerini şefkatli ve özverili veya fedakâr olarak sunarken, aslında kendine hizmet eden davranışlarda bulunan kişiler olarak kabul edilmektedir. Komünal narsistler, ahlaki dindarlık altında gizlenmiş davranışlara sahiptirler ve komünal bir alanda kendini yüceltme amacını güderler (Gurtman, 2009; Leary, 2004).

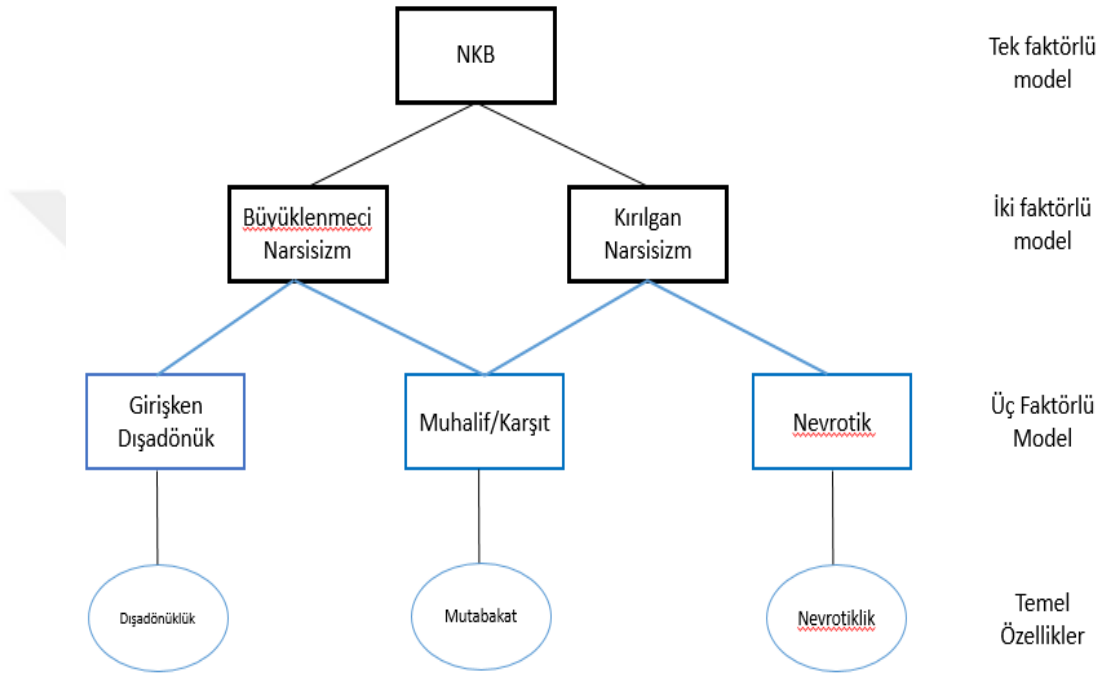
Gebauer vd., (2012) toplumsal narsisizm ve toplum yanlısı (uyumlu) davranış arasındaki ilişkiyle ilgili ‘etken narsisizm ile özne algılanan uyumluluk arasında negatif fakat toplumsal narsisizm ile özne algılanan uyumluluk arasında pozitif ilişki bulunsa da toplumsal narsisizm ile bazen nesnel toplum yanlısı davranışla negatif ilişkili olabilmektedir’ ifadelerini kullanmıştır. Komünal narsistler, narsist olmayan muadillerine göre daha düşük objektif toplum yanlısı davranış sergilemektedirler (Barry, Sidoti, & Wong, 2020). Öte taraftan etken narsisizm ile toplumsal narsisizm güç, öz saygı, görkemlilik, hak sahibi olma ile ilgili ortak bir yapıya sahip olsa da üstünlük duygusunu ifade etmenin ve elde etmenin farklı yollarla sağlandığı aktarılmıştır (Luo, Cai, Sedikides, & Song, 2014).

2.5.2.7. Kötücül narsisizm (Malignant narcissism)

Erich Fromm ilk olarak 1964’te ‘kötücül narsisizm’ terimini literatüre sokarak, bu tür narsisizmi şiddetli bir zihinsel bozukluk olarak tanımlamış ve bu yapıyı “kötülüğün özü” olarak adlandırmış; kötücül narsisizmin kendini sınırlamayan, bencil ve yabancı düşmanı olduğunu (Fromm, 1964:77) belirtmiştir. Kernberg (1984), aynı kavramı 1984’te psikanalitik literatürde kullanmıştır. Kernberg kötücül narsistler için patolojik görkemliliklerinin yüksek düzeyde saldırganlıkla iç içe geçtiği ve paranoya, psikopati ve sadizm gibi ilişkili klinik özellikleri içeren bireylerdir ifadesini kullanmıştır. Kernberg, kötücül narsisizmi dört özellik çerçevesinde özetlemiştir: 1) Tipik bir çekirdek narsistik kişilik bozukluğu (NPD), 2) Anti sosyal davranış (ASB), 3) Ego-sintonik sadizm ve 4) Hayata karşı derinden paranoyak bir yönelim (Goldner-Vukov & Moore, 2010).

Kötücül narsisizm, narsistik bozukluğun özellikle işlevsiz ve bozucu bir çeşididir (Lenzenweger vd., 2018). Kötücül narsisizmde, narsistik kişilik bozukluğunun temel özellikleri, büyük bir kendini beğenmişlik duygusu, sınırsız başarı, güç ve parlaklık fantezileriyle meşgul olma, özel veya benzersiz olma inancı, aşırı hayranlık için güçlü bir ihtiyaç, kişilerarası sömürü, empati eksikliği ve belirgin kıskançlık olarak tespit edilmiştir (Cain, Sowislo, Caligor, & Clarkin, 2024; Wood, 2022). Kötücül narsisizmde, benlik yıkıcı ve saldırgan nitelikler ile idealize edilmektedir (Wood, 2022). Bu kişiler genellikle materyalisttirler ve kazanmak için

değerlerini değiştirmeye hazırdırlar. Patolojik yalan söylemeye eğilimlidirler. Narsistik arayışlara girmediklerinde, soğuk, anlayışsız, sömürücü ve başkalarına karşı kayıtsızdırlar. Kişiliklerinin temelinde rahatsız edici aşağılık, kendinden şüphe, can sıkıntısı, yabancılaşma, boşluk ve amaçsızlık duyguları yatmaktadır (Kernberg, 1984, 1987).



Şekil 10. Üç Ayaklı Narsisizm Model

2.5.2.8. Normal ve patolojik narsisizm

Narsisizmin erken çocukluk gelişimi, kişilik organizasyonu ve kendini geliştirme ihtiyaçlarını yönetmede bireysel farklılıklara yol açan hem normal hem de patolojik yönleri olduğu öne sürülmüştür (Emmons, 1989; Kernberg, 1998; Kohut, 1977). Pincus vd. (2009) normal ve patolojik narsisizmin hem hayranlık hem de tanınma ihtiyaçları tarafından motive edildiğini, ancak bu ihtiyaçları karşılamak için kullanılan düzenleyici mekanizmaların olgunluğu ile ayırt edildiği iddia etmiştir. Patolojik narsisizm, hayal kırıklıkları ve başarısızlıklarla başa çıkmak için geliştirilen uyumsuz ve ilkel bir stratejiyi temsil etmektedir (Wright, 2014). Buna karşılık, normal narsisizmin, uyarlanabilir ve ulaşılabilir hedefleri, otantik ve nispeten olumlu bir

benlik görüşü ile tutarlı gerçekçi hırsları teşvik düzenleyici mekanizmaların bir ürünü olduğunu söylemek mümkündür (Paulhus, 2001).

Stone (1998) normal narsisizm için bir çeşit kendini koruma, kendini savunma ve öz-düzenleme mekanizması olduğundan bahsetmiştir. Bu düzenleyici mekanizma bazı yönlerden savunma türlerine benzemektedir, çünkü işlevleri narsistik olarak motive edilmiş ihtiyaçları (hayranlık ve tanınma) ve dürtüleri (kendini geliştirme) daha uygun hırs ve davranışlara dönüştürmektir. Stone'a göre normal narsisizmin karizma, liderlik, mizah ve bilgelik yönlerinin olduğunu iddia etmektedir. Bir birey, hayal kırıklıkları ve benlik kavramına yönelik tehditlerle başa çıkmak için farklı zamanlarda kullanılan normal ve patolojik düzenleyici mekanizmalardan oluşan bir takım davranışlara sahip olabilir. Normal ve patolojik narsisizmi bu şekilde kavramsallaştırmak, her iki boyutun da daha geniş bir kişilik ve öz-düzenleme modeli içinde bir arada var olmasına sağlamaktadır (Morf ve Rhodewalt, 2001a; 2001b; Morf vd., 2011).

Morf ve Rhodewalt (2001a) kendi dinamik öz-düzenleyici işleme modellerinde patolojik narsisizmi düzenleyici bir mekanizma olarak kavramsallaştırmıştır. Ebeveyn figürlerinin erken dönem empatik başarısızlıklarının (Kohut, 1971), çocuğu kendi kendini geliştirme konusunda yetersiz davranışlarının (Dickinson & Pincus, 2003; Kernberg, 2010) trajik bir paradoksla sonuçlandığını ileri sürmektedirler. Bu durumun, kalıcı olarak kendinden şüphe duymaya ve artan kırılganlığa yol açtığı tespit edilmiştir (Morf & Rhodewalt, 2001b; Morf, Torchetti, & Schürch, 2011).

Öte yandan normal narsisizm bir düzenleyici mekanizma olabilir (Morf & Rhodewalt, 1993). Kohut'a (1971, 1977) göre narsisistik motivasyonlar, insan işleyişinin normal bir parçası olduğu gelişimsel bir süreçtir. Ebeveyn figürlerinden sağlıklı destek ve empatik yansıtma yoluyla, çocuk dünyayı güvenli ve tutarlı olarak deneyimlenir ve uyumlu ve nispeten olumlu bir benlik geliştirir. Ebeveyn figürleri bazen çocuğun ihtiyaçlarını desteklemeyecek veya tatmin edemeyecektir, ancak bu tür hayal kırıklığı tolere edilebilir, travmatik değildir ve çocuğa kendi ihtiyaçlarını düzenleme fırsatı verir. Bu deneyimler, hayal kırıklıklarının üstesinden gelmek, daha

donanımlı olmak ve olumlu benlik kavramı geliştirmek için bireye hırs ve canlılık sağlayan, sağlıklı yeni bir yapı oluşturur (Bleiberg, 1994; Kohut, 1977).

2.5.3. Karanlık Üçlü (Dark triad)

Kowalski, Rogoza, Vernon ve Schermer (2018) sosyal açıdan zararlı ve çekinilmesi gereken kişilik yapıları arasında makyavelizm, narsisizm ve psikopatiyi saymıştır. Farklı kökenlerine rağmen, Karanlık Üçlü'yü oluşturan bu kişilikler birtakım ortak özellikleri paylaşmaktadır. Örneğin değişen derecelerde üçünde de büyüklenmecilik, duygusal soğukluk, ikiyüzlülük ve saldırganlığa yönelik davranış eğilimleri bulunmakta olup sosyal olarak kötü niyetli bir karakteri barındırmaktadır. Bu üçlü arasında yakından ilişkiler bulunmaktadır. Makyavelizm ile psikopatinin (Dionigi, Duradoni, & Vagnoli, 2022; McHoskey, Worzel, & Szyarto, 1998), narsisizm ile psikopatinin (Gustafson & Ritzer, 1995; Schoenleber, Sadeh, & Verona, 2011) ve narsisizmle ile makyavelizm (Dionigi vd., 2022) ilişkileri doğrulanmıştır. Bu tür ilişkiler göz önüne alındığında, yapılan çalışmalarda, Karanlık Üçlü'nün özelliklerinin eşdeğer olma olasılığı ortaya çıkmıştır.

Karanlık Üçlü'nün makyavelizm, psikopati ve narsisizmi içerdiği (Paulhus & Williams, 2002) üst kısımda bahsedilmiştir. Makyavelizm, kendi amaçlarına ulaşmak için başkalarını soğuk bir şekilde manipüle etme eğilimi ile karakterize edilmektedir (Jakobwitz & Egan, 2006). Psikopati puanları yüksek olanlar ise heyecan arama eğilimindedir (Rauthmann & Will, 2011), narsisizm puanları yüksek olanlar ise baskınlık ve egoizm gösterme eğiliminde olup genellikle başkaları üzerinde üstünlük duygusunu yaşamaktadırlar (Lee & Ashton, 2005). Miao Humphrey, Qian ve Pollack (2019) yapmış oldukları meta analiz çalışmasında karanlık özellikler ile diğerleriyle anlaşmazlık, duygusal soğukluk, saldırganlık ve empati eksikliği gibi olumsuz psikolojik sonuçlarla yüksek oranda ilişkili olduğunu göstermiştir. Karanlık özelliklerin aldatma, saldırganlık, dürtüsel davranış, zorbalık, sigara, alkol ve madde bağımlılığı ile ilişkisi olduğu tespit edilmiştir (Brewer, Guothova, & Tsivilis, 2023; Furnham, Richards, & Paulhus, 2013; Jauk, E., & Dieterich, 2019; Jones & Paulhus, 2010).

2.5.3.1. Makyavelcilik

Makyavelcilik bir diğer ifadeyle manipülatif kişilik, Richard Christies'in Machiavellis kitabında görülmüştür. Karanlık Üçlü literatüründe Makyavelciliğin en yaygın ölçüsü Mach IV'tür (Christie & Geis, 1970). Makyavelci kişilikler a)pragmatik ve ahlaksız inançlara sahip soğuk ve alaycı bir dünya görüşü, (b) duygusallık eksikliği, (c) kendi çıkarına yönelik hedef peşinde stratejik uzun vadeli planlama ve (d) çeşitli manipülatif davranışları içerir (Rauthmann & Will, 2011).

2.5.3.2. Narsisizm

Narsisizmin yapısı, Raskin ve Halls'un (1979) DSM tarafından tanımlanan kişilik bozukluğunun subklinik bir versiyonunu tanımlama girişiminden ortaya çıkmış olabilir. Klinik sendromdan ayrılan yönler, büyükleme, yetki, baskınlık ve üstünlüğü içermektedir. Klinikten subklinik yapıya başarılı geçiş, Morf ve Rhodewalt (2001a) tarafından desteklenmiştir.

2.5.3.3. Psikopati

Psikopatinin subklinik alana adaptasyonu, Karanlık Üçlü'nün en yenisidir (Lilienfeld & Andrews, 1996). Bu yapının merkezinde, düşük empati ve kaygı ile birlikte yüksek dürtüsellik ve heyecan arama yer almaktadır. Paulhus ve Williams ve (2002) tarafından yapılan çalışmada Karanlık Üçlüdeki psikopatinin ölçümünde altın standart olan Psikopati Kontrol Listesi (Hare, 1985) ile aynı dört faktörlü çözüme sahip olduğunu doğrulamıştır. Ayrıca, Karanlık Üçlü puanları ile anti sosyal davranışlarla yakından ilişkilidir (Hare, Black, & Walsh, 2013; Hicklin & Widiger, 2005).

2.5.3.4. Karanlık üçlü ve ödemonik iyi olma

M.Ö. 4 yüzyılda yaşamış bir Yunan filozofu olan Aristippus, hayatın amacının maksimum miktarda zevki deneyimlemek olduğunu ve mutluluğun kişinin hedonik anlarının toplamı olduğu öğretisini benimsemiştir. Hedonik görüşün yaygınlığına rağmen filozoflar, din âlimleri ve kanaat önderleri mutluluğu başlı başına

bir refah ölçütü olamayacağını savunmuştur. Örneğin Aristoteles, hedonik mutluluğu kaba bir ideal olarak görmüş ve insanları arzularının kölesi olduğunu belirtmiştir. Bunun yerine, gerçek mutluluğun erdemin ifadesinde bulunduğunu, yani yapmaya değer olanı yapmakta bulunduğunu ileri sürmüştür (Ryan & Deci, 2001). Ödamonik (Eudaimonik) iyi oluş, hedonik deneyimlerden ziyade anlamlı aktivite, kişinin potansiyelini gerçekleştirme ve yaşamın anlamını anlamadan oluşan öznel bir iyi oluş halidir (Joshnloo, 2021). Yu ve Chang (2021) kişilerarası ilişkilerin bireylerin yaşamındaki anlama büyük ölçüde katkıda bulunduğunu savunmuştur. Öte taraftan soğukluk ve nahoşluk ile karakterize edilen makyavelizm ve psikopati, özellikle kişilerarası alanda uyumsuz bir işleve sahiptir (Jonason vd., 2012). Bu kapsamdan hareketle makyavelizm ve psikopatinin, eudaimonik refahı olumsuz yönde yordadığını bulmuştur (Aghababaei & Błachnio, 2015; Bartels & Pizarro, 2011). Ancak narsisizm söz konusu olduğunda ödamonik iyi oluşla ilgili işler sapa sarmaktadır (Abeyta, Routledge, & Sedikides., 2017; Ng, Cheung, & Tam, 2014). Örneğin Ng vd. (2014) narsisizmin, eudaimonik refah üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu bulmuş; Abeyta vd. (2017) ise narsisizmin eudaimonik refahın olumlu bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur (Abeyta vd., 2017).

2.5.4. Narsisizm ve üstün yetenekliler ile ilgili yapılmış çalışmalar

Narsisizm, büyüklenmeci bir benlik anlayışının yanı sıra bu benlik kavramını gerçeklik karşısında sürdürmeye yönelik davranışlarla karakterize edilen bir kişilik özelliğidir (Morf & Rhodewalt, 2001a). Narsisizmin temel özellikleri arasında hak sahibi olma, büyüklenmeci fanteziler ve hayranlık duyulma ihtiyacı yer alır (Emmons, 1989). Hem “normal” hem de “patolojik” narsisizm, şiddet deneyimiyle ilişkilendirilmiştir, bu da narsisizmin kendine yönelik saldırganlık ve psikolojik istismar için önemli bir risk faktörü olduğunu düşündürmektedir (Du, Miller, & Lynam, 2022; Kjærvi & Bushman, 2021; Lambe vd., 2018). Patolojik narsisizm, obsesif kompulsif bozukluk ve borderline kişilik, genel popülasyonda en yaygın kişilik bozuklukları olarak kabul edilmektedir (Winsper vd., 2020).

Artan narsisizm, kolej öğrencilerinde bir dizi kişilerarası, zihinsel ve ruhsal sağlık sorunu oluşturmakta (Chan & Cheung, 2022) ve hatta suç davranışıyla ilişkilendirilmektedir (Hepper, Hart, Meek, Cisek, & Sedikides, 2014). Narsisizmle ilişkili davranış problemlerinin önlenmesi ve tedavisine ilişkin içgörü elde etmek için çeşitli teoriler ortaya çıkmıştır. En son teoriler, narsisizm ile fiziksel veya cinsel şiddet, ihmal veya reddedilme gibi olumsuz çocukluk deneyimleri arasındaki bağlantıyı vurgulamıştır (Bertele, Talmon, & Gross, 2020). Başkalarından aşırı hayranlık bekleme, büyüklenme duygusu ve kişilerarası rekabet gibi narsisistik özelliklerin ortaya çıkışı ve gelişimi, çoğunlukla çocuklukta travmatik deneyimlerle ilişkilendirilmiştir (Clemens, Fegert, & Allroggen, 2022; Montoro vd., 2022).

Ancak bazı araştırmalar narsisistik özelliklerin sadece ihmal/istismar ile karakterize edilen çocukluk ortamlarından değil, aynı zamanda çocuğun korunaklı veya aşırı övüldüğü ortamlardan da kaynaklanabileceğine işaret etmektedir (Miller vd., 2011; Otway & Vignoles, 2006). Bu durumların her ikisi de çocuğun gerçekçi olmayan bir imajını besler (sırasıyla değersizleştirme ve idealleştirme [Starbird & Story, 2020]). Ayrıca, travma sonrası strese karşı kırılganlığın altında yatan nedenin kısmen narsistik kişilik bozukluğundan veya narsisistik kişilik özelliklerinden kaynaklanabileceği öne sürülmüştür (Levi & Bachar, 2019; Montoro vd., 2022).

Kırılgan narsisizme sahip bireyler endişeli, kırılgan ve kaçınan olma eğilimi gösterirken, büyüklenmeci narsistler dışa dönük ve kendilerinden memnun, benzersizlik ve üstünlük duyguları için çabalama ve başkalarını değersizleştirme eğilimi yüksektir (Jauk vd., 2017). Sekowski ve Prigerson (2021) narsisizm ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi incelemiş; büyüklenmeci narsisizmin uyum kapasitesiyle güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu, kırılgan narsisizmin ise daha az psikolojik sağlamlık kapasitesi ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Loeffler vd. (2020) ise stres tepkiselliği üzerindeki farklı etkinin, büyüklenmeci narsisizm ile ilişkili olduğunu öne sürmüşlerdir. Bunu desteklemek için Kajonius ve Björkman (2020) kırılgan narsisizm ile algılanan stres arasında güçlü bir pozitif ilişki tanımlarken, büyüklenmeci narsisizm ile stres arasında zayıf bir negatif ilişki göstermişlerdir.

Yapılan incelemelere göre üstün yetenekli çocuklarda narsisizmi doğrudan araştıran ampirik bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Narsistik özelliklerin çocukluk çağında veya ergenlerde görülmesi olası bir durum olsa da bunun patolojik yansımaları için henüz bu yaşlar çok erkendir. Miller’a (1979) göre çocukların erken dönemde narsistik ihtiyaçları dürtüsel istekler ile karıştırılmaktadır. Üstün yetenekli çocuklar için en yaygın klişilerden biri onların kibirli olduğuyla ilgilidir (Matthews & Foster, 2014). Hâlbuki üstün yetenekli etiketi almış bazı çocuklar, başkalarının düşündükleri kadar zeki olmadıklarından endişe ederler. Birçoğu sadece zeki olduklarında değerli olduklarını hissederler ve sürekli olarak ne kadar zeki olduklarını kanıtlamaya çabalamaktadır. Hatalı olduklarını kabul etmekte zorluk çekebilirler ve bir şeyi hemen anlamadıklarında utanabilirler. Bu utanç, başkalarını suçlama veya öfke, kızdırma ve sabırsızlık şeklinde ortaya çıkabilir ve bunların hepsi kibir gibi görünebilir (Balchin, Hymer, & Matthews, 2009; Horowitz, Subotnik, & Matthews, 2009; Matthews & Foster, 2014).

Örgütsel psikoloji çalışmalarında üstün yeteneklilik ile narsistik eğilimler arasında ilişkileri inceleyen çalışmalar mevcuttur. Örneğin Desmet ve Sternberg (2023) devlet başkanlarının, otokratik liderlerin ve tarikat liderlerinin büyülenmeci narsistlere örnek olarak gösterilebileceğini iddia etmiştir. Destekleyici bir başka çalışmada Khorram-Manesh ve Burkle (2023), küresel otokratik liderlerin, narsistik sosyopatlar olduğunu vurgulamıştır. Brenner (2023) ise yetenekli narsistler ile yetenekli olmayan görkemli narsisizme sahip narsistler arasında ayırım yapılması gerektiğinin üstünde durmuştur.

2.6. Dışlanma

Fransa’da Chirac Hükümeti’nin sosyal işlerden sorumlu devlet bakanı René Lenoir 1974 yılında, Fransız nüfusunun “dışlanmış”larını (les exclus) oluşturanlardan şu şekilde bahsetmiştir:

“Zihinsel ve fiziksel engelliler, intihara meyilli insanlar, yaşlılar, engelliler, istismara uğramış çocuklar, madde bağımlıları, suçlular, bekâr ebeveynler, marjinaler, asosyal kişiler ve diğer tüm sosyal uyumsuzlar”.

Lenoir'in orijinal tanımını takip eden literatür, "toplumsal olarak dışlanmışlar" listesine büyük ölçüde eklemeler yaparak ve dikkate değer ölçüde geniş bir sosyal ve ekonomik grubu kapsamaya başlamıştır (Silver, 1994).

Fransa, İngiltere ya da Avrupa'da ortaya çıktığı şekliyle dışlanma kavramının kökleri Emile Durkheim'in işlevselci sosyal teorisinde yatmaktadır (Levitas, 1996). Durkheim, tarım toplumundan sanayi toplumuna geçişlere toplumsal altüst oluşların eşlik ettiği bir toplumda toplumsal düzen ve istikrarın nasıl korunabileceğiyle ilgilenen bir sosyolog idi. Durkheim'in hegemonik söylemine göre kapitalizme özgü toplumsal bölünmeler, iş bölümüyle korunması gereken toplumsal uyumdaki anormal bir bozulmanın sonucudur. Durkheimci sosyal bütünleşmeye dayalı yaklaşımın, sosyal olarak dışlanmış bireyleri neo-liberal düzene dâhil ederek sistem için sorunlu olmaktan kurtarma amacı vardır.

İlk olarak Fransa'da politika söyleminde ortaya çıkan ve daha sonra diğer Avrupa ülkeleri tarafından benimsenen bu kavram (Tartanoğlu, 2014), son elli yılda Avrupa'daki sosyal dezavantajlı/ların analizleri üzerinde artan bir etkiye sahip olmuştur. Walker ve Walker (1997) dışlanmayı, bir kişinin toplumdaki sosyal bütünleşmesini belirleyen sosyal, ekonomik, politik ve kültürel sistemlerden herhangi birinden tamamen veya kısmen dışlanmanın dinamik süreci olarak ifade etmiştir.

2.6.1. Sosyal dışlanma

Avrupa Komisyonu sosyal dışlanmayı ilk defa 1989 yılında sosyal hakların yetersiz gerçekleşmesi ile ilişkilendirerek kullanmıştır (Yıldırım, 2014). 1991 yılında Gözden Geçirilmiş Avrupa Sosyal Şartı'nın 30. maddesinde ise bütün yurttaşların yoksulluk ve sosyal dışlanmaya karşı korunma hakkına sahip oldukları belirtilmiştir. Sosyal dışlanma kavramı 1992'de imzalanan Maastricht Antlaşması ile ilk defa resmi bir belgede açık bir şekilde yer almıştır (Sapancalı, 2005: 63). Bildiride sosyal dışlanma, 'bireylerin ve grupların sosyal alışverişlere katılmaktan, sosyal bütünleşmenin ve kimliğin bileşen uygulamalarından ve haklarından dışlandığı mekanizmaların sonucu' şeklinde geçmiştir (Eurofound, 2010). Bir birey, içinde yaşadığı toplumun temel faaliyetlerine katılmazsa toplumsal olarak dışlanmış olur

(Burchardt, LeGrand, & Piachaud, 2002). Aasland ve Flotten (2000), sosyal dışlanma kavramının, yoksulluk kavramının yerini alması ve insanların yaşamlarının yoksulluk kavramından daha fazla boyutunu kapsamı nedeniyle Avrupa'daki politika söyleminde önem kazandığını belirtmiştir.

Dışlanma kavramının popülerleşme nedeni, yoksulluk kavramının tanımlanmasının zor olması ve bu kavramın günümüz toplumundaki sosyal dezavantajları tam olarak ifade edip edemeyeceğinin yoğun bir şekilde tartışılmasıdır. Sosyal dışlanma kavramı lehinde en popüler argümanlardan biri, yoksulluk kavramının insanların yaşamlarının daha fazla boyutunu dikkate almasıdır (s.1027).

Sosyal dışlanma kavramı ile yoksullar dışında, suçlular, madde bağımlıları, farklı etnik kökene sahip olanlar, uyum sorunu çekenler ve sosyal koruma kapsamı dışında kalan bireylerin içinde bulundukları sorunlar nedeniyle toplumdan dışlandıklarına dikkat çekilmeye çalışılmıştır (Sunal, 2006). Sosyal dışlanma çok boyutlu bir fenomen olarak kabul edilir ve birkaç önemli değişkeni sosyal dışlanmanın türleri olarak değerlendirilir. Bunlar: 1) Resmi vatandaşlık haklarından dışlanma; 2) İş piyasasından dışlanma; 3) Sivil topluma katılımdan dışlanma ve 4) Sosyal alanlardan dışlanmadır (Aasland & Flotten, 2000:1028).

Francis (2002), sosyal dışlanma kavramının gücünü, öncelikle ekonomik açıdan düşünülen yoksulluğun aksine, sosyal dışlanmanın, düşük gelirin yalnızca biri olduğu birçok alanda yoksunluğu da dikkate almasında yatmaktadır. Ancak sosyal dışlanma kavramını değerlendirmek için hayati önem taşıyan üç soru olduğunu belirtmektedir. İlk olarak, sosyal dışlanma yoksulluktan nasıl farklıdır? İkincisi, yoksulluk anlayışına ne katmaktadır? Üçüncüsü, bu tür kavramlar sosyal bozuklukları ele alma kapasitemizi arttırmakta mıdır?

2.6.2. Sosyal ağrı/acı (Social pain)

Bilindiği üzere diğerlerine bağlılık, ait olma insan yaşamının sürmesinde önemli fenomenlerdir. Sosyal bağlılığın olmaması insana acı verebilir, buna sosyal acı/ağrı denmektedir (Eisenberger & Lieberman, 2005). Sosyal acı, duygusal, duygusal,

bilişsel ve sosyal boyutları içeren olumsuz bir deneyimdir (Macdonald & Leary, 2005). Gerçek hayatta, insanlar genellikle, ortak noktaları paylaşan fiziksel ve sosyal acı deneyimleri de dâhil olmak üzere birçok farklı türde acı yaşarlar (Eisenberger, 2011). Sosyal ağrı/acı, “diğer insanlardan veya sosyal gruplardan gerçek veya potansiyel psikolojik mesafenin acı verici deneyimi” olarak tanımlanırken (Eisenberger & Lieberman, 2005), fiziksel ağrı “gerçek veya potansiyel doku hasarı ile ilişkili hoş olmayan bir his ve duygusal deneyim” olarak tanımlanır Eisenberger, 2012).

Genel olarak, fiziksel acı doğrudan hasarla ortaya çıkarken sosyal acı, genellikle sembolik anlamlara sahip uyaranlar (yani kelimeler, jestler, yüz ifadeleri, vb.) yoluyla, tipik olarak görüntüler veya sesler şeklinde görülmektedir (Macdonald & Leary, 2005; Riva vd., 2014). Fiziksel acı, duygusal-ayırt edici, duygusal motivasyonel ve bilişsel-değerlendirici bileşenleri içeren çok boyutlu bir deneyimdir (Gilam vd., 2020). Duygusal bileşen, özellikle hoş olmayan fiziksel yaralanma deneyimiyle ilgilidir (Mollet & Harrison, 2006). Benzer şekilde, insanlar olumsuz sosyal etkileşimler yaşadıklarında duygularını tanımlamak için her zaman “acı” ve “kalp kırıklığı” kelimelerini kullanmaktadırlar (Eisenberger, 2012).

Etkileşimlerin neden olduğu sosyal acı, bireylerde olumsuz duygulara neden olmakta ve fiziksel acı kadar olumsuz etkiler göstermektedir (Eisenberger vd., 2009). Zararlı bir uyaranın neden olduğu fiziksel acının tipik olarak kısa ömürlü olduğu, ancak sosyal acının daha uzun sürebildiği görülmektedir (Abrutyn, 2023). Süreğen sosyal acısı olan bireyler çoğu zaman olumsuz psikolojik ve sosyal sonuçlara karşı savunmasızdır (Kapoor, 2015). Sosyal ağrı ve fiziksel ağrının algı açısından birbirini etkileyebileceğini ve ağrı ile ilgili bazı ortak bölgeleri paylaşabileceğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Karayannis vd., 2019; Zhang, Zhang, & Kong, 2019).

Sosyal acı kronik bir sorun haline geldiğinde, bu durum öz saygıyı tehlikeye atabilir, başkalarına karşı saldırganlığı artırabilir ve daha az etkili başa çıkma (Riva, Wirth, & Williams, 2011) ve olumlu sosyal davranışta azalmaya (Twenge vd., 2007) neden olabilir. Olumlu sosyal davranışlar azaldığında, bireylerin sorunlar ortaya çıktığında sosyal ilişkilerini onarmaya çalışma olasılıkları azalabilir, bu da sosyal yabancılaşma ile ilgili zorlukları uzatabilir ve mevcut sosyal destekten daha az

faydalanılmasına ve yararlanılmasına sebep olabilir (Maner, DeWall, Baumeister, & Schaller, 2007).

2.6.3. Sosyal ret/reddedilme

Sosyal ret, bir bireyin sosyal bir ilişkiden dışlanması veya fiziksel ya da zihinsel olarak su istimale uğraması durumunda ortaya çıkar. İnsanlar kast, din, cinsiyet ve renk nedeniyle sosyal olarak red yaşayabilir (Anburaj & Mangayarkarasi, 2019). Boardman'ın (2011) belirttiğine göre sosyal dışlanma bireyin ruh sağlığını ve refahını olumsuz etkilemektedir. Sosyal reddedilme, bilişsel süreçleri iki ana yolla etkilemektedir. Birincisi, zorlu entelektüel görevlerdeki performansı düşürerek ortalamanın altında performansa neden olmaktadır (Baumeister, Twenge, & Nuss, 2002). İkincisi, sosyal reddedilme, insanların, başkalarından kabul görmeyen bir yolu olarak potansiyel tehditlere bilişsel olarak uyum sağlamasına neden olur (Williams vd., 2000). Reddedilen kişiler de tehdit belirtilerine karşı aşırı duyarlı olabilirler. Örneğin, reddedilen insanlar, bir yabancıyla muğlak davranışlarıyla karşılaştıklarında bu davranışları düşmanlık algılamaktadırlar (DeWall, Twenge, Gitter, & Baumeister, 2009).

Sosyal reddedilme, çeşitli biyolojik tepkileri de etkilemektedir. İnsanlar sosyal reddedilme yaşadıklarında, kalp sağlıkları olumsuz etkilenmekte hatta kalp atım hızı yavaşlamaktadır (Gunther Moor, Crone, & van der Molen, 2010) ve sosyal bağlılık motivasyonu ile ilişkili bir hormon olan progesteronda değişiklikler yaşarlar (Maner, Miller, Schmidt, & Eckel, 2010). Bir kişinin başkaları tarafından olumsuz olarak değerlendirilebileceği bir bağlam olarak tanımlanan sosyal reddedilme ve diğer sosyal-değerlendirici tehdit biçimleri, stres hormonu kortizolün salınımını artırır (Dickerson & Kemeny, 2004; Gaffey & Wirth, 2014) ve proinflatuar sitokinlerin üretimini uyarır (Slavich vd., 2010). Nöral bağıntılar açısından, sosyal reddetme, fiziksel ağrının afektif bileşeniyle (duyusal bileşenin aksine ağrının “hoşnutsuzluk” yönü) ilişkili beyin bölgelerindeki (örneğin, dorsal anterior singulat korteks anterior insula) aktivasyonu artırmaktadır (Kross vd., 2011; Látalová vd., 2023). İnsanoğlunun küçük gruplar halinde evrimleştiği düşünüldüğünde sosyal reddedilme muhtemelen bir

ölüm cezası anlamına gelmekteydi. Eski Yunan ve Roma’da sürgün ve ölüm eşdeğer cezalar olarak görülüyordu. Buna karşılık, sosyal kabul, insanların katılımı ile ilişkili ödüllere zevk aldığı olumlu bir durumu pekiştirmek olarak deneyimlenmektedir (Cordaro vd., 2024).

2.6.4. Ruh sağlığı ve dışlanma

Ruh sağlığı sorunlarının ve öğrenme güçlüğü çeken kişilerin dışlanma riski altında olduğu aktarılmaktadır (Berry & Lian, 2008). Bireysel farklılıklara rağmen, bazı grupların, özellikle psikoz yaşayanların ve sorunları birden fazla tanı kategorisine girenlerin, özellikle dışlanma riski altında olduğu açıktır (Meltzer, Gill, Petticrew, & Hinds, 1995). Ayrıca bazı kişiler durumlarının doğası gereği otomatik olarak dışlanırlar, bu kişiler arasında mahkûmlar, evsizler, mülteciler ve sığınmacılar yer alır (Wang & Li, 2022). Yoksul çocukların, daha varlıklı ailelerde yaşayanlara göre ruhsal sağlık sorunları yaşama olasılığı çok daha yüksektir; örneğin, en düşük gelirli hanedeki çocukların teşhis edilebilir bir akıl ya da ruh sağlığı sorununa sahip olma olasılığı, en yüksek gelir grubundaki çocuklara göre üç kat daha fazladır. Sonuç olarak bu gruptaki kişilerin daha çok dışlanan bireyler olmaları kaçınılmazdır (Green vd., 2005). Yapılan çalışmalarda, maddi gereksinimlere ihtiyaç duyan ve sosyal olarak dışlanan kişilerin üçte birinden fazlasının ruh sağlığı kötüdür ve ruh sağlığı sorunları olan kişilerin neredeyse % 60’ı kendilerini “sürekli kendini kötü ve dışlanan hisseden” olarak tanımlamaktadırlar (Jenkins & Obhi, 2020; Morgan vd., 2007; Payne, 2006). Ağır ruh sağlığı sorunları olan çoğu insan (yerel yetkililere veya kayıtlı sosyal ev sahiplerine ait) sosyal konutlarda yaşamaktadırlar. Genel nüfusla karşılaştırıldığında, yaygın ruhsal sağlık sorunları olan kişilerin kiralık konutlarda yaşama olasılıkları bir buçuk kat daha fazladır – bu da bu kişilerin hem fiziksel hem de psikolojik olarak dışlanmalarına sebep olmaktadır (Meltzer vd., 2002).

2.6.5. Ostrasizm (Psiko-sosyal dışlanma)

Sosyal dışlanmanın en aşırı türlerinden biri ostrasizmdir (Williams & Zadro, 2001). Başkaları tarafından görmezden gelinmekle karakterize edilmektedir

(Williams, 2007). Ostrasizm başka bir kişiyi dışlama ve görmezden gelme/görmeme eylemidir ve hem insanlarda hem de komünal hayvanlarda (maymunlar, kurtlar ve arılar gibi) görülmektedir (Williams, 2007; Williams & Nida, 2011). Tarih boyunca çeşitli sosyal bağlamlarda ve kültürlerde meydana geldiği bilinmektedir (Oral, 2023; Williams, 2001). Günümüzde farklı sosyal çevre ve kurumlarda ostrasizm oldukça yaygın olduğu kanısı hâkimdir (Husrevsahi, 2021; Wang vd., 2024). Nezlek, Wesselmann, Wheeler ve Williams'ın (2012) iddiasına göre insanların neredeyse her gün düzenli olarak dışlanabilmektedir. Poon, Jiang ve Teng (2020) ile Williams'a (2007) göre ostrasizmin, onu yaşayanlar için hem psikolojik hem de fiziksel olarak acı vericidir. Bununla tutarlı olarak, insanların ostrasizmin/sosyal reddedilmenin başkalarına zarar verdiğini ve insanların başkalarına bu tür acı çektirmekten genellikle çekindiklerini göstermektedir (Legate, DeHaan & Ryan, 2015).

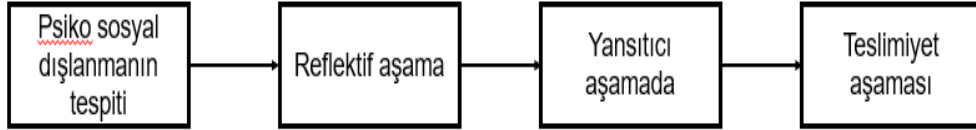
Ostrasizmin bazı durumlarda kullanımının, önemli amaçlara hizmet edebileceği bir gerçektir. Dışlanmanın, belli dönemlerde insanların evrimsel geçmişinde yararlı bir işleve hizmet ettiği belirtilmiştir (Wesselmann, Nairne, & Williams, 2012). Spesifik olarak, dışlanma, sapkın davranışları veya damgalanmış statüleri ile topluluğa tehdit oluşturan grup üyelerini kontrol etmek için kullanılmıştır (Kurzban & Leary, 2001). Ostrasizm, cezalandırıcı nedenlerle kullanıldığında, bireysel grup üyelerini istenmeyen veya zararlı davranışları değiştirmeye motive etmeye ve grubu zarardan korumayı sağlayabilmektedir (Wesselmann vd., 2015).

Williams (1997), doğrudan evrimsel (yani hayatta kalma temelli) hedeflerle ilgili olmayan, ancak düzenli olarak ortaya çıkabilen diğer ostrasizm türleri bulunduğunu belirtmiştir. *Role göre dışlanma*, sosyal durumlarda, bireyler arasında ostrasizm gerçekleşmesiyle oluşur. Örneğin su bardaklarını dolduran veya tabakları taşıyan garsonların göz ardı edilmesi durumu bu tür ostrasizmin örneğidir. *Savunucu ostrasizm*, birey, belli bir klişe ya da gruba kabul edilmek istediğinde, o grubun dışladığı başka birini, herhangi bir öz değerlendirme yapmadan dışlamasıyla oluşur. Bir kişi bir başkasının varlığını fark etmediğinde veya kabul etmediğinde ise *kayıtsız ostrasizm* meydana gelir. Bu tür bir dışlama, kaynak ve hedef arasında bir statü farkı olduğunda ve kaynak, hedefin basitçe dikkate değer olmadığına inandığında ortaya

çıkabilir. Dışlanmanın son türü, dışlanma değil, insanlar gerçekte dışlanmadıkları halde dışlanmış hissettiklerinde ortaya çıkar. Örneğin, bir kişi yoldan geçen birini selamlar, ancak yoldan geçen, selamlayıcıyı duymaz veya görmez. Aslında, yoldan geçen kişi, selamlayıcıyı kasıtlı olarak görmezden gelmemiştir, ancak selamlayıcı yine de (yanlışlıkla) onun kasıtlı olarak görmezden geldiğini (dışlandığını) varsayabilir (Williams, 2001; 2007). Örnekte anlaşılabileceği üzere psiko-sosyal dışlanma kasıtlı olabileceği gibi kasıtsız da olabilir. Fakat kilit nokta yapanda değil yapılanın böyle yapıldığı algısındadır.

2.6.5.1. Geçici ihtiyaç tehdidi modeli

Ostrasizm deneyimlerine verilen özel tepkiler, dışlanmanın geçici ihtiyaç-tehdit modeli ile açıklanmaktadır (Williams, 2007). Psiko sosyal dışlanmanın sonuçlarını farklı aşamalara (Reflektif Aşama, Yansıtıcı Aşama ve Teslimiyet, Şekil 11) bölen geçici ihtiyaç-tehdit modeline göre, *reflektif aşamada*, sosyal dışlanmanın en küçük sinyalleri bile ani sosyal acı duygularına yol açmakta, rasyonel düşünceleri gölgede bırakmakta ve aidiyet, özsaygı, anlamlı varoluş ve kontrol için temel ihtiyaçları tehdit etmektedir. Bu olumsuz psikolojik sonuçlar, bireylerin dışlanmış bir başka grup (Wirth & Williams, 2009) veya hor görülen bir grup tarafından dışlandığında bile ortaya çıkabilir (Van Beest & Williams, 2006). *Yansıtıcı aşamada*, dışlanmış bireyler deneyimlerini bilişsel olarak işlerler ve ihtiyaçları yeniden oluşturmak için hangi eylemlerin yapılması gerektiğine aktif olarak karar verirler. Refleksif aşama psikolojik sonuçları kapsarken, yansıtıcı aşama, bireylerin dışlanma veya reddedilme tehdidi altındaki ihtiyaçları güçlendirmek için geliştirdikleri davranışsal tepkileriyle ilgilenir. Son aşama olan *teslimiyet aşaması* ise sürekli dışlanma sonrası yabancılaşma, değersizlik, çaresizlik ve depresyon duyguları ile ilişkili bir tepkidir.



Şekil 11. Geçici ihtiyaç tehdidi modeli

2.6.5.2. Ostrasizm, akran zorbalığı, akran dışlanması

Zorbalık, bir bireyin veya bir grubun (zorba olarak adlandırılır) tekrar tekrar ve sistematik olarak bir akrana (kurban olarak adlandırılır) saldırdığı, aşağıladığı veya dışladığı saldırgan davranışın bir alt türü olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 1978). Zorbalık, fiziksel tacizden (örn. vurmak, tekme atmak) ve sözlü tacizden (örn. lakap takmak) bir gruptan soyutlanma ve ostrasizm gibi daha ince biçimlere kadar birçok farklı olumsuz eylem biçimini alabilmektedir. Bu fenomeni tam olarak kavrayabilmek için zorbalık tanımına her zaman incelikli saldırganlık eylemlerinin dâhil edilmesi gerektiği konusunda fikir birliği sağlanmıştır çünkü zorbalık eylemi mağduru küçük düşürmeye yöneliktir ve her zaman psikolojik bir bileşene sahiptir (Alsaker, 2004).

Psikososyal dışlanmanın, akranlara zorbalık yapmak için yaygın ve güçlü bir yöntem olduğu bilinmektedir. Psikososyal dışlanmanın etkisi derin ve geneldir (Zhang vd., 2019). Aslında, araştırmalar zorbalıkla birleşen psikososyal dışlanmanın dört temel ihtiyacı tehdit ettiğini göstermiştir: Aidiyet duygusu, benlik saygısı, anlamlı varoluş duygusu ve kontrol (Williams vd., 2001).

Ait olma ihtiyacı insanlar için elzem ve merkezi bir konumdur (Baumeister & Leary, 1995) ve bir gruptan dışlanma eylemi, güçlü sosyal acı ve sıkıntı duyguları yaratır (Williams, 2001). Akranları tarafından dışlanmayla düşük akademik başarı (Graham & Juvonen, 1998; Mundy vd., 2017), düşük benlik saygısı (Leary, Tambor, Terdal, & Downs, 1995; Overbeek, Zeevalkink, Vermulst, & Scholte, 2010), anksiyete (Gazelle & Ladd, 2003), depresyon (Zhang, Hong, Hou, & Liu, 2022) ve okulu bırakma (Vidourek & King 2019) ilişkilidir.

Psikososyal dışlanmanın, mağdurlar için yıkıcı sonuçlar doğursa da, bazen zararsız bir geçiş ayını veya büyümenin kaçınılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir. Bu özellikle, zaman zaman dramatik olmayan ve hatta önemsizleştirilmiş olarak tanımlanan sosyal dışlanma (veya genel olarak zorbalık) vakaları için geçerlidir (Alsaker, 2012). Bununla birlikte, özellikle, daha uzun bir okul mağduriyeti geçmişi olan çocuklar, ostrasizme karşı aşırı derecede hassas olabilirler (Williams & Nida, 2014).

2.6.5.3. Siberostrasizm

Siber dışlanma, bir bireyin kabul edilebilir bir zaman aralığında beklenen iletişimi ve tanınmayı alamaması ve çevrimiçi sosyal medya etkileşimlerinde görmezden gelindiğini veya reddedildiğini hissetmesi olgusunu ifade eder (Williams, Cheung, & Choi, 2000). Siber dışlanma, bir sohbette veya yorumlar bölümünde birini görmezden gelme, engelleme ya da küçük düşürme şeklinde olabilir (Donate vd., 2017). Bununla birlikte, insanlar, paylaşılan bir gönderi hakkında yeterli geri bildirim almamak gibi daha hafif dışlanma belirtileriyle bile dışlanmış hissedebilmektedirler (Oktar vd., 2022; Schneider vd., 2017). Bu genellikle paralinguistik dijital olanakların kullanılmamasından kaynaklanmaktadır (Hayes, Wesselmann, & Carr, 2018); başka bir deyişle, tek tıklama araçları (örneğin, Facebook'ta bir "Beğenme", Instagram'da bir "Like") genellikle destek veya en azından fark edilmenin doğrulanması anlamını taşımaktadır (Hayes, Carr, & Wohn, 2016). Bu online beğenme/beğenilme hali; mutluluk, öz değer, artan öz saygı ve ait olma ihtiyacının daha yüksek tatminini sağlamaktadır (Desjarlais, 2019). Bu durumun aksine, online olarak herhangi bir karşılık alamama durumu ise üzüntüye ve bir grup yabancı içinde bile dışlanmış hissetmeye yol açabilmektedir (Hayes vd., 2018). Tang ve Duan'a (2023) göre siber dışlanma arttıkça algılanan stres artmakta ve duygusal iyi oluş azalmaktadır.

2.6.6. Ergenlerde ostrasizm

Ergenler, dışlanmanın olumsuz etkilerine karşı en savunmasız gruplardan biridir (Grieve vd., 2013). Ergenler, diğerlerinin fikirlerinin daha fazla önem verir ve

bu fikirlerle doğrudan ilgilendirirler (Parker vd., 2006; Rabaglietti, Vacirca, & Ciairano, 2012). Ergenlik döneminde sosyal davranışı şekillendirmede ebeveynlerden çok akranlar daha önemli hale gelir (Reich & Vandell, 2010). Larson ve Richards (1991), ergenlerin akranlarıyla vakit geçirmekten hoşlandıklarını ve akranlarından etkilendiklerini savunmuştur. Akran kabulü, popülerlik ve arkadaşlıklar ergenlik döneminde çok önemli yeterliliklerdir (Espelage, 2002; Larijn, Engels, Huisman, & Veenstra, 2022). Bu nedenle akran gruplarına kabul edilmeme ya da gruptan dışlanma bu yaş grubu için ciddi bir problem oluşturabilmektedir (Birkeland, Breivik, & Wold, 2014). Yaş arttıkça fiziksel zorbalığa maruz kalmada azalma, ancak dışlanmayı içeren ilişkisel zorbalığa maruz kalmada artış görülebilmektedir (Pharo, Gross, Richardson, & Hayne, 2010). Mulvey ve Killen'in (2015) çalışmasında daha büyük çocuklara ve erken ergenlere, stereotipik olmayan bir aktiviteyi denemesini önerilmiş (örneğin erkek ergenlerden oluşan bir grubun futbol oynaması yerine bale kursuna gitmesi gibi), bu öneriyi kabul eden erkek çocukların, grupları tarafından iyi karşılanmadığı ve dışlandıkları görülmüştür.

2.6.7. Ostrasizm ve üstün yetenekliler ile ilgili yapılmış çalışmalar

Toplumda dışlanmanın özellikle olumsuz etkilediği gruplardan biri de üstün yetenekli bireylerdir. Üstün yetenekli bireyler, özellikle çocuklar için, sosyal kabul çok zorlu ancak önemlidir. Örneğin, üstün yetenekli ortaokul öğrencileri, sosyal ilişkileri geliştirmeyi kaygı verici olarak belirtmişlerdir (VanTassel-Baska, 1989). Groman (2022) üstün yetenekli çocukların sınıflarındaki diğer çocuklar tarafından dışlanmaktan sıklıkla şikâyet ettiklerini bildirmiştir. Ogurlu (2015) Bağcılarda WISC-R zekâ testinden 130 üstü almış 94 üstün yetenekli öğrencinin ostrasizm düzeylerini incelediği çalışmada ostrasizm cinsiyete göre farklılaşmamış fakat 8. Sınıf üstün yetenekli öğrencilerin ostrasizm düzeyleri 6. ve 7. sınıftaki üstün yetenekli öğrencilerden yüksek bulunmuştur.

Peterson ve Ray (2006) 432 üstün zekâlı 8. sınıf öğrencisinden oluşan bir örnekleme, öğrencilerin %67'sinin çoğunlukla görüşleri ve üstün zekâlılıkları

nedeniyle lakaplara (örn. inek) maruz kaldıklarını ortaya koymuştur. Katılımcıların yaklaşık yarısı (%46) 6. sınıfta 13 zorbalık türünden (Örn. alay etme, lakap takma, tehdit etme, kitaplarını atma, itme, vurma, dövme) en az birine maruz kalmıştır. 7. ve 8. sınıflarda erkek mağdurların oranı azalırken, kızlar da bu oran değişmemiştir. Üstün yetenekli ergenler genellikle kendilerini üstün yetenekli olmayan akranlarından farklı olarak algılamaktadır (Margot & Rinn, 2016). Bazı araştırmacılar üstün yetenekli bireylerin yoğun bir izolasyona eğilimli olduklarını belirtmişlerdir (Groman, 2022, Peterson & Ray, 2006). Üstün zekâlı ergenlerin daha gelişmiş kelime dağarcıkları nedeniyle farklı iletişim kurmaları başka öğrenciler tarafından tuhaf bulunmaktadır. Üstün zekâlı ergenler, üstün zekâlı olmayan yaşlılarından farklı düşünme ve davranma eğiliminde olması sosyal dışlanmalarına sebep olabilmektedir (Bailey, 2011; Wellisch & Brown, 2012).

Woods ve Wolke (2004), 1.016 okul çocuğundan oluşan bir örneklemede, yüksek başarılı öğrencilerin akranlarından sosyal dışlanma yaşama riskinin yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bir çalışmada, başarılı kadınların %15'i sosyal izolasyonu en olumsuz okul deneyimleri olarak görmüşlerdir (Rimm, Rimm-Kaufman, & Rimm, 1999). Psikolojik androjenlik (Hébert, 2002), aşırı uyarılabilirlik (Piechowski & Cunningham, 1985), kolay yardım istememe (Peterson, 2002) ve gelişimsel uyumsuzluk (Silverman, 2013) üstün yetenekli öğrenciler arasında dışlanmaya yatkınlığı arttıran birkaç sebeptir. Ayrıca üstün yetenekli öğrenciler, entelektüel düzeylerinin sosyal reddedilme riskine yol açacağı korkusu yaşamaktadırlar (Gross, 1989; Robinson, 2008).

2.7. Sadakat (Bağlılık)

Sadakat; bir şeye ya da bir kimseye içten bağlılık anlamına gelir (Hançerlioğlu, 1992:12). Türkçe'de sadakat, bağlılık ve vefa birbirinin yerine kullanılmaktadır. Sadakat, en genel anlamıyla belli bir gruba ait olmak, o grupta kalmak ve tüm üyelerle aynı sonuçları kabul etmek olarak tanımlanır; bu durum, bireyin gruptan ayrıldığında daha başarılı olacağı, daha verimli sonuçlar elde edeceği ya da yüksek kazançlar sağlayacağı durumlarda dahi geçerlidir, çünkü sadakatin

doğasında grupta kalarak diğer üyelere de fayda sağlamak vardır (Zdaniuk & Levine, 2001). Bununla birlikte, sadakat bazı durumlarda zıt bir davranışla da ortaya çıkabilir. Söz konusu olan bu durumda birey, gruptan ayrılarak fedakârlık yaparak diğer üyelere fayda sağlayabilir, buradaki bağlılık o kadar güçlüdür ki kişinin grupta kalması onun için daha etkili sonuçlar sağlayabilecek bile olsa ayrılmayı tercih eder (Poulsen, 2020).

Sadakat duygusunun kalma ya da ayrılma şeklinde tezahür etmesi, bireyin gruba ve diğer üyelere olan katkısının değeri ve mevcut seçeneklerinin durumuna bağlıdır. Eğer bireyin varlığı değerliyse ve alternatifler açısından yüksek bir karşılaştırma düzeyine sahipse, grupta kalmak hem diğer üyelere fayda sağlar hem de kişisel bir fedakârlığı temsil eder. Buna karşılık, bireyin varlığı zararlıysa ve alternatifler açısından düşük bir karşılaştırma düzeyine sahipse, gruptan ayrılmak hem diğer üyelere yarar sağlar (grubun ortalama performans düzeyini artırarak ve/veya daha iyi bir bireye yer açarak) hem de kişisel bir fedakârlığı ifade eder (Baumeister, Ainsworth, & Vohs, 2016).

Sadakat, ortak ilişkilerde tarafların birbirine karşı bağlılık talep ve gerekliliklerini yerine getirdikleri bir sosyal deneyimdir (Baxter vd., 1997). Sadakat sosyal bir sistem içinde farklı duyguları içinde barındıran girift bir yapıdır. Sadakat kavramının daha iyi anlaşılması için bu duyguyu oluşturan unsurlara bütüncül bir yaklaşım ile bakılması gerekir (Connor, 2007). Aşağıdaki tablo 1’de sadakatin bileşenleri ve bu bileşenlerin tanımları sunulmuştur.

Tablo 1. Sadakatin bileşenleri

Sadakat Unsuru	Tanım
Bağlılık	Bir amaca, kişiye veya ilişkiye güçlü bir bağlılık.
Güven	Birinin veya bir şeyin güvenilirliğine, doğruluğuna veya yeteneğine dair kesin bir inanç.
Tutarlılık	Zaman içinde istikrarlı ve öngörülebilir davranış.
Destek	İhtiyaç anında yardım veya yardım sağlamak.
Saygı	Birini veya bir şeyi yüksek saygı veya saygıyla tutmak.
Fedakârlık	Başkalarının yararı için kişisel kazançtan vazgeçme isteği.

Kaynak: Connor, J. (2007). *The sociology of loyalty*. Springer Science & Business Media.

Sadakat kavramı, bir davaya kendini adanmış bireyleri, bağlı olmayanlardan ayırma ihtiyacından doğmuş ve bu anlayış üzerinden şekillenmiştir. Bu kavram, soylular arasındaki feodal güç ilişkilerinden kaynaklanarak kimin kime bağlı olduğunu tanımlamış ve karmaşık güç yapılarında sadakatin nerede yattığını göstermiştir (Duncan & McCormac, 2008). Terim, zamanla bireyin bağlılığını ifade edecek şekilde genişlemiş ve aile, din ve çeşitli örgütleri de kapsayacak biçimde evrilmiştir.

Sadakat ister romantik ilişkilerde ister platonik arkadaşlıklarda ister kurumsal bağlamlarda olsun, bireyleri birbirine bağlayan temel unsurlardan biridir. Kişilerarası sadakat, bireylerin ilişkilerini derinlemesine etkileyebilmektedir (Beer & Watson, 2009; Watkins & Boon, 2016; Wosick, 2012). Sadakat kavramının kişiler arası ilişkilerde bu kadar önemli olması, karışık bir terim olarak ihanet kavramını da literatürde ön plana çıkarmaktadır. Sadakat, insanın kendi içsel özelliklerinin gelişimi, bireysel ve toplumsal mutluluğun yolu olduğundan, öncelikle bireyin kendisi için önemlidir. Aksi halde, nankörlük denilen olumsuz bir karakter özelliği meydana gelerek insanı basitleştirir (Karacoşkun, 2011) ve ihanetin kapısını açar. İhanet, bireyler arasında güvenin ihlali ve sadakatin yok edilmesi anlamına gelir ve bu durum ilişkilerde derin travmalara neden olabilir (Goldsmith, Freyd, & DePrince, 2012). Çalışmalar, ihanetin genellikle uzun süreli güven kaybına, duygusal yaralanmalara ve ilişkilerin sona ermesine yol açtığını göstermektedir (Jones & Burdette, 1994). Ayrıca, ihanetin psikolojik etkileri üzerine yapılan araştırmalar, ihanet yaşayan bireylerde stres, depresyon ve anksiyete düzeylerinin arttığını ortaya koymaktadır (Rachman, 2010; Rokach & Chan, 2023). Sonuç olarak, ihanetin hem bireysel hem de ilişkisel düzeyde geniş çaplı olumsuz sonuçlara yol açtığı söylenebilir.

2.7.1. Vefa (Fidelity)

Vefa, bağlılık, sadakat ve minnettarlık duygularını içeren çok yönlü bir kavramdır. Akademik literatürde vefa, kişisel, sosyal ve kurumsal bağlamlarda önemli bir erdem olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram, bireylerin birbirlerine karşı güven oluşturmaları, bağlılık göstermeleri ve etik değerlere dayalı ilişkiler kurmalarıyla yakından ilişkilidir (Mele, 2001; 2020). Vefa kelimesi, Latince “fides” kelimesinden

türetilmiştir ve sözcük güven, inanç anlamına gelmektedir (Oxford Sözlüğü). Bu terim, tarih boyunca farklı kültürlerde ve disiplinlerde çeşitli şekillerde ele alınmıştır. Örneğin, Aristoteles'in "Nikomakhos'a Etik" adlı eserinde vefa, dostluk ve adaletin temel unsurlarından biri olarak değerlendirilmiştir (Crisp, 2014). Tarhan'a (2013) göre vefa, insana doğuştan verilen bir duygu olmaktan ziyade, sosyal öğrenme ile kazanılan bir duygu olup; iyilik yapmayı unutmamak, gördüğü yardımları hatırdan çıkarmamaktır (s. 117).

Sosyal bilimlerde, vefa genellikle sosyal değişim teorisi ve bağlılık teorileri çerçevesinde incelenir. Sosyal değişim teorisi, insanların karşılıklı yarar sağlayan ilişkiler kurma eğiliminde olduklarını ve bu ilişkilerin sürdürülmesinde vefanın önemli bir rol oynadığını öne sürer (Blau, 1964). Bu teoriye göre, insanlar ilişkilerinde karşılıklı beklentileri dengeleyerek ve çıkarlarını gözeterek hareket ederler. Vefa ise, bu ilişkilerin devamlılığını sağlamak için temelde gereken bağlılık ve güven unsurlarından biridir. İnsanlar, vefa duygusuyla birbirlerine karşı sorumluluklarını yerine getirme eğilimindedirler ve bu, sosyal değişim süreçlerinde önemli bir sosyal güç olarak ortaya çıkar (Connor, 2007).

Bağlılık teorileri ise, insanların ilişkilerde ne zaman ve neden vefalı davrandıklarını açıklamaya çalışır. Örneğin, kişisel ve duygusal bağlılık, birinin diğerine olan vefasını etkileyebilir ve ilişkinin derinliğini belirleyebilir. Bu teoriler, vefanın kişisel ilişkilerin sürdürülmesinde ve toplumsal normların oluşmasında nasıl bir rol oynadığını anlamamıza yardımcı olur. Bu bağlamda, vefa kavramı sosyal bilimlerde hem sosyal ilişkilerin temel yapı taşı olarak hem de toplumsal düzenin korunmasında önemli bir araç olarak değerlendirilir (Rusbult, 1980; 1983).

Örgütsel bağlamda vefa, çalışanların örgüte karşı duydukları bağlılık ve sadakati ifade eder. Meyer ve Allen (1991), tarafından geliştirilen örgütsel bağlılık modeli, vefanın çalışanların işlerine ve örgütlerine olan duygusal bağlılıklarını nasıl güçlendirdiğini açıklamaktadır. Bu model, çalışanların örgütsel bağlılıklarının üç temel bileşenine odaklanır: duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık.

Duygusal bağlılık, çalışanların örgüte derin duygusal bağlılık hissettiklerini ve örgüte sadık olduklarını ifade eder. Bu duygu, çalışanların örgüte karşı motive olmalarını ve örgütlerinin başarısı için ekstra çaba sarf etmelerini teşvik edebilir. Devam bağlılığı ise, fiziksel olarak örgütte kalmayı tercih etme eğilimini ifade eder. Örneğin, diğer iş fırsatları olsa bile, çalışanlar örgütlerinde kalmayı seçebilirler çünkü örgüte olan bağlılık ve vefa duyguları onları orada tutar. Normatif bağlılık ise, bireylerin örgüte karşı duydukları etik ve değerler temelli bağlılığı ifade eder. Bireyler, örgüte olan vefalarını, örgütlerinin misyonuna ve değerlerine olan uyumlarıyla gösterirler.

Meyer ve Allen'ın modeli, vefanın çalışanların örgütsel hedeflere ulaşma ve iş performansını artırma çabalarını desteklediğini vurgular. Çalışanların örgüte duydukları vefa, iş memnuniyetini ve motivasyonu artırarak örgütsel etkinliği güçlendirebilir. Ayrıca, vefa duygusu iş birliğini teşvik eder ve iş arkadaşları arasındaki güçlü ilişkileri destekleyerek örgütsel bağlılığı artırır. Bu nedenle, vefa kavramı örgütsel bağlılık teorisi içinde önemli bir rol oynar ve çalışanların örgüte olan duygusal bağlılıklarını, sadakatlerini ve performanslarını etkileyen kritik bir faktördür (Meyer & Allen, 1991).

Sonuç olarak, vefa, bireylerin ve kurumların ilişkilerinde güven, bağlılık ve etik değerlere dayalı sürekliliği sağlamada önemli bir faktördür. Akademik literatürde geniş bir şekilde incelenen bu kavram, kişisel, sosyal ve kurumsal bağlamlarda karşılıklı yarar sağlayan ilişkilerin temel taşlarından biri olarak kabul edilmektedir.

2.7.2. Ait olma, aidiyet duygusu (Sense of belonging)

İnsanların diğer bireylerle derin bağlar kurma, güvenli ve kabul edici ortamlarda bulunma, kültürel ve alt kültürel kimliklerle uyum sağlama ve çevrelerindeki sistemlerin bir parçası olduklarını hissetme gereksinimi, biyolojimizin temelinde yer almakta ve hatta insan genomunun derinlerine kadar yerleşmiş görünmektedir (Slavich & Cole, 2013). Bu gereksinim, insanların evrimsel süreçler boyunca sosyal bağlar kurma ve bu bağlar aracılığıyla psikolojik ve fizyolojik sağlıklarını koruma ihtiyacından kaynaklanmaktadır. İnsanoğlunun sosyal bağlılık

arayışı, nörobiyolojik mekanizmalarla desteklenir; bu mekanizmalar, sosyal etkileşimlerin olumlu etkilerini vurgular ve sosyal izolasyonun olumsuz etkilerini en aza indirir (Bzdok & Dunbar, 2020; Vitale, & Smith, 2022).

Ait olma ihtiyacı, diğer bireylerle yakın, kalıcı ilişkiler kurma ve sürdürme arzusu olarak tanımlanmaktadır (Baumeister & Leary, 1995). Ait olma ihtiyacının iki yönü bulunmaktadır. İlk olarak, insanlar bir tür pozitif düzenli sosyal temas isterler. İkincisi, insanlar, bireylerin birbirleri için ortak bir endişeyi paylaştığı süregelen bir ilişkinin istikrarlı çerçevesini isterler. Bunlardan biri olmadan diğeri olması, ait olma ihtiyacının yalnızca kısmi tatminini sağlamaktadır. Araştırmalar, ait olma ihtiyacının karşılanmasının stresin biyolojik belirteçleri üzerinde doğrudan etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, insanların sosyal çevreye duyarlılığının, aidiyet duygularının ve sosyal bağların biyolojik sağlık üzerindeki önemini ortaya koymaktadır (Escalera-Reyes, 2020; Holt-Lunstad, Smith, & Layton, 2010; Vitale, & Smith, 2022).



Şekil 12. Aidiyet duygusu bileşenleri

Kaynak: Inalhan ve Finch (2004)

Aidiyet, öznel bir duygu olarak ortaya çıkmasına rağmen dinamik bir toplumsal ortam içerisinde varlığını sürdürür. Biyolojik ihtiyaçlar, sosyal yapıları, normları, bağlamları ve deneyimleri tamamlar, vurgular ve onlarla etkileşime girer (Allen vd., 2021). Sosyal, kültürel, çevresel ve coğrafi yapılar, geniş anlamda, bireyin kimin ve neyin kabul edilebilir olduğunu, doğru ve yanlışın doğasını ve ait olma veya yabancılaşma duygusunu belirlemesine yönelik bir yönelim sağlar (Vaisey, 2007). Benlik duygusu, kişinin baskın sosyal ve çevresel bağlamlarından kaynaklanır ve bu bağlamlar, öznel aidiyet duygusunu hem güçlendirir hem de ona meydan okur. Aidiyet duygusu, bireyin karakteri, deneyimleri, kültürü, kimliği ve algılarıyla dinamik olarak etkileşime giren sosyal çevredeki insanlar, nesneler ve deneyimler tarafından hem kolaylaştırılır hem de engellenir. Bu bağlamda aidiyet, *“içinde bulunduğumuz sistemler nedeniyle ve onlarla bağlantılı olarak”* varlık kazanır (Kern vd., 2020).

Olumlu ve kalıcı ilişkilere sahip olmak için motive olmak, evrimsel atalarımız arasında muazzam bir avantaj sağlamıştır. Dişleri, kürkleri veya pençeleri olmayan insanlar, izolasyonda yaşayarak hayatta kalma ve üreme ihtiyaçlarını karşılamaya uygun değillerdi. Bu güvenlik açıkları göz önüne alındığında, ilk insanlar, hayatta kalma ve üreme ihtiyaçlarının çoğunu karşılamak için diğer bireylerden oluşan küçük gruplara bağlı olarak zorlu ortamlardan kurtulmuşlardır. Kabullenmenin ve grup halinde yaşamının faydaları, yırtıcılardan korunmanın ve kişinin genlerini gelecek nesillere yaymak için eşler sağlamanın ötesine geçmektedir. İşbirliğine dayalı grup yaşamı, ilk insanların birbirlerinden kaynak paylaşımlarını ve almalarını sağlayarak, bireylerin refahlarının tüm yükünü kendi omuzlarında taşımasını gereksiz kılmıştır.

2.7.3. Bağlılık (Commitment)

Bağlılık olgusu, insan sosyal yaşamının temel taşıdır. Bireylerin istek ve ilgilerindeki dalgalanmalar karşısında davranışlarını öngörülebilir kılan bağlılıklar, birden fazla aktörün katılımını gerektiren ortak eylemlerin planlanmasını ve koordinasyonunu kolaylaştırır (Michael, Sebanz, & Knoblich, 2016). Bağlılık duygusu, sosyal etkileşimlerin ve kolektif hareketlerin düzenliliğini ve etkinliğini artırır. Ayrıca, bağlılık, bireylerin normal şartlar altında katkıda bulunmak

istemeyecekleri (örneğin, siyasi bir gösteriye katılmak) ortak eylemlere katılımını teşvik ederek iş birliğini de desteklemektedir. Bağlılık, bireyleri, kendileri ve başkaları bu eylemleri gerçekleştirmeye kararlı olmasalar bile, ortak amaçlara yönelik çabalara katılmaya motive eder. Bu durum, bireylerin kendi başlarına ulaşamayacakları hedeflere ulaşmalarını sağlar ve toplumsal uyumu güçlendirir. Dolayısıyla, bağlılık, bireylerin sosyal yapılar içinde iş birliği yapma kapasitelerini artırarak, geniş çaplı toplumsal eylemlerin temelini oluşturur ve bu eylemlerin başarısını sağlar (Meyer, Becker, & Vandenberghe, 2004).

2.7.3.1. Bağlılık kuramları

Bağlılık, çeşitli şekillerde tanımlanmış olup, temelinde belirli bir eylem çizgisinde devam etme niyeti olarak anlaşılabılır. Bu bağlamda ilişki bağlılığı, belirli bir bireyle ilişkiyi sürdürme niyeti olarak değerlendirilebilir. Ancak bu tanımın göreceli basitliği, bağlılığın teorisyenler tarafından yıllar içinde nasıl algılandığı konusundaki önemli farklılıkları gizlemektedir. Bazı araştırmacılar bağlılığı davranışsal bir perspektiften ele alırken (yani bir şeyi yapmaya devam etme), diğerleri bunu daha çok psikolojik bir çerçevede, ilişkinin devamına yönelik öznel bir deneyim olarak görmektedir (Agnew, 2009). Bağlılık, bazı teorisyenler tarafından tek boyutlu bir kavram olarak ele alınırken, diğerleri kavramın çok boyutlu olduğunu veya birden fazla türde bağlılığın mevcut olduğunu savunmaktadır. Örneğin, bazı araştırmacılar bağlılığı bilişsel (düşünceler), duygusal (hisler) ve motivasyonel (niyetler) bileşenlere sahip olarak tanımlamaktadır (Klein & Park, 2016). Diğer araştırmacılar ise farklı bağlılık türlerini (örneğin, ahlaki bağlılık, yapısal bağlılık ve kişisel bağlılık) öne çıkarmaktadır (Klein, Cooper, Molloy, & Swanson, 2014). Ayrıca, gönüllü bağlılık (kişinin isteyerek bağlanması) ile gönüllü olmayan bağlılık (kişinin zorunluluk nedeniyle bağlanması) arasındaki ayrım da bazı teorisyenler tarafından vurgulanmaktadır. Her ne kadar bağlılık teorileri ve tipolojileri arasında benzerlikler bulunsa da bu farklılıklar genellikle bağlılığın nasıl kavramsallaştırıldığına bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (González-Cruz & Guillén, 2008).

Günümüzde bağlılığa dair öne çıkan teoriler arasında George Levinger'in Bağlılık Teorisi, Caryl Rusbult'un Yatırım Bağlılığı Modeli ve Michael Johnson'un

Üçlü Tipolojisi bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar farklılıklar göstermekle birlikte, bireylerin bağlılık duygusu ile ilgili olarak ilişkide kalma ya da ilişkiyi sonlandırma noktasında birtakım ortak unsurları paylaşmaktadırlar (Agnew, 2009).

2.7.3.1.1. George Levinger'in bağlılık teorisi

George Levinger araştırmalarında, ilişkilerin, özellikle de evliliklerin sürekliliğini ve dağılmasını belirleyen süreçlerin anlaşılmasıyla ilgilenmiştir. Çalışmalarında, Kurt Lewin'in alan teorisine dayanan bir bağlılık modeli geliştiren Levinger, ilişki bağlılığını belirlemede *çekim güçleri* ve *bariyer (engelleme) güçleri* olarak tanımlanabilecek iki sosyal gücün rolünü vurgulamaktadır (Reis, Collins, & Berscheid, 2000).

Levinger, çekim güçleri bağlamında incelenecek iki tür kuvvet tanımlamıştır. Bunlar; ilişkilerde bağlılığın sürdürülmesini ya da sona ermesini sağlayabilecek olan *mevcut çekimler* ve *alternatif çekimler* olarak isimlendirilir. Hem mevcut hem de alternatif çekimler, birey için çoğunlukla olumlu sonuçlar doğuran unsurlar olarak algılanmakta, ancak doğaları itibarıyla farklılık göstermektedir. Bu bağlamda mevcut çekimler, kişiyi belirli bir ilişkiyi sürdürmeye teşvik eden güçleri ifade etmektedir. Sevgi, saygı, kabullenme, ihtiyaçların karşılanması, statü ya da maddi güçler mevcut çekimler kategorisine girmektedir. Bu unsurlar, bireyin mevcut ilişkisinde bağlılık hissetmesini sağlama noktasında etkilidirler. Alternatif çekimler ise kişiyi mevcut ilişkiden uzaklaştıran güçlerdir. Örneğin, bireyin ilgi duyduğu bir başka kişi, farklı bir ilişki ya da bağlılık türü bu grupta değerlendirilebilir (Eastwick, Findel, & Joel, 2023).

Bariyer (engelleme) güçleri, partnerlerin ilişkilerini sona erdirmelerini engelleyen unsurlar olarak kabul edilir. Levinger, hem içsel hem de dışsal bariyerleri tanımlayarak, bunların her birinin bireyi ilişkiden ayrılmaktan (bağlılığı bitirmekten) alıkoyduğunu belirtir. Kişinin evliliği ya da ilişkisini inancıyla ilgili nedenler yüzünden bitirememesi, içsel bir engel olarak kabul edilebilir (Huston, 2009). Dış bariyerler ise bireyin kendi dışında gelişen ve etkili olan kuvvetlerdir. Örneğin, evliliği sona erdirmeyi zorlaştıran katı boşanma yasaları, ilişki bağlılığını sürdürmeye hizmet eden dışsal bariyerler olarak değerlendirilebilir (Agnew, 2009).

Çekim ve bariyer güçleri, bireyin belirli bir ilişki içindeki partnerine bağlılığını belirleyen temel unsurlardır. Her iki güç türü de dinamik bir yapıya sahiptir ve zaman içinde değişime uğrayabilir. Bu dinamik değişimler, bireyin ilişkiye olan bağlılığının değişmesine neden olabilir, zira bağlılık bu değişiklikleri yansıttak şekilde evrilebilir.

2.7.3.1.2. Caryl Rusbult'un yatırım bağlılığı modeli

Rusbult'un Yatırım Bağlılığı Modeli, bazı bireylerin neden bir ilişkide kalmayı tercih ederken diğerlerinin bu ilişkiden ayrılmayı seçebileceklerini açıklamaya yönelik olarak geliştirilmiş bir romantik ilişkiler teorisidir. Rusbult'a göre, ilişkilerde bağlılığı sağlayan ve koruyan üç temel faktör bulunmaktadır. Bunlar: memnuniyet düzeyi, alternatiflerle karşılaştırma ve yatırım büyüklüğü olarak isimlendirilir (Campbell & Foster, 2002).

Memnuniyet düzeyi ve alternatiflerle karşılaştırma, Sosyal Değişim Teorisi'ndeki karşılaştırma düzeyleri kavramına dayanmaktadır (Agnew, 2009). İnsanlar, daha fazla ödül (arkadaşlık, ilgi, duygusal destek) ve daha az maliyet (tartışma, zaman) içeren ilişkilerde yüksek düzeyde tatmin olurlar. Ayrıca, bireyler *“İhtiyaçlarımı karşılamak için daha iyi bir alternatif var mı?”* sorusunu sorduklarında ve bu soruya *“Hayır”* yanıtını verdiklerinde ilişkilere daha fazla bağlanma eğilimindedirler. Alternatifler arasında yalnız kalmak, romantik ilişkilere girmemek veya yeni bir ilişkiye başlamak yer alabilir (Tran, Judge, & Kashima, 2019).

Öte yandan, Rusbult'a göre bir ilişkiye bağlılığı sürdüren en önemli faktör yatırımdır. Yatırım, bireylerin ilişkileri sona erdirdiklerinde kaybedecekleri hem somut (para, mülk) hem de soyut (mutlu anılar) kaynakların miktarını ifade eder. Model, içsel ve dışsal olmak iki tür yatırım öngörmektedir. İçsel yatırım, doğrudan ilişkiye katılan çaba, para, varlık, kendini adama unsurları içerir. Dışsal yatırım ise, çocuklar, ortak arkadaşlar ve paylaşılan anılar gibi ilişkiler aracılığıyla kazanılan unsurları ifade eder (Rusbult & Van Lange, 2003).

Rusbult, bağılıklar sona erdiğinde hem içsel hem de dışsal yatırımların potansiyel olarak kaybedilebilir olduğunu belirtmiştir. Yatırımın büyüklüğü arttıkça, bireylerin ilişkilerini sürdürme olasılıklarının da arttığı sonucuna varmıştır. Bu nedenle, ilişkilere bağlılığı etkileyen ana unsur yalnızca memnuniyet düzeyi veya potansiyel alternatiflerin varlığı değil, aynı zamanda yatırımın büyüklüğüdür (Rusbult, Martz, & Agnew, 1998).

2.7.3.1.3. Michael Johnson'ın üçlü tipolojisi

Johnson'ın bağılılık çerçevesi, belirli bir ilişkiye yönelik kişisel, ahlaki veya yapısal bağılılık deneyimlerine katkıda bulunan temel faktör dizilerini tanımlayarak üç ana bağılılık türünün bileşenlerinin tartışılması etrafında şekillenmiştir. İlk iki bağılılık türü, kişisel ve ahlaki bağılılık, bireyin içsel olarak deneyimlediği ve kişinin kendi tutum ve değerlerinin bir fonksiyonu olan bağılıklardır. Kişisel bağılılık, bireyin ilişkiye duygusal ve psikolojik olarak yatırım yapması anlamına gelir. Bu tür bağılılık, bireyin partnerine karşı duyduğu sevgi, şefkat, ilgi ve ilişkiden aldığı genel tatmin duygusuyla ilişkilidir. Kişisel bağılılık, bireyin kendi tutum ve değerlerinin bir yansımasıdır ve genellikle içsel motivasyonlarla şekillenir (Johnson, 1999).

Ahlaki bağılılık ise bireyin ilişkiyi sürdürme konusundaki etik ve ahlaki inançlarını içerir. Bu tür bağılılık, kişinin ilişkiyi sona erdirmenin doğru olmadığına inandığı durumlarda ortaya çıkar. Bireyin dini inançları, kültürel normları ve kişisel etik değerleri bu bağılılık türünü önemli ölçüde şekillendirir. Ahlaki bağılılık, içsel olarak deneyimlenen ve bireyin kendi değer sistemine dayanan bir bağılıktır (Shpall, 2014).

Son olarak üçüncü tür bağılılık olan yapısal bağılılık ise, bireyin dışında deneyimlenir ve bireyin ilişkiden ayrılmasını maliyetli (maddi ya da manevi) hale getiren kısıtlamaların algılanmasına dayalıdır. Yapısal bağılılık, bireyin ilişkiyi sürdürmesini zorunlu kılan dışsal faktörler ve kısıtlamalarla ilişkilidir. Bu bağılılık türü, bireyin ilişkiden ayrılmasını maliyetli hale getiren ekonomik, sosyal ve yasal engellerin varlığına dayanır. Örneğin, finansal bağımlılık, çocukların varlığı, sosyal çevrenin baskısı ve yasal boşanma prosedürlerinin karmaşıklığı, yapısal bağılılığı

artıran faktörler arasında yer alır. Yapısal bağlılık, bireyin dışında etkili olan güçlerin bir sonucudur ve dışsal olarak algılanır (Johnson, Caughlin, & Huston, 1999; Ramirez, 2008).

2.7.4. Gruba sadakat/bağlılık

Grup sadakati, bireylerin bir grup veya örgüte duydukları bağlılık ve bu bağlılığın derecesini ifade eden bir kavramdır. Bu bağlamda, bireylerin gruba olan duygusal bağlılığı, gruptan elde ettikleri tatmin ve grupla ilişkili olumlu duygusal bağları kapsamaktadır (Meyer & Allen, 1997). Grup sadakati kavramı, örgütsel bağlılık ve psikolojik sözleşme teorileri çerçevesinde geniş çapta incelenmiştir. Meyer ve Herscovitch'in (2001), çalışmalarında kavram üç ana boyutta açıklanmıştır. Bunlar; duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılıktır. Duygusal bağlılık, bireylerin gruba ya da örgütlerine duygusal olarak ne kadar bağlı olduklarını ifade ederken, devam bağlılığı ise grupta kalmak için karşılaşılan zorluklar ve maliyetlerle ilgilidir. Son olarak normatif bağlılık ise, bireylerin gruba karşı hissettikleri sorumluluk ve değerler temelindeki bağlılığı ifade etmektedir (Meyer & Herscovitch, 2001).

Grup sadakatinin oluşumunda etkili olan çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler arasında örgütsel adalet algısı, liderlik tarzları, iş tatmini düzeyi, çalışanların örgütsel kimlikleri ve algıladıkları örgütsel destek yer almaktadır (Allen & Meyer, 1990). Bu unsurlar, bireylerin örgütlerine olan sadakatini etkileyen ve şekillendiren önemli değişkenler olarak tanımlanmıştır. Sonuç olarak, grup sadakati kavramı, bireylerin bir örgüt veya grupla ilişkilerindeki bağlılık düzeylerini anlamak ve yönetmek için kritik bir çerçeve sunmaktadır (Cohen, 2003). Bu kavram, örgütsel davranış alanında detaylı bir şekilde incelenmiş ve örgütlerin üyeleriyle olan ilişkilerini güçlendirmek ve sürdürmek için stratejiler geliştirme açısından büyük önem taşımaktadır (Colquitt, Wesson, Lepine, & Gellatly, 2009).

2.7.5. Kendine sadakat

Sadakati için yalnızca benlik dışında kaynaklara ihtiyaç yoktur. Bir başka ifadeyle sadık olma sadece başkalarına ya da bir gruba olmaz, birey kendi benliğine

de sadık olabilir. Eğer birey kendine karşı olan bu sadakat fikrini kabul ederse, güvenilirlik, cömertlik ve özgecilik gibi diğer kişilik özellikleri gözle görülür bir şekilde ortaya çıkar (Beer & Watson, 2009). Kendine sadakat, ilgili alanyazında bireyin kendi değerlerine, inançlarına ve hedeflerine olan bağlılığını ifade eden önemli bir kavram olarak ele alınmaktadır (Crowell, 2022; Kristal & Zlatev, 2024). Bu konu, çeşitli alan uzmanları tarafından incelenmiştir:

- Baumeister ve Leary, kendine sadakatin psikolojik temellerini inceleyerek bireyin kendi değerlerine, hedeflerine ve kimliğine olan bağlılığının kişisel gelişim ve psikolojik iyilik hali üzerindeki etkilerini vurgulamışlardır. Onların çalışmalarına göre, kendine sadakat bireyin özsaygısını güçlendirebilir ve genel yaşam tatminini artırabilir. Bu perspektiften bakıldığında, bireyin kendi değerlerine ve kimliğine bağlı kalması, psikolojik sağlamlığını ve kişisel gelişimini destekleyebilir (Baumeister & Leary, 1995).
- Deci ve Ryan, bireylerin motivasyonlarının içsel ve dışsal faktörlere dayandığını öne sürmektedir. Bireylerin kendi değerlerine ve hedeflerine uygun davranışlar sergilemeleri, kendilerine olan bağlılıklarını artırma, özgünlüklerini ve kişisel gelişimlerini destekleme noktasında önemli bir rol oynar (Deci & Ryan, 2000).
- Rosenberg, özsaygının bireyin kendiyle olan ilişkisini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Kendi değerlerine ve yeteneklerine olan güvenin, bireyin kendine olan bağlılığını artırabileceğini öne sürmektedir. Bu bağlamda, güçlü bir özsaygıya sahip bireylerin, yaşamın zorluklarıyla başa çıkmada ve kendi kimliklerini oluşturmada daha başarılı olabileceği vurgulanır (Gnambs, Scharl, & Schroeders, 2018).
- Higgins, bireyin kendi değerlerine, inançlarına ve hedeflerine uygun davranışlarının, kendine sadakat üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu öne sürmektedir. Bireyin kendi içsel süreçlerini ve dış dünyadaki rolünü dengelemesi, kendine olan bağlılığını güçlendirebilir. Bu perspektiften bakıldığında, bireyin içsel tutarlılık sağlaması ve değerlerine uygun hareket etmesi, kişisel kimlik ve bütünlük duygusunu destekleyerek kendine olan güvenini artırabilir (Higgins, 1987).

Bu araştırmalar, kendine sadakatin psikolojik, duygusal ve sosyal etkilerini anlamak için önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bireyin kendi değerlerini ve kimliğini

tanımlaması, özgüvenini artırması ve daha tatmin edici ilişkiler geliştirmesi açısından kişisel sadakatin önemi vurgulanmaktadır.

2.7.6. Vatana bağlılık/vatanseverlik (Patriotism)

Vatanseverlik, bir kişinin ülkesine duyduğu derin sadakat ve bağlılığı ifade eden, ulusal kimliğin duygusal ve sembolik ifadelerinde kendini gösteren karmaşık ve çok yönlü bir olgudur (Jones & Vernon, 2018). Kavram, tarihsel olarak köklü ve kültürel olarak özgün olup, farklı ulusların sosyo-politik yapılarıyla birlikte gelişir (Wolak & Dawkins, 2017). Akademik bağlamda, vatanseverlik siyaset bilimi, sosyoloji, psikoloji ve kültürel çalışmalar gibi çeşitli disiplinler aracılığıyla incelenmektedir (Huddy, 2016). Psikolojik açıdan vatanseverlik, ağırlıklı olarak kimlik oluşumu ve bağlanma teorisi perspektifinden analiz edilebilmektedir. Ulusal kimlik, bireyin benlik kavramının önemli bir bileşenidir ve yurttaşlara ve devlete karşı davranış ve tutumları şekillendirir.

Kişinin ülkesine olan bağlılığı, Bowlby'nin bağlanma teorisinde öne sürdüğü gibi, erken gelişim aşamalarında oluşan duygusal bağlara benzetilmektedir. Bu bağlılık, ulusal sembollere ve anlatılara tekrar tekrar maruz kalma yoluyla güçlenir ve aidiyet ile sadakat duygusunu pekiştirir (Bowlby, 1979). Sosyolojik açıdan bakıldığında ise vatanseverlik, daha geniş bir toplumsal dayanışma ve grup dinamiği çerçevesinde tartışılmaktadır (Calhoun, 2002). Emile Durkheim'ın kolektif bilinç teorisi, bu anlamda paylaşılan inanç ve değerlerin toplumsal bütünlüğe nasıl katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır (Turner, 1990). Bu bağlamda vatanseverlik, bireyleri ulus-devlete bağlayan bir kolektif bilinç biçimi olarak işlev görür. Bu bağ, eğitim sistemleri, ulusal semboller ve resmi törenler gibi vatanseverlik duygularını sürdüren çeşitli sosyal uygulamalar ve kurumlarda gözlemlenebilir (Boroch, 2021; Turner, 1990; Wallace, 1973).

2.7.7. Üstün yeteneklilerde vatanseverlik/vatan sevgisi (Patriotism in gifted children)

Üstün yetenekli çocuklarda vatanseverlik, eğitim psikolojisi, gelişim psikolojisi ve sosyalleşme süreçleriyle kesişen benzersiz bir çalışma alanı sunmaktadır. Üstün yetenekli çocukların vatanseverlik duygularını nasıl geliştirdiklerini ve bu duyguların bilişsel ve duygusal gelişimlerini nasıl etkilediğini anlamak, eğitimciler, ebeveynler ve politika yapıcılar için değerli bilgiler sağlayabilir (Davletbaeva vd., 2016; Maksutov & Honcharuk, 2023). Çoğunlukla gelişmiş bilişsel yetenekleri, yüksek hassasiyetleri ve yetenekleriyle tanınan üstün yetenekli çocuklar, akranlarına göre vatanseverliği farklı şekilde deneyimleyebilir ve ifade edebilir. Araştırmalar, üstün yetenekli çocukların entelektüel ve duygusal yoğunluğunun, vatanseverlik kavramlarına dair anlayışlarını ve bağlılıklarını benzersiz şekillerde şekillendirebileceğini öne sürmektedir. Bu çocuklar, ulusal kimlik ve yurttaşlık sorumluluklarını derinleştirebilecek sosyal, politik ve tarihi konularda daha derin bir farkındalık ve ilgi gösterebilirler (Silverman, 1993).

Üstün yetenekli çocukların vatanseverlik duygularının şekillenmesinde sosyalleşme süreçleri de önemli bir rol oynamaktadır. Aile, akranlar, eğitimciler ve medya, bu çocukların vatansever değerleri nasıl algıladıklarını ve içselleştirdiklerini etkilemektedir (Benitez, 1995). Vygotsky'nin (1978) sosyokültürel teorisine göre, sosyal çevre bilişsel gelişimi önemli ölçüde etkilemektedir. Üstün yetenekli çocuklar için, bilgili yetişkinlerle etkileşimler ve entelektüel açıdan teşvik edici tartışmalara katılım, incelikli bir vatanseverlik anlayışını geliştirebilir. Ayrıca, sosyal ve kültürel uygulamalar yoluyla iletilen ulusal kimliğe ilişkin örtülü mesajlara karşı daha duyarlı olabilirler (Vygotsky, 1978). Bu bağlamda üstün yetenekli çocuklarda sıklıkla gözlemlenen duygusal yoğunluk, vatanseverlik duygularını güçlendirebilir.

Pozitif Parçalanma Teorisinde, yoğun duygusal tepkilerin ileri düzeyde kişisel gelişimi ve farkındalığı artırabileceğini ifade etmiştir. Duygusal yoğunluk yaşayan üstün yetenekli çocuklar, topluma olumlu katkıda bulunma konusunda güçlü bir sorumluluk duygusuyla birlikte ülkeleriyle derin bir duygusal bağ geliştirebilirler.

Bu bağ aracılığıyla üstün yetenekli çocuklar, proaktif sivil katılımı ve sosyal adaletle bağlılıkta daha etkili bir biçimde kendilerini gösterebilirler (Dabrowski, 1972).

2.8. Yaşam Doyumu

Yaşam doyumu mutluluğun bilişsel olarak değerlendirmesidir (Shin & Johnson, 1978). Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, (1985) yaşam doyumunu, bireyin hayatı ve geleceği hakkında duygularını ve değerlendirmelerini kapsayan bilişsel ve yargısal bir süreç olarak tanımlamıştır. Pavot ve Diener'a (1993) göre yaşam doyumu, bireyin sahip olduğu koşullar ve yaşam koşulları arasındaki karşılaştırmaları, dolayısıyla yaşamı hakkında muhasebesini içermektedir. Yaşam doyumu bireyin var olan ya da tercih ettiği ölçütlere göre yaşamını genel olarak değerlendirdiği bir süreçtir (Diener, 1984).

Yaşam doyumu, öznel iyi oluş ve uyumlu psiko-sosyal işlevsellik için önem arz etmektedir (Suldo & Huebner, 2006). Kişilik gibi 'doğuştan gelen' faktörler yaşam doyumunun başlıca belirleyicileri olsa da (Cha, 2003), bu tür faktörlerin doğal ve istikrarlı doğası nedeniyle, müdahaleye o kadar uygun olmayabilirler. Öte yandan bazı araştırmalar, benlik kavramı gibi bağlama özgü ve şekillendirilebilir faktörlerin yaşam memnuniyetini etkilediğini göstermiştir (Szcześniak, Mazur, Rodzeń, & Szpunar, 2021; Terry & Huebner, 1995).

Kişinin hayatından tatmin olması, yaşam koşullarından memnun olması veya bunları kabul etmesi, yaşamına yönelik ihtiyaçlarının farkında olması yaşam doyumu/ tatmini anlamına gelmektedir. Özünde, yaşam doyumu, kişinin yaşam kalitesinin öznel bir değerlendirmesidir. Doğası gereği bir değerlendirme olduğu için, yaşam doyumu yargılarının bilişsel bileşenleri vardır (O'Mara, Marsh, Craven, & Debus, 2006). Diener vd. (1999) göre, öznel iyi oluş veya mutluluk, hem duygusal hem de bilişsel bileşenlere sahiptir. Duygusal bileşen, bir bireyin ne sıklıkla olumlu ve olumsuz duygulanım yaşadığını bildirdiğinden oluşur. Yaşam doyumu, bu daha geniş yapının bilişsel bileşeni olarak kabul edilmektedir.

Veenhoven (1991) yaşam doyumunu yaşam kalitesinin bir göstergesi olarak ele almış, bireyin genel yaşam kalitesini bir bütün olarak pozitif bir şekilde değerlendirme derecesidir şeklinde tanımlamıştır. Diğer taraftan Veenhoven'a (1996a) göre yaşam doyumsuzluğu ise bireyin yaşamında bir takım olumsuzlukların olduğu fakat neyin olumsuzluk olduğunun tam anlamıyla bilinmemesidir. Veenhoven (1996b) yaşam doyumunun belirleyicilerini yaşamdaki değişimler yani toplumun kalitesi, bireyin toplumdaki yeri, kişisel yetenekleri; yaşam olaylarının gidişatı, tecrübeli olmak, gelişimin içsel ilerlemesi yani sonuç çıkarmak, duyguların temelindeki anlamları irdelemek, yaşam doyumunu ve doyum alanı arasındaki ilişkiyi ifade etmek olarak belirtmektedir.

2.8.1. Yaşam doyumunu etkileyen faktörler

Yaşam memnuniyeti, bireyler içinde nispeten sabit olmasına rağmen, ülkeler ve kültürler ile ekonomik ve demografik değişkenler (örn. cinsiyet, yaş, eğitim) arasında değişen hassas bir endekstir. Dünya Mutluluk Raporu (Helliwell, Layard, & Sachs, 2012), farklı ülkelerdeki yaşam doyumunu ölçümlerini karşılaştırmış; yaşam doyumunu etkileyen faktörler arasında kişi başına düşen GSYİH, sağlıklı yaşam beklentisi, eşitlik, sosyal destek, cömertliğin yaygınlığı ve yaşam seçimlerini yapma özgürlüğünü saymıştır.

Yaş, sosyal ve ekonomik kapsamlara bağlı olarak yaşam memnuniyeti puanlarını farklı şekillerde etkilemektedir. Psikolojik iyi olma, yüksek gelirli İngilizce konuşulan ülkelerde en genç ve en yaşlı yaşlarda çok yüksek iken, diğer bölgelerde örneğin Latin Amerika, Orta Doğu veya Doğu Avrupa) birlikte yaşla birlikte sürekli bir düşüş vardır (Steptoe, Deaton, & Stone, 2014).

Yaşam doyumunda cinsiyet eksenli çalışmalardan elde edilen kanıtlar, dünya çapında kadınların, erkeklerden daha fazla yaşam doyumuna sahip olduğunu göstermektedir (Blanchflower & Bryson, 2024; Joshanloo & Jovanović, 2020). İlginç bir şekilde, bu pozitiflik, kadınlardaki yüksek depresyon oranları paradoksal bir ilişkiye sahiptir (Albert, 2015).

Çalışanlarla karşılaştırıldığında, işsiz kişilerin daha düşük yaşam ve alan memnuniyetine sahip oldukları görülmüştür. İşsizliğin refahta neden olduğu azalmanın, genel olarak yaşam doyumunu olumsuz etkilediği tespit edilmiştir (Aliyev, 2021; Aysan & Aysan, 2017). Başka bir deyişle, iş sahibi olmanın getirdiği maddi refah, sosyal statü, sosyal yaşam etkinliği ve kendini saygı yaşam doyumunu doğrudan etkilemektedir.

Bireysel faktörler arasında, kişilik özellikleri her yaşta yaşam doyumunu ile ilişkilidir (Hosseinkhanzadeh & Taher, 2013; Olaru, van Scheppingen, Bleidorn, & Denissen; 2023). Dışa dönüklük, içsel mutluluk, uyumluluk ve vicdanlılığın yaşam doyumunu ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Kişisel tatmin, kişilerarası ilişkiler ve topluluk katılımı önemli yaşam doyumunun unsurlarındandır (dos Santos, Sarriera, & Bedin, 2019).

Sağlıklı olma hali yaşam memnuniyeti ile doğrudan ilişkilidir (López-Ruiz, Huete-Alcacer, Alfaro-Navarro, & Nevado-Peña, 2021). Araştırmalar, ruh sağlığı sorunlarının yaşam doyumunu üzerinde fiziksel hastalıklardan çok daha büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Lombardo vd., 2018; Steptoe vd. 2014). Yaşam doyumunu hissetme halinin, kardiyovasküler sağlığı, bağışıklık fonksiyonlarını, üreme sağlığını ve ağrı toleransını etkilediği görülmüştür (Santos vd., 2024).

Yaşam memnuniyetini etkileyen faktörlerden biri, yaşam koşullarındaki değişikliklerin bireyler tarafından nasıl algılandığıdır. Stresli ve travmatik olayların yaşam memnuniyetini etkilediği bilinmektedir (Karatzias vd., 2013).

2.8.2. Yaşam doyumunu arttıran faktörler

Dışadönüklük ve nekrotikliğin öznel iyi oluş ve yaşam doyumunun güçlü yordayıcıları olduğunu doğrulamaktadır (Deiner, Lucas, & Oishi, 2002; Schimmack, Oishi, Furr, & Funder, 2004). Yang, Zhang ve Kou (2016) öz merhamet ve umudun yaşam doyumunun güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Brief, Butcher, George ve Link (1993), duruma özgü bireysel farklılıkların, yaşam doyumunu üzerinde doğrudan etkileri olduğunu savunmaktadır.

Terry ve Huebner (1995) yaşam doyumunu artırmada akran, ebeveyn ve duygusal-istikrarlı benlik kavramlarının çok etkili olduğunu bulmuşlardır. Kişilik ile yaşam doyumunu/benlik kavramı ile yaşam doyumunu arasındaki doğrudan bağlantılar bulunmaktadır. Kişilik ve benlik kavramı arasındaki ilişkiye dair bu kanıt, geçmişte benlik kavramının tek boyutlu bir perspektifine odaklanan araştırmalarla sınırlandırılmıştır (Proctor, Linley, & Maltby, 2011).

2.8.3. Yaşam doyumunu ve ruh sağlığı

Yaşam doyumunun çeşitli bağıntılarını ve öngörücülerini arasında sosyo-ekonomik faktörler (Diener, 2000), partner ilişkileri ve sosyal bağlılık (Eryılmaz & Deveci, 2022; Yam, 2023), işsizlik (Richter vd., 2020), gelir ve finans (Cheung & Lucas, 2015), fiziksel sağlık (An vd., 2020) ve kişilik özellikleri (Olaru vd., 2023; Steel vd., 2008). Düşük veya azalmış yaşam doyumunu genellikle depresyon, anksiyete ve zayıf sosyal etkileşim gibi psikolojik ve sosyal problemlerle ilişkilendirilmektedir (Furr & Funder, 1998). Lyyra, Törmäkangas, Read, Rantanen ve Berg (2006), tarafından gerçekleştirilen boylamsal bir çalışmada, mevcut yaşam doyumunu faktörlerinin en düşük çeyreğine sahip bireylerin, en yüksek çeyreğe sahip olanlara kıyasla ölüm risklerinin iki kat fazla olduğunu bulunmuştur. Bununla birlikte, yaşam doyumunu, suçlu ve saldırgan davranış gibi problemlerin etkilerini hafifletebilmektedir (Liu vd., 2024).

Ruh ve zihin sağlığının bireyin yaşam doyumunu ve iyiliğini şekillendirmede önemli bir rol oynayabileceği düşünülebileceğinden, akıl sağlığı sorunları yaşam doyumunun potansiyel belirleyicilerinin önemli bir sınıfını oluşturur (Lombardo vd., 2018). Flèche ve Layard'un (2017) ABD, Büyük Britanya, Almanya ve Avustralya'da yaptıkları çalışmada ruh sağlığı ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu analiz, ruh sağlığı sorunları ile yaşam doyumunu arasında önemli ilişkilerin varlığını göstermiştir. Layard (2013) ruh sağlığının yaşam doyumunun en büyük yordayıcısı olduğu sonucuna varmıştır.

2.8.4. Yaşam doyumu ve üstün yetenekliler ile ilgili yapılmış çalışmalar

Ash ve Huebner (1998) 61 üstün ve 61 normal öğrencinin iyi olma durumunu yaşam doyumu perspektifinde karşılaştırmışlar. Ortalama memnuniyet düzeylerinin karşılaştırmaları, her iki grup arasında hem alan-spesifik (örn. aile, arkadaşlar, okul deneyimleri) hem de genel yaşam doyumu endekslerinde raporlar açısından önemli bir fark ortaya koymamıştır.

Bergold vd. (2015) Almanya’da 75’i üstün 655 Alman lise öğrencisinde üstün yetenekliliğin yaşam doyumu için bir ayırma faktörü olmadığını tespit etmiştir. Kız öğrencileri erkeklerde daha düşük yaşam doyumu ortalamasına sahip olduğu gözlenmiştir.

Bostan, Bostan ve Farsak (2021) Adana BİLSEM’deki üstün yetenekli öğrencilerle yürüttüğü çalışmada yaşam doyumu ve özduyarlık arasında pozitif ilişki tespit etmiştir. Aşırı özdeşleşme, özyargılama, izolasyon ile yaşam doyumu arasında negatif, bilinçlilik, öz sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur. Yaşam doyumu cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır.

Fang vd. (2022) Hong Kong’taki 676 üstün yetenekli, 702 ortalama zekâya sahip ortaokul öğreniminde Çok Boyutlu Yaşam Doyum Ölçeğinden alınan sonuçlara göre toplam yaşam doyumu ortalamalarında üstün yetenekli öğrencilerin daha yüksek skorları vardır. Üstünlerin ailelerinden, arkadaşlarından, okullarından, kendilerinden ve çevrelerinden daha fazla doyum aldığını belirtilmiştir.

Fındık ve Afat (2023) ortaokuldaki 395 üstün yetenekli öğrenciyle yaptığı çalışmada pozitif mükemmeliyetçilik arttıkça yaşam doyumu arasında pozitif ilişki tespit etmiştir. Yaşam doyumunun cinsiyete göre farklılaşmadığı aktarılmıştır. Beşinci sınıftan 8. Sınıfa yaşam doyumunun azaldığı belirtilmiştir. Ailenin tek çocuğu olan üstün yetenekli öğrencinin yaşam doyumu, iki veya daha fazla kardeşi olan üstün yetenekli öğrenciye göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Katanani (2020) Ürdünlü 80 üstün yetenekli bireyler yaşam doyumunu incelediği çalışma bulgularına göre: yeteneklilerin yaşamlarından, yaşam koşullarından, yarı ideal yaşamlarından oldukça memnun olduklarını ve yaşamda istedikleri önemli şeyleri elde ettikleri için oldukça memnun olduklarını göstermektedir. Sonuçlar ayrıca, yetenekliler arasında cinsiyet, dindarlık ve gelir nedeniyle yaşam memnuniyeti derecesinde önemli bir fark olmadığını göstermektedir. Ancak, yetenekli yetişkinlerin yaşam memnuniyeti puanları arasında yaşa bağlı olarak önemli farklılıklar vardır.

Koçak ve İçmenoğlu (2012) Tokat ilinde 224 üstün yetenekli lise öğrencisinde yaşam doyumunu incelemiştir. Öğrencilerin yaşam doyumu puanları cinsiyet, ekonomik durum, doğum sırası ve anne-babanın sağ-beraber olup olmamasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

3. YÖNTEM

Nicel yöntemin benimsendiği bu araştırma, nedensel karşılaştırma türünde bir araştırmadır.

3.1. Araştırma deseni

Nedensel karşılaştırma deseninin kullanıldığı bu araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiş, değişkenlerin birinden ya da birkaçından yola çıkarak diğeri yordanmaya çalışılmıştır. İnsan grupları arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmaksızın belirlemeyi amaçlayan çalışmalara nedensel karşılaştırma (causal-comparative) araştırması denmektedir (Büyüköztürk vd., 2024). Nedensel karşılaştırma araştırmanın amacı, bağımsız değişkenin (duygusal zekâ) iki veya daha fazla grubu (üstün yetenekli ve normal öğrenciler) karşılaştırarak bağımlı değişkeni (yaşam doyumu) etkileyip etkilemediğini belirlemektir (Özdemir ve Doğruöz, 2020).

3.2. Çalışma grubu

Araştırmanın katılımcılarını Türkiye’de farklı illerde normal gelişim gösteren (normal zekâyâ sahip) 411 çocuk ve ergen ile BİLSEM’lere devam eden 130 ve üzeri IQ puanı almış akademik olarak üstün yetenekli çocuk ve ergenler oluşturmaktır. Çalışmanın ilk aşamasında ölçeklerin Türk kültürüne uyarlanması ve kısa formların oluşturulması için 411 ortaokul ve lise öğrencisine uygulama yapılmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında karşılaştırma analizleri için normal zekâ düzeyinde yakın yaş grubunda tabakalı örnekleme (stratified sampling) ile seçilmiş 386 ortaokul ve lise öğrencisi çalışma grubunda yer almıştır. Normal gelişim gösteren öğrencilerinin yaşları 9 ile 19 arasında değişmekte olup yaş ortalamaları 14.87’dir ($Ss=2.28$). Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin yaşları 9 ile 18 arasında değişmekte olup yaş ortalamaları 11.89’dur ($Ss=2.17$). Öğrencilere ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin betimleyici istatistikler

	Kategoriler	Normal		Üstün	
		N	%	N	%
Cinsiyet	Kız	235	57.2	188	48.7
	Erkek	176	42.8	198	51.3
Anne eğitim	İlkokul	179	43.5	35	9.1
	Ortaokul	113	27.5	23	6.0
	Lise	78	19.0	94	24.4
	Üniversite	34	8.3	182	47.2
	Lisansüstü	7	1.7	52	13.5
	İlkokul	97	23.6	12	3.1
	Ortaokul	98	23.8	15	3.9
Baba eğitim	Lise	143	34.8	81	21.0
	Üniversite	60	14.6	202	52.3
	Lisansüstü	13	3.2	76	19.7
	5.500 TL aşağısı	61	14.8	10	2.6
Aile gelir	5.501-6.839 TL	121	29.4	40	10.4
	6.840-11.000 TL	118	28.7	45	11.7
	11001-20.000 TL	52	12.7	62	16.1
	20.001-35000 TL	41	10.0	89	23.1
	35.000 TL üstü	18	4.4	140	36.3
Yaş		14.87 (Ss=2.28)		11.89 (Ss=2.17)	

Not: Aile gelir durumu ranjları 2022 yılı Temmuz ayı asgari ücret, aylık ve yoksulluk sınırı ile devlet memur maaşları esas alınarak oluşturulmuştur/güncellenmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü üzere normal olarak adlandırılan öğrencilerin annelerinin neredeyse $\frac{3}{4}$ ‘ünün eğitim düzeyleri ilkököl ve ortaokuldur (n=179+113). Buna karşın üstün yetenekli/zekâlı çocukların annelerinin yarısından fazlası lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir. Benzer şekilde normal olarak adlandırılan öğrencilerin babalarının çoğunluğunun eğitim düzeyleri lise ve aşağısıdır (n=97+98+143). Buna karşın üstün yetenekli/zekâlı çocukların babalarının çoğunluğu

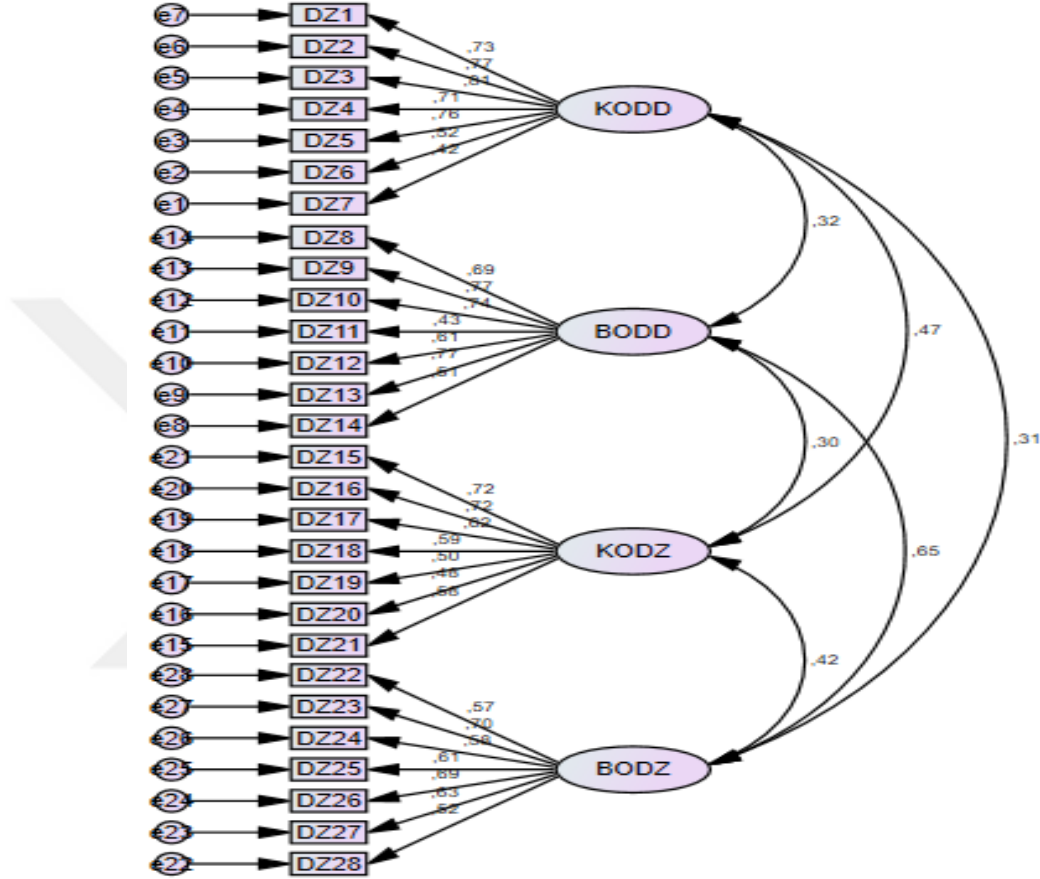
lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir. Aile gelir durumları anne baba eğitim düzeylerine paralel bir dağılım izlemektedir.

3.3. Veri toplama araçları

İki bölümden oluşan çalışmanın ilk aşamasında veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu (EK1), Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği (EK2), Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği (EK4), Revize Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği (EK5), Bireysel ve Grup Sadakat Ölçeği (EK9) ve Yaşam Doyumu Ölçeği (EK10) kullanılmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu (EK1), Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği-Kısa Formu (EK3), Psikolojik Kırılganlık Ölçeği (EK6), Revize Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği (EK5), Narsistik Hayranlık ve Rekabet Ölçeği (EK7), Ergenler İçin Sosyal Dışlanma Ölçeği (EK8), Bireysel ve Grup Sadakat Ölçeği (EK9) ve Yaşam Doyumu Ölçeği (EK10) kullanılmıştır.

Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği (RDZÖ): Bireylerin kendileri ve diğerleri odaklı duygusal zekâ düzeylerini değerlendirmek için Pekaar, Bakker, van der Linden ve Born (2018) geliştirilen RDZÖ 28 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipi (1=Tamamıyla katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Tamamıyla katılıyorum) puanlamaya sahip olup, alt boyutlara göre puanlandığı gibi toplam bir duygusal zekâ puanı da vermektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Sarıçam ve Çelik (2018) tarafından Türk yetişkinler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe formu yapı geçerliği için yapılan AFA sonucu, ölçeğin orijinalindeki yapı ile ilişkili olarak 4 faktörlü (1.Kendi-odaklı duygu değerlendirme=7 madde, 2.Diğerleri-odaklı duygu değerlendirme=7 madde, 3.Kendi-odaklı duygu düzenleme=7 madde, 4.Diğerleri-odaklı duygu düzenleme=7 madde) yapı toplam varyansın %52.77'sini açıklamıştır. Ölçeğin faktör yükleri .33 ile .79 arasında değişmektedir. Eşdeğer ölçek geçerliğinde, toplam RDZÖ ve alt faktörleri ile PSDÖ-KF arasında sırasıyla ($r = .65, .55, .48, .51, .45$) pozitif ilişkiler bulunmuştur. Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayıları ölçeğin bütünü için .91 ve alt faktörler için sırasıyla .87, .79, .83, .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri .42 ile .74 arasında sıralanmıştır. Ölçeğin bu çalışmada çocuk ve

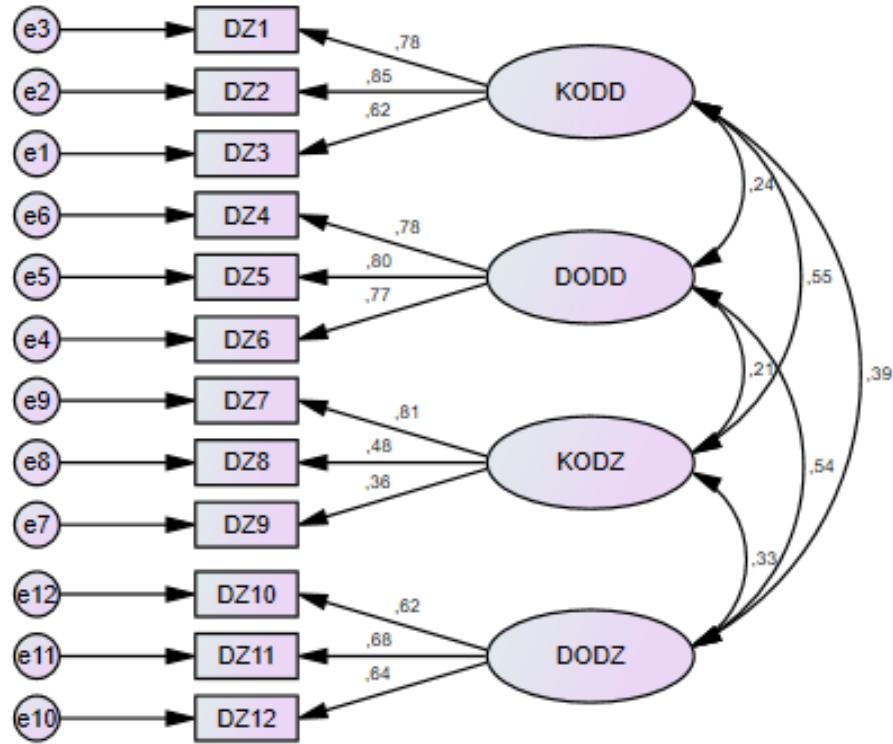
ergen grubuna uygunluğu ve kısa versiyonunun oluşturulması için üstün ve normal çocuk/ergenlerden oluşan 260 veriye doğrulayıcı faktör analizi yapılmış olup Yol diagramı Şekil 13'te gösterilmiştir.



Şekil 13. RDZÖ-28 Yol diagramı

Yirmi sekiz maddelik RDZÖ'nin 3 modifikasyonlu uyum iyiliği değerleri CMIN/sd=1.87, RMSEA=.058, SRMR=.069, CFI=.89, IFI=.89, TLI=.88 şeklinde olup kabul edilebilir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayıları ölçeğin bütünü için .89 ve alt faktörler için sırasıyla .85, .83, .80, .81 olarak bulunmuştur. Düzeltmiş madde toplam korelasyon katsayılarının ise .30 ile .53 arasında sıralandığı gözlenmiştir. *Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği-Kısa Formu*: Çocuklarla yüz yüze formlar doldurtulurken RDZÖ28 uzun olup, sıkıldıkları geri dönütlerinden yola çıkarak madde anlaşılabilirliği iyi olan, düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının ve madde faktör yüklerinin yüksek olduğu 12 madde için

normal zekâya sahip 410 ortaokul ve lise öğrencisinden elde edilen verilerle yapı geçerliliği incelenmiştir. KMO örneklem uygunluk katsayısı .79, sd= 66 ve Barlett Küresellik testi 1433.46 ($p<.01$) bulunmuştur. AFA sonucu 12 madde ve 4 boyutlu model toplam varyansın %66.61'ini açıklamaktadır. Madde faktör yükleri .54 ila .86 arasında sıralanmaktadır. AFA sonucu elde edilen modelin doğrulanması için DFA yapılmış olup path diyagramı Şekil 14'te gösterilmiştir.



Şekil 14. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği-Kısa Formu'na ait path diyagramı

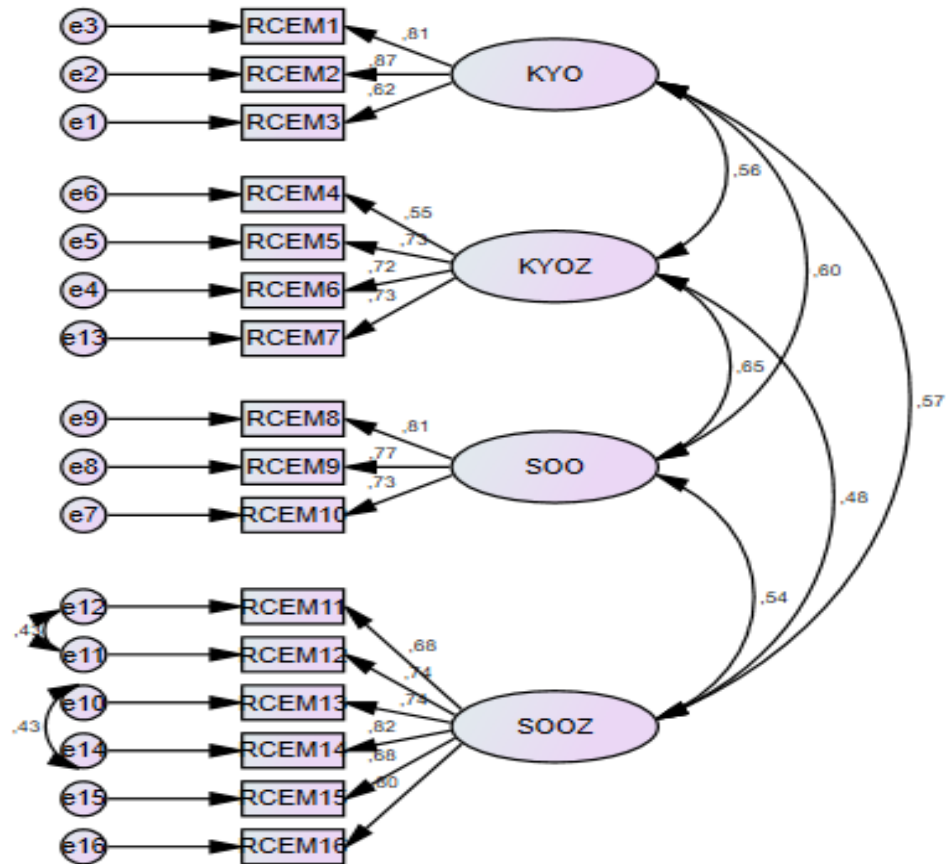
Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği-Kısa Formu'nun uyum iyiliği değerlerinin $\chi^2 = 103.14$ sd=48, CMIN/sd= 2.15, SRMR=.055, RMSEA=.053, AGFI=.94, CFI=.96, GFI=.96, IFI=.96, TLI=.94, olduğu gözlenmiştir. Madde faktör yükleri .36 ila .85 arasında değişmektedir. Uyum geçerliği çalışmasında RDZÖ-KF ile Olumlu Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği arasında sırasıyla $r=.20$, $r=.24$ ($p<.01$) pozitif ilişkiler bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa ve McDonald Omega güvenirlik katsayısı 1.Kendi-odaklı duygu değerlendirme alt boyutu için $\alpha=.79$, $\omega=.80$, 2.Diğerleri-odaklı duygu değerlendirme alt boyutu için $\alpha=.83$, $\omega=.83$, 3.Kendi-

odaklı duygu düzenleme alt boyutu için $\alpha=.56$, $\omega=.64$ (üst değer), 4.Diğerleri-odaklı duygu düzenleme alt boyutu için $\alpha=.68$, $\omega=.68$ (üst değer $\omega=.73$) ve ölçeğin bütünü için $\alpha=.78$, $\omega=.75$ olarak hesaplanmıştır. RDZÖ-KF'ye ait düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri .29 ile .52 arasında sıralanmıştır.

Psikolojik Kırılganlık Ölçeği (PKÖ): Sinclair ve Wallston (1999) tarafından geliştirilen PKÖ, kişilerin psikolojik kırılganlık düzeylerini belirlemeye yönelik 6 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Akın ve Eker (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Psikolojik Kırılganlık Ölçeği uyum iyiliği değerleri ($\chi^2= 7.82$, $sd= 9$, $RMSEA= .000$, $NFI= .97$, $CFI= 1.00$, $GFI= .99$, $AGFI= .98$, $RFI= .95$, $SRMR= .025$) şeklinde bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .75 olup ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .26 ile .44 arasında değiştiği bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa ve McDonald Omega güvenilirlik katsayısı normal çocuk ve ergenler için $\alpha=.67$, $\omega=.68$ (üst değer $\omega=.72$), üstün yetenekli çocuk ve ergenler için $\alpha=.67$, $\omega=.67$ (üst değer $\omega=.72$) bulunmuştur.

Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği (OOMÖ): Kırdök (2004) tarafından çocuk ve ergenlerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerini değerlendirmek için geliştirilen OOMÖ, 17 maddeden oluşan ve 4'lü puanlamayla doldurulan kendini değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracıdır. Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği (OOMÖ)'nin olumlu mükemmeliyetçilik alt ölçeğinden (10 madde, 1, 3, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 14, 16) alınabilecek puan 10 ile 40 arasında, olumsuz mükemmeliyetçilik alt ölçeğinden (7 madde, 2, 4, 8, 10, 13, 15, 17) alınabilecek puan ise 7 ile 28 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt ölçekleri olan olumlu mükemmeliyetçilik ile olumsuz mükemmeliyetçilik arasında negatif yönde düşük bir ilişki ($r=-.19$, $p<.01$) bulunmuştur. Olumlu Mükemmeliyetçilik alt ölçeği Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.81$; madde toplam puan korelasyonları .43 ile .55 arasında değişmektedir. Olumsuz Mükemmeliyetçilik alt ölçeği Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.78$, madde toplam puan korelasyonları ise .48 ile .55 arasında değişmektedir. Bu çalışmada McDonald Omega güvenilirlik katsayısı Olumlu Mükemmeliyetçilik alt ölçeği tüm gruplarda $\omega=.88$, Olumsuz Mükemmeliyetçilik alt ölçeği için tüm gruplarda McDonald Omega güvenilirlik katsayısı $\omega=.83$ bulunmuştur.

Revize Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği (RÇEMÖ): Çocuk ve ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeyini değerlendirmek için Yang, Hong, Tao ve Zhu (2015) tarafından revize edilen ölçek (EK10) 16 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Türk kültürüne adaptasyonu için geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Yapı geçerliği için normal zekâya sahip 411 ortaokul ve lise öğrencisinde elde edilen verilere AFA ve DFA uygulanmıştır. KMO örneklem uygunluk katsayısı .89, sd= 120 ve Barlett Küresellik testi 3319.075 ($p<.01$) bulunmuştur. AFA sonucu 16 madde ve 4 boyutlu model toplam varyansın %67.95'ini açıklamaktadır. Madde faktör yükleri .53 ila .73 arasında sıralanmaktadır. AFA sonucu elde edilen modelin doğrulanması için DFA yapılmış olup uyum iyiliği değerleri CMIN/sd=3.89, SRMR=.06, RMSEA=.08, CFI=.91, GFI=.89, TLI=.89 şeklinde bulunmuştur. Daha iyi değerler elde etmek için e11-e12 ve e10-e14 arasında 2 tane modifikasyon yapılmış ve path diyagramı Şekil 15'te gösterilmiştir.



Şekil 15. Revize Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği'ne ait path diyagramı

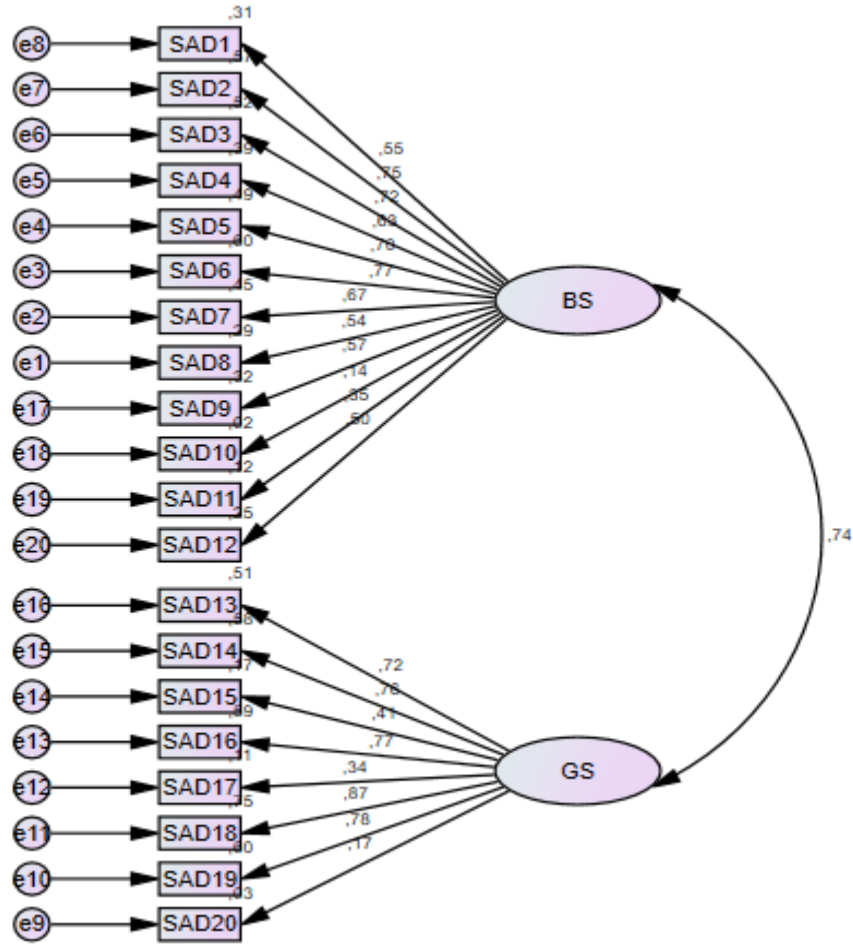
Revize Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği'ne uyum iyiliği değerlerinin CMIN= 265.57, sd=96, CMIN/sd= 2.77, SRMR=.055, RMSEA=.066, CFI=.95, GFI=.93 TLI=.93 olduğu gözlenmiştir. Madde faktör yükleri .55 ila .87 arasında değişmektedir. Uyum geçerliği çalışmasında Olumlu mükemmeliyetçilik alt ölçeği ile Revize Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin alt boyutları arasında sırasıyla $r = .37, .27, .28, .16$ ($p < .01$) ilişkiler bulunuştur. Olumsuz mükemmeliyetçilik alt ölçeği ile Revize Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin alt boyutları arasında sırasıyla $r = .17, .42, .16, .27$ ($p < .01$) ilişkiler bulunuştur. Ölçeğin Cronbach alfa ve McDonald Omega güvenirlik katsayısı 1. Kendi yönelimli olumlu mükemmeliyetçilik boyutu için $\alpha = .80$, $\omega = .81$, 2. Kendi yönelimli olumsuz mükemmeliyetçilik boyutu için $\alpha = .78$, $\omega = .79$, 3. Sosyal olarak belirlenmiş olumlu mükemmeliyetçilik boyutu için $\alpha = .82$, $\omega = .82$, 4. Sosyal olarak belirlenmiş olumsuz mükemmeliyetçilik boyutu için $\alpha = .89$, $\omega = .89$ hesaplanmıştır. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .46 ila .79 arasında değişmektedir.

Narsistik Hayranlık ve Rekabet Ölçeği-Kısa Formu: Back vd. (2013) tarafından geliştirilen Narsistik Hayranlık ve Rekabet Ölçeği büyüklenmeci narsisizmi birbiriyle ilişkili olan hayranlık (eylemlilik) ve rekabet (düşmanlık) boyutlarıyla ölçmektedir. Ölçeğin 18 maddelik ve 6 maddelik 2 ayrı versiyonu bulunmaktadır. Ölçek ifadeleri 6'lı puanlanmaya sahiptir. Ölçeğin hayranlık boyutu büyüklenme, benzersizlik ve cazibe alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Demirci ve Ekşi (2017) tarafından yapılmıştır. DFA sonucu uyum iyiliği değerleri değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür ($\chi^2_{(8, N=420)} = 6,95$, $p > .05$; CFI = 1.00; NFI = .99; NNFI = 1.00; SRMR = .018; RMSEA = .00 (.00 - .052). Ölçeğin faktör yük değerleri .54 ile .74 arasında değişmektedir. Düzeltilmiş madde toplam puan korelasyonları .39 ile .61, arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin bütününe ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .72$, Hayranlık alt boyutu için $\alpha = .75$ ve Rekabet alt boyutu için $\alpha = .62$ bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin bütününe ait Cronbach alfa ve McDonald Omega güvenirlik katsayısı normal çocuk ve ergenlerde $\alpha = .72$, $\omega = .72$, üstün yetenekli çocuk ve ergenlerde $\alpha = .70$, $\omega = .69$ (üst değer $\omega = .74$) hesaplanmıştır. Cronbach alfa ve McDonald Omega güvenirlik katsayısı Hayranlık alt boyutu için normal çocuk ve ergenlerde $\alpha = .76$, $\omega = .76$; üstün yetenekli çocuk ve ergenlerde $\alpha = .74$,

$\omega=.74$ ve Cronbach alfa ve McDonald Omega iç tutarlılık katsayısı Rekabet alt boyutu için normal çocuk ve ergenlerde $\alpha=.56$, üstün yetenekli çocuk ve ergenlerde $\alpha=.65$; $\omega=.67$ bulunmuştur.

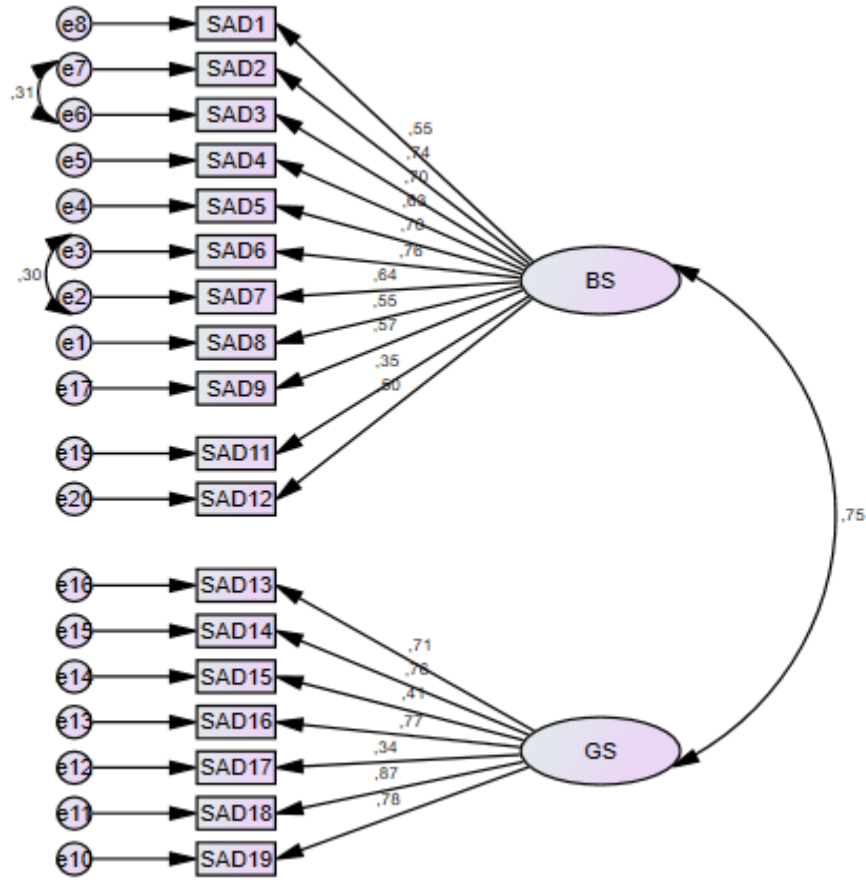
Ergenler İçin Sosyal Dışlanma Ölçeği: Gilman, Carter-Sowell, Dewall, Adams ve Carboni (2013) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlaması Sertelin Mercan (2016) tarafından yapılmıştır. DFA sonucu 11 maddeden ve iki alt boyuttan (Önemsenmeme ve Dışlanma) oluşan modelin iyi uyum verdiği görülmüştür ($\chi^2=117.32$, $sd=43$, ($\chi^2/sd=2.73$)), CFI=0.96, GFI= 0.96, NNFI=0.95, RMSEA=0.061, SRMR=0.044). Ölçeğin faktör yükleri .71 ile .88, madde toplam korelasyon katsayıları ise .59 ile .83 arasında sıralanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı önemsenmeme alt ölçeği için $\alpha=.82$, dışlanma alt ölçeği için $\omega=.83$ olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin bütününe ait Cronbach alfa ve McDonald Omega güvenirlik katsayısı normal çocuk ve ergenlerde $\alpha=.81$, $\omega=.65$ (üst değer $\omega=.70$), üstün yetenekli çocuk ve ergenlerde $\alpha=.88$; $\omega=.80$; Önemsenmeme alt boyutu için normal çocuk ve ergenlerde $\alpha=.91$, $\omega=.91$; üstün yetenekli çocuk ve ergenlerde $\alpha=.93$, $\omega=.93$ ve Dışlanma alt boyutu için normal çocuk ve ergenlerde $\alpha=.89$, $\omega=.89$, üstün yetenekli çocuk ve ergenlerde $\alpha=.90$, $\omega=.91$ bulunmuştur.

Bireysel ve Grup Sadakat Ölçekleri (BGSÖ): Beer ve Watson (2009) tarafından geliştirilen 20 madde ve 2 alt boyuttan oluşan ölçek, 5'li Likert tipi (1=Kesinlikle katılmıyorum, -5=Kesinlikle katılıyorum) puanlamaya sahiptir. Bu çalışmayla ölçek Türk kültürüne uyarlanmıştır. Yapı geçerliği için normal zekâya sahip 411 ortaokul ve lise öğrencisinde elde edilen verilere AFA ve DFA uygulanmıştır. KMO örneklem uygunluk katsayısı .92, $sd= 190$ ve Barlett Küresellik testi 3402.567 ($p<.01$) bulunmuştur. AFA sonucu 20 madde ve 2 boyutlu model toplam varyansın %44.53'ünü açıklamaktadır. Madde faktör yükleri Bireysel Sadakat Ölçeği için .38 ila .67; Grup Sadakat Ölçeği için .37 ila .83 arasında sıralanmaktadır. Fakat 10. Madde ve 20. Maddeler hem kendi hem de diğer boyutta .30'dan fazla yüke sahip olduğundan atılmasının uygun olabileceği kritiği yapılmıştır. Fakat yine de 20 maddeli haline DFA yapıldığında yol diyagramı Şekil 16'daki gibi çıkmıştır.



Şekil 16. Bireysel Ve Grup Sadakati Ölçeği Yol Diyagramı

BGSÖ'nün uyum iyiliği değerleri (CMIN/sd=3.62, CFI= .86, GFI= .866, TLI=.85, RMSEA=.080, SRMR=.064) hesaplanmıştır. Bu değerler kabul edilebilir değerler değildir. Ayrıca Şekil 4'ten anlaşılabileceği üzere 10. ve 20.maddeye ait faktör yük değeri çok düşüktür. Bundan dolayı bu 2 madde atılıp DFA yeniden yapılmıştır. Onsekiz maddelik BGSÖ'nün uyum iyiliği değerleri (CMIN/sd=3.52, CFI= .89, GFI= .88, TLI=.88, RMSEA=.079, SRMR=.06) olarak bulunmuştur. Bu değerleri daha iyi hale getirmek için e2-e3 ve e6-e7 arasında 2 tane modifikasyon yapılarak tekrar model çalıştırılmış ve ortaya çıkan yol diyagramı Şekil 17'de gösterilmiştir.



Şekil 17. On sekiz Maddeli Bireysel Ve Grup Sadakat Ölçeği Yol Diyagramı

Onsekiz madde ve 2 alt boyutlu BGSÖ modeline ait uyum iyiliği değerleri (CMIN/sd=3.06, CFI= .91, GFI= .90, TLI=.90, RMSEA=.070, SRMR=.055) hesaplanmıştır. Madde faktör yükleri Bireysel Sadakat Ölçeğinde .35 ile .80 arasında Grup Sadakati Ölçeğinde .34 ile .78 arasındadır. Uyum geçerliği çalışmasında Bireysel Sadakat Ölçeği ile Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği arasında $p<.01$ düzeyinde $r=.37$ pozitif ilişki bulunmuştur. Grup Sadakati Ölçeği ile Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği arasında $p<.01$ düzeyinde $r=.26$ pozitif ilişki bulunmuştur. Bu çalışmada Cronbach alfa ve McDonald Omega güvenirlik katsayısı Bireysel Sadakat Ölçeği için $\alpha=.86$, $\omega=.86$, Grup Sadakati Ölçeği için $\alpha=.81$, $\omega=.82$ hesaplanmıştır.

Yaşam Doyumu Ölçeği: Katılımcıların yaşam doyumlarını ölçmek amacıyla Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen 5 madde ve 7'li

Likert tip puanlamaya sahip bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek puanlar 5 ile 35 arasında değişmektedir. YDÖ, ilk defa Köker (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışması için yapılan test-tekrar test güvenirliği sonucu .85 olarak madde-test korelasyonları ise .71 ile .80 arasında bulunmuştur. Cronbach alfa değeri .76 olarak bulunmuştur. Dağlı ve Baysal (2016) yeniden psikometrik değerlerini incelediği çalışmada uyum iyiliği değerleri $\chi^2/sd=1,17$, RMSEA=.03, GFI= .99, AGFI=.97, NFI=.99, NNFI=1,00; CFI =1,00; SRMR=.02 hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğe ait Cronbach alfa ve McDonald Omega güvenirlik katsayısı normal çocuk ve ergenlerde $\alpha=.84$, $\omega=.84$, üstün yetenekli çocuk ve ergenlerde $\alpha=.86$, $\omega=.86$ hesaplanmıştır.

3.4. İşlem

Ölçeklerin kullanım izinleri alındıktan sonra kişisel bilgi formu ve ölçeklerin yer aldığı bir uygulama paketi hazırlanmış, ilgili makamlara uygulama izni için başvuru yapılmıştır. Sivas CÜ Sosyal Bilimler Etik Kurul izni (EK12), MEB izinleri (EK13-14), aile onamları alınarak tüm illerdeki BİLSEM yetkilileri ile iletişime geçilerek hangilerinde uygulama daha kolay yapılacağı ile ilgili ön görüşmelerden sonra ulaşımı kolay illere araştırmacı tarafından gidilmiş, geri kalan uzak illere uygulama paketinin Google ankette oluşturulmuş link verilerek öğrencilerin doldurması sağlanmıştır. Veriler toplandıktan sonra bilgisayar ortamına aktararak çözümleme sürecine geçilmiştir.

3.5. Verilerin analizi

Verilerin analizi için öncelikle uç değerler ve normallik kriterlerine bakılmıştır. Parametrik analiz tekniklerinden yararlanmak için en sıkı kriterleri sağlamak için 71 tane normal dağılımı bozan ve uç değerler atılması gerekmekteydi. Fakat bu oldukça yüksek bir sayı ve üstün yetenekli öğrencileri bulmak ve izin almak günümüzde zor olduğundan normalliğin en uç kabul edilen değerlere göre veriler normal dağılım sergilemektedir. Duygusal zekâ, psikolojik kırılganlık, büyülenmeci narsisizm, psikolojik dışlanma, sadakat ve yaşam doyumu ortalama puanlarının cinsiyete, üstün ve normal göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için bağımsız

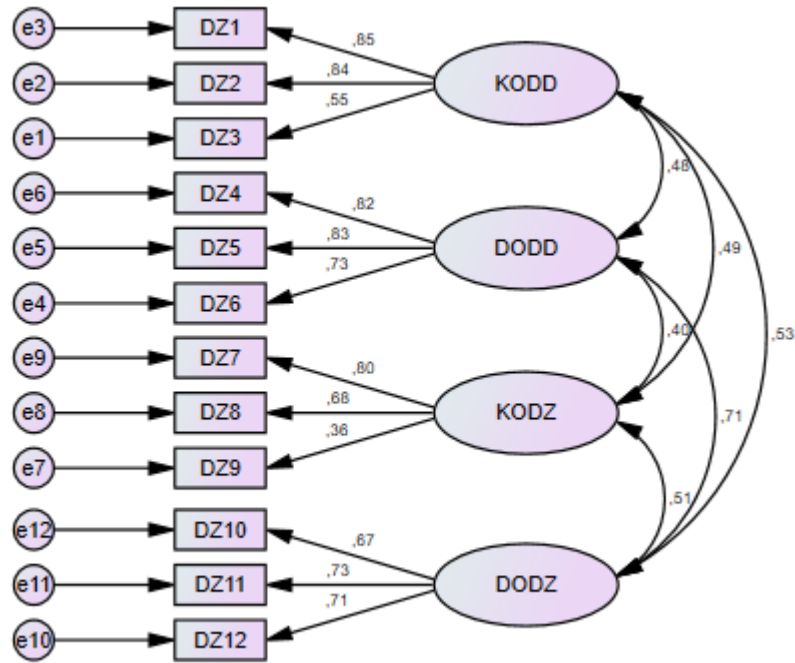
örneklem t testi, değişkenlerin ortalama puanlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), değişkenler arasında olası ilişkileri incelemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi, değişkenlerin birbiri üzerindeki yordama katsayıları ve değişkenler arası ilişkilerde aracı değişkenlerin hesaplanmasında çoklu regresyon analizlerinden (Bayesian) yararlanılmıştır. T testi için Cohen'in (1988) etki büyüklüğü (d) değerinin 0,2'den küçük olması durumunda etki büyüklüğünün zayıf; 0,5 olması durumunda etki büyüklüğünün orta ve 0,8'den büyük olması durumunda ise etki büyüklüğünün kuvvetli olduğu aktarılmıştır (Kilic, 2014). ANOVA için etki büyüklüğünde Omega kare için kriterler .010 küçük, .059 orta, .138 geniş kabul edilmektedir (Kirk, 1996). Değişkenlerin birbiriyle olan ilişki ve yordama katsayılarının kalitesi düşük olduğu için sadece duygusal zekâ, psikolojik kırılganlık ve yaşam doyumu için yapısal eşitlik modellemesi (YEM) aracılığıyla modelleme yapılmış diğer değişkenler için yapılamamıştır. Verilerin analizinde lisanslı AMOS destekli SPSS 23 ve JASP 0.18.3.0 programı kullanılmıştır. Güven aralığı olarak %95 ($p < .05$) esas alınmıştır.

4. BULGULAR

4.1. Birinci aşama için bulgular

4.1.1. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği-Kısa Formu'nun üstün yetenekli çocuk ve ergenlerde psikometrik özellikleri

Normal gelişim gösteren ve normal zekâyâ sahip çocuk ve ergenlerde Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği-Kısa Formu'nun psikometrik özellikleri incelenmiştir. Bu çalışma üstün yetenekli çocuk ve ergenler eksenli yürütüldüğünden RDZÖ-KF'nun psikometrik değerleri 386 üstün yetenekli çocuk ve ergenden elde edilen verilerle tekrardan sınanmıştır. Model ve faktör yapısı belli olduğu için doğrudan DFA aşamasına geçilmiş olup path diyagramı Şekil 18'de gösterilmiştir.

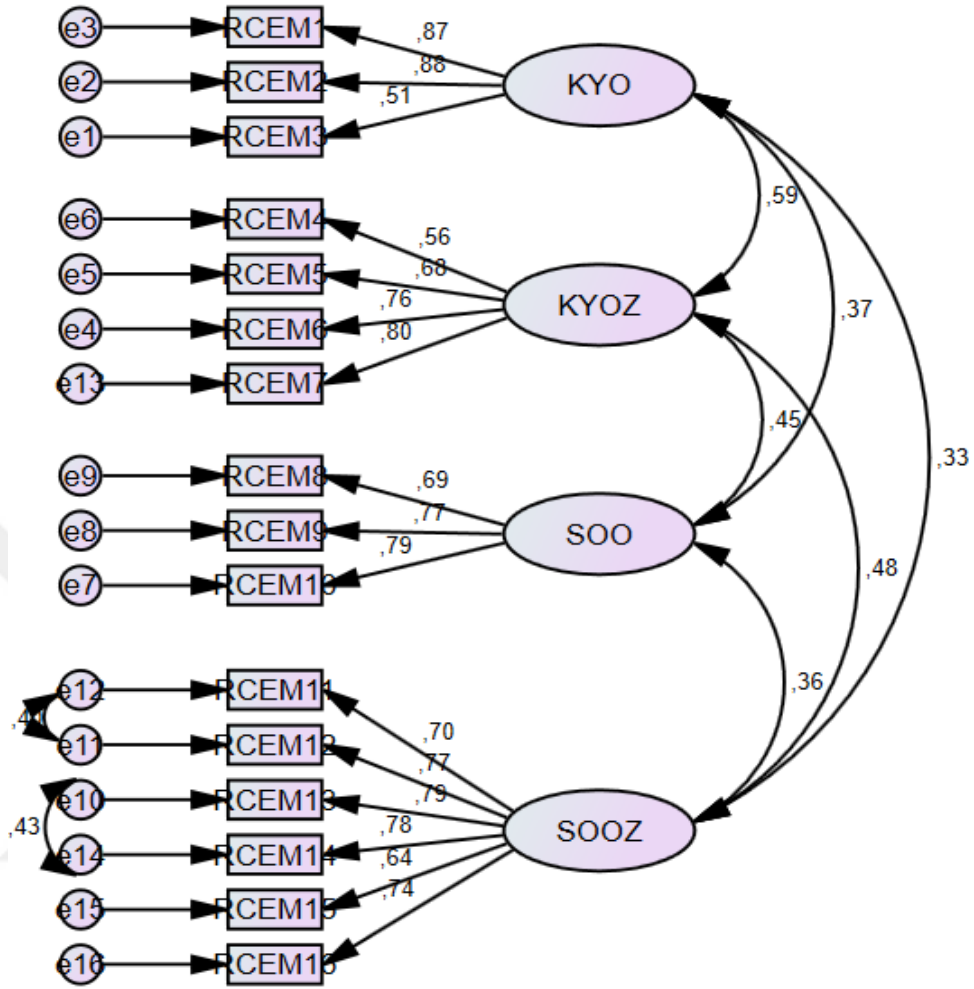


Şekil 18. Üstün Yeteneklilerde Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği-Kısa Formu'na ait path diyagramı

Üstün yeteneklilerde Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği-Kısa Formu'nun uyum iyiliği değerleri $\chi^2= 136.934$, $sd=93$, $CMIN/sd= 2.85$, $SRMR=.050$, $RMSEA=.069$, $AGFI=.91$ $CFI=.95$, $GFI=.94$, $IFI=.95$, $TLI=.93$ olarak tespit edilmiştir. Madde faktör yükleri .36 ila .85 arasında, hata varyansları ile .22 ile .89 arasında değişmektedir. Bununla birlikte her bir maddenin bağlı bulunduğu faktöre yol katsayılarına ait t değerleri (5.84-14.47) manidardır. Ayrıca her bir maddenin hata varyansına ait t değerleri (CR) 5.47 ile 13.20 arasında olup, istatistiksel olarak manidardır ($p<.001$). Bu ifadelere dayanarak DFA analizi sonrası maddelerin ilgili oldukları faktörleri %99 güven aralığında doğruladığı ($p=.000$) söylenebilir. Ölçeğin iç tutarlılık Cronbach alfa ve McDonald Omega güvenirlik değerleri 1.Kendi-odaklı duygu değerlendirme alt boyutu için $\alpha=.77$, $\omega=.77$; 2.Diğerleri-odaklı duygu değerlendirme alt boyutu için $\alpha=.83$, $\omega=.83$; 3.Kendi-odaklı duygu düzenleme alt boyutu için $\alpha=.63$, $\omega=.67$ (üst değer .73); 4.Diğerleri-odaklı duygu düzenleme alt boyutu için $\alpha=.75$, $\omega=.75$ ve ölçeğin bütünü için $\alpha=.84$, $\omega=.84$ olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .35 ile .60 arasında değişmekte olup her bir ilişki $p<.01$ düzeyinde anlamlıdır.

4.1.2.Revize Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin üstün yetenekli çocuk ve ergenlerde psikometrik özellikleri

Revize Edilmiş Çocuk Ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin psikometrik özellikleri normal olarak adlandırılan çocuk ve ergenlerde incelenmişti. Bu çalışma üstün yetenekli çocuk ve ergenler eksenli yürütüldüğünden RÇEMÖ'nün psikometrik değerleri 386 üstün yetenekli çocuk ve ergenden elde edinilen verilerle tekrardan sınanmıştır. Model ve faktör yapısı belli olduğu için 2 modifikasyonlu uygulama ile DFA çalıştırılmış, path diyagramı Şekil 19'da gösterilmiştir.



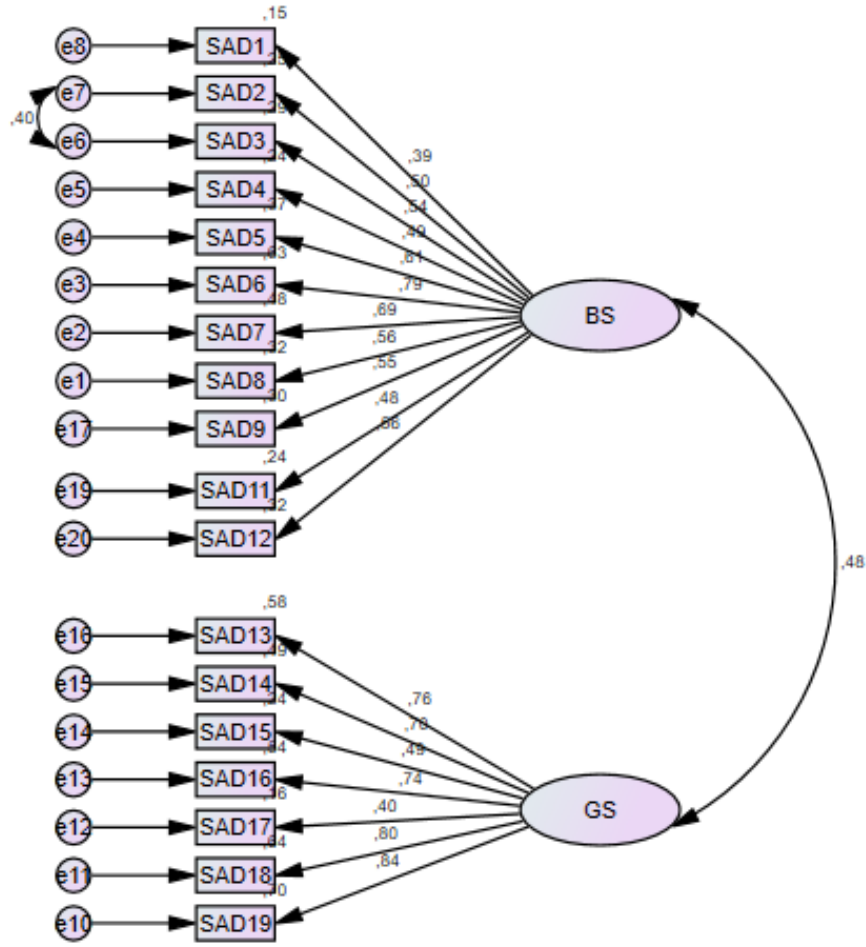
Şekil 19. Üstün yeteneklilerde Revize Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği'ne ait path diyagramı

Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerde Revize Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği'ne ait uyum iyiliği değerlerinin $\chi^2 = 273.435$, $sd = 96$, $CMIN/sd = 2.85$, $CFI = .94$, $GFI = .92$, $IFI = .94$, $NFI = .91$, $RMSEA = .069$, $SRMR = .06$, $TLI = .92$ olduğu gözlenmiştir. Madde faktör yükleri .51 ile .88 arasında, hata varyansları ile .21 ile .92 arasında değişmektedir. Bununla birlikte her bir maddenin bağlı bulunduğu faktöre yol katsayılarına ait t değerleri (10.04-20.87) manidardır. Ayrıca her bir maddenin varyansına ait t değerleri (CR) 5.69 ile 13.20 arasında olup, manidardır ($p < .001$). Bu ifadelerle dayanarak DFA analizi sonrası maddelerin ilgili oldukları faktörleri %99 güven aralığında doğruladığı ($p = .000$) söylenebilir. Ölçeğin iç tutarlılık Cronbach alfa ve McDonald Omega güvenirlik değerleri 1. Kendi

yönelimli olumlu mükemmeliyetçilik boyutu için $\alpha=.77$, $\omega=.79$; 2. Kendi yönelimli olumsuz mükemmeliyetçilik boyutu için $\alpha=.80$, $\omega=.81$; 3. Sosyal olarak belirlenmiş olumlu mükemmeliyetçilik boyutu için $\alpha=.79$, $\omega=.79$, 4. Sosyal olarak belirlenmiş olumsuz mükemmeliyetçilik boyutu için $\alpha=.89$, $\omega=.89$ hesaplanmıştır. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .45 ila .76 arasında değişmekte olup her bir ilişki $p<.01$ düzeyinde anlamlıdır.

4.1.3. Bireysel ve Grup Sadakat Ölçeklerinin (BGSÖ) üstün yetenekli çocuk ve ergenlerde psikometrik özellikleri

Bireysel ve Grup Sadakat Ölçeklerinin psikometrik özellikleri normal olarak adlandırılan çocuk ve ergenlerde incelenmişti. Bu çalışma üstün yetenekli çocuk ve ergenler eksenli yürütüldüğünden 18 maddelik BGSÖ'nün psikometrik değerleri 386 üstün yetenekli çocuk ve ergenden elde edinilen verilerle tekrardan sınanmıştır. Model ve faktör yapısı belli olduğu için tek modifikasyonlu uygulama ile DFA çalıştırılmış, path diyagramı Şekil 20'de gösterilmiştir.



Şekil 20. Üstünlerde Bireysel Ve Grup Sadakat Ölçeği Yol Diyagramı

Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerde BGSÖ'nün uyum iyiliği değerleri (CMIN/sd=2.74, CFI= .90, GFI= .90, IFI=.90, TLI=.89, RMSEA=.067, SRMR=.076) hesaplanmıştır. Madde faktör yükleri Bireysel Sadakat Ölçeğinde .39 ile .79 arasında, hata varyansları ile .24 ile .94 arasında değişmektedir. Bununla birlikte her bir maddenin bağlı bulunduğu faktöre yol katsayılarına ait t değerleri (7.78-10.75) manidardır. Ayrıca her bir maddenin varyansına ait t değerleri (CR) 9.88 ile 13.57 arasında olup, manidardır ($p<.001$). Grup Sadakati Alt Ölçeğinde .40 ile .84 arasında, hata varyansları ile .21 ile .98 arasında değişmektedir. Bununla birlikte her bir maddenin bağlı bulunduğu faktöre yol katsayılarına ait t değerleri (5.84-14.47) manidardır. Ayrıca her bir maddenin varyansına ait t değerleri (CR) 11.56 ile 13.36 arasında olup, manidardır ($p<.001$). Bu ifadelere dayanarak DFA analizi sonrası maddelerin ilgili oldukları faktörleri %99 güven aralığında doğruladığı ($p=.000$)

söylenbilir. Bireysel Sadakat Alt Ölçeğine ait Cronbach alfa ve McDonald Omega güvenirlik değerleri $\alpha=.83$, $\omega=.83$; Grup Sadakati Alt Ölçeğine ait Cronbach alfa ve McDonald Omega güvenirlik değerleri $\alpha=.83$, $\omega=.83$ hesaplanmıştır. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .36 ila .73 arasında değişmekte olup her bir ilişki $p<.01$ düzeyinde anlamlıdır.

4.2. İkinci aşama için bulgular

4.2.1. Betimleyici istatistikler

Verilerin normal dağılıma uygunluğunu göstermek için 797 veriye ait betimleyici değerlerden ortalama ve standart hatalar ile çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış ve Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Betimleyici istatistikler ile çarpıklık ve basıklık katsayıları

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama		Ss	Çarpıklık		Basıklık	
	İstatistik	İstatistik	İstatistik	İstatistik	Std. Hata	İstatistik	İstatistik	Std. Hata	İstatistik	Std. Hata
Duygusal Zekâ	797	12.00	60.00	43.87	.29	8.06	-.57	.09	1.17	.17
Psik Kırılganlık	797	6.00	30.00	18.26	.18	5.19	-.03	.09	-.36	.17
KYOlumlu Mük	797	3.00	15.00	12.47	.10	2.70	-1.28	.09	1.37	.17
KYOlumsuzMük	797	4.00	20.00	13.48	.16	4.39	-.25	.09	-.87	.17
SOlumMük	797	3.00	15.00	9.85	.12	3.44	-.30	.09	-.79	.17
SYOlumsuzMük	797	6.00	30.00	22.39	.22	6.22	-.68	.09	-.33	.17
Büyük.Narsisizm	797	6.00	36.00	21.62	.24	6.72	-.06	.09	-.35	.17
Ostrasizm	797	11.00	55.00	26.20	.34	9.48	.39	.09	-.28	.17
Birey Sadakat	797	11.00	55.00	47.01	.25	7.09	-1.67	.09	4.27	.17
	728	35.00	55.00	48.38	.18	5.00	-.71	.09	-.12	.181
Grup Sadakatı	797	7.00	35.00	30.10	.18	5.15	-1.76	.09	3.73	.17
	728	21.00	35.00	31.13	.13	3.53	-.96	.09	.20	.181
Yaşam Doyumu	797	5.00	35.00	22.90	.27	7.73	-.43	.09	-.49	.17

Tablo 3'ten anlaşılabacağı üzere çarpıklık ve basıklık değerleri duygusal zekâ (-.57;-), psikolojik kırılganlık (-.03; -.36), Kendi yönelimli olumsuz mükemmeliyetçilik (-.25; -.87), Sosyal olarak belirlenmiş olumlu mükemmeliyetçilik (-.30; -.79), Sosyal olarak belirlenmiş olumsuz mükemmeliyetçilik (-.68; -.33),

Büyüklenmeci narsisizm (-.06; -.35), Ostrasizm (.39; -.28), uç değerler atıldıktan sonra 728 verinin Bireysel sadakat (-.71; -.12), grup sadakatı (-.96; .20) ve Yaşam doyumu (-.49; -.39) için alanyazında en sık ölçüt kabul edilen ± 1 arasındadır (Hair vd., 2013). Duygusal zekâ basıklık değeri (1.17), Kendi yönelimli olumlu mükemmeliyetçilik için çarpıklık ve basıklık değeri (-1.28; 1.37), 797 verinin Bireysel sadakat için çarpıklık değeri (-1.67) ve grup sadakati için çarpıklık değeri (-1.76) alanyazında oldukça bilinen ölçüt olan ± 2 arasındadır (George & Mallery, 2010). Öte taraftan 797 verinin basıklık değerleri Bireysel sadakat için (4.27) ve Grup sadakati için (3.73) bulunmuş, bu değerler ise alanyazında nadiren bilinen ölçüt olan 7'den küçük olması basıklığın normal dağılım sınırlarında olduğunun (Bknz URL3) göstergesidir. Sonuç olarak veriler normal dağılım gösteriyor olduğundan verilerin çözümlenmesi için parametrik analizlerden yararlanılacaktır.

4.2.2. Gruplara göre duygusal zekâ puanlarının karşılaştırılması

Üstün yetenekli/zekâlı öğrenciler ile normal zekâ puanına sahip öğrencilerin duygusal zekâ puanlarını karşılaştırmak için bağımsız örneklem t testi uygulanmış sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Gruplara göre duygusal zekâ puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	Cohen d
Kendi Odak	Normal	411	11.55	2.90	-3.38*	.01	-.24
DuyDeğer	Üstün	386	12.19	2.47			
Başka Odak	Normal	411	10.55	2.91	-4.41**	.00	-.31
DuyDeğer	Üstün	386	11.43	2.70			
Kendi Odak	Normal	411	9.63	2.93	-4.09**	.00	-.29
DuyDüzen	Üstün	386	10.46	2.80			
Başka Odak	Normal	411	10.64	2.81	-3.73**	.00	-.26
DuyDüzen	Üstün	386	11.37	2.73			
Duygusal Zekâ	Normal	411	42.37	7.80	-5.49**	.00	-.39
	Üstün	386	45.46	8.03			

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

Tablo 4'te görüldüğü üzere üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin kendi odaklı duygu değerlendirme toplam puan ortalaması ($\bar{X}=12.19$), normal zekâ puanına sahip öğrencilerin toplam puan ortalamasından ($\bar{X}=11.55$) daha yüksektir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=3.38, p<.05$). Ayrıca iki grubun kendi odaklı duygu değerlendirme toplam puan ortalaması farkının etki büyüklüğü değeri $d=.24$ bulunmuştur. Bir başka ifadeyle üstün yetenekli ve normal çocuk ve ergenlerin kendi odaklı duygu değerlendirme puanları düşük düzeyde farklılaşmıştır (1 standart sapmanın %24'ü kadar bir farklılaşma olmuştur).

Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin başkaları odaklı duygu değerlendirme toplam puan ortalaması ($\bar{X}=11.43$), normal zekâ puanına sahip öğrencilerin toplam puan ortalamasından ($\bar{X}=10.55$) daha yüksektir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=4.41, p<.01$). Ayrıca iki grubun başkaları odaklı duygu değerlendirme toplam puan ortalaması farkının etki büyüklüğü değeri $d=.31$ bulunmuştur. Bir başka ifadeyle üstün yetenekli ve normal çocuk ve ergenlerin başkaları odaklı duygu değerlendirme puanları düşük düzeyde farklılaşmıştır (1 standart sapmanın %31'i kadar bir farklılaşma olmuştur).

Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin kendi odaklı duygu düzenleme toplam puan ortalaması ($\bar{X}=10.46$), normal zekâ puanına sahip öğrencilerin toplam puan ortalamasından ($\bar{X}=9.63$) daha yüksektir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=4.09, p<.01$). Ayrıca iki grubun kendi odaklı duygu düzenleme toplam puan ortalaması farkının etki büyüklüğü değeri $d=.29$ bulunmuştur. Bir başka ifadeyle üstün yetenekli ve normal çocuk ve ergenlerin kendi odaklı duygu düzenleme puanları düşük düzeyde farklılaşmıştır (1 standart sapmanın %29'u kadar bir farklılaşma olmuştur).

Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin başkaları odaklı duygu düzenleme toplam puan ortalaması ($\bar{X}=11.37$), normal zekâ puanına sahip öğrencilerin toplam puan ortalamasından ($\bar{X}=10.64$) daha yüksektir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=3.73, p<.01$). Ayrıca iki grubun başkaları odaklı duygu düzenleme toplam puan ortalaması farkının etki büyüklüğü değeri $d=.26$ bulunmuştur. Bir başka ifadeyle üstün yetenekli ve normal çocuk ve ergenlerin başkaları odaklı duygu düzenleme puanları

düşük düzeyde farklılaşmıştır (1 standart sapmanın %26'sı kadar bir farklılaşma olmuştur).

Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin duygusal zekâ toplam puan ortalaması ($\bar{X}=45.46$), normal zekâ puanına sahip öğrencilerin duygusal zekâ toplam puan ortalamasından ($\bar{X}=42.37$) daha yüksektir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=5.49, p<.01$). Ayrıca iki grubun duygusal zekâ toplam puan ortalaması farkının etki büyüklüğü değeri $d=.39$ bulunmuştur. Bir başka ifadeyle üstün yetenekli ve normal çocuk ve ergenlerin duygusal zekâ puanları orta düşük düzeyde farklılaşmıştır (1 standart sapmanın %39'u kadar bir farklılaşma olmuştur).

4.2.3. Gruplara göre psikolojik kırılganlık puanlarının karşılaştırılması

Üstün yetenekli/zekâlı öğrenciler ile normal zekâ puanına sahip öğrencilerin psikolojik kırılganlık puanlarını karşılaştırmak için bağımsız örneklem t testi uygulanmış sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Gruplara göre psikolojik kırılganlık puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Psikolojik Kırılganlık	Normal	411	18.54	5.16	1.54	.12
	Üstün	386	17.97	5.20		

Tablo 5'te görüldüğü üzere üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin psikolojik kırılganlık toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=17.97$), normal zekâ puanına sahip öğrencilerin psikolojik kırılganlık toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=18.54$) daha düşüktür. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t=1.54, p>.05$).

4.2.4. Gruplara göre mükemmeliyetçilik puanlarının karşılaştırılması

Üstün yetenekli/zekâlı öğrenciler ile normal zekâ puanına sahip öğrencilerin mükemmeliyetçilik puanlarını karşılaştırmak için bağımsız örneklem t testi uygulanmış sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Gruplara göre mükemmeliyetçilik puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	Cohen <i>d</i>
KY Olumlu	Normal	411	12.07	2.84	-4.36	.00**	-.31
Mükemmeliyetçilik	Üstün	386	12.89	2.48			
KY Olumsuz	Normal	411	13.12	4.31	-2.42	.02*	-.17
Mükemmeliyetçilik	Üstün	386	13.87	4.44			
SB Olumlu	Normal	411	9.64	3.50	-1.78	.08	-.13
Mükemmeliyetçilik	Üstün	386	10.07	3.36			
SB Olumsuz	Normal	411	22.02	6.31	-1.69	.09	-.12
Mükemmeliyetçilik	Üstün	386	22.77	6.11			

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

Tablo 6’da görüldüğü üzere üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin kendi yönelimli olumlu mükemmeliyetçilik toplam puan ortalaması ($\bar{X}=12.89$), normal zekâ puanına sahip öğrencilerin kendi yönelimli olumlu mükemmeliyetçilik toplam puan ortalamasından ($\bar{X}=12.07$) daha yüksektir. Üstelik bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=4.36$, $p < .01$). Ayrıca iki grubun kendi yönelimli olumlu mükemmeliyetçilik toplam puan ortalaması farkının etki büyüklüğü değeri $d=.31$ bulunmuştur. Bir başka ifadeyle üstün yetenekli ve normal çocuk ve ergenlerin kendi odaklı olumlu mükemmeliyetçilik puanları düşük düzeyde farklılaşmıştır (1 standart sapmanın %31’i kadar bir farklılaşma olmuştur).

Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin kendi yönelimli olumsuz mükemmeliyetçilik toplam puan ortalaması ($\bar{X}=13.87$), normal zekâyâ sahip öğrencilerin kendi yönelimli olumsuz mükemmeliyetçilik toplam puan ortalamasından ($\bar{X}=13.12$) daha yüksektir. Üstelik bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=2.42$,

$p<.05$). Ayrıca iki grubun kendi yönelimli olumsuz mükemmeliyetçilik toplam puan ortalaması farkının etki büyüklüğü değeri $d=.17$ bulunmuştur. Bir başka ifadeyle üstün yetenekli ve normal çocuk ve ergenlerin kendi odaklı olumsuz mükemmeliyetçilik puanları düşük düzeyde farklılaşmıştır (1 standart sapmanın %17'si kadar bir farklılaşma olmuştur).

Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin sosyal olarak belirlenmiş olumlu mükemmeliyetçilik toplam puan ortalaması ($\bar{X}=10.07$), normal zekâ puanına sahip öğrencilerin sosyal olarak belirlenmiş olumlu mükemmeliyetçilik toplam puan ortalamasından ($\bar{X}=9.64$) daha yüksektir. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t=1.78$, $p>.05$). Ayrıca puan farkının etki büyüklüğü değeri $d=.13$ olup çok düşük düzeyde etki büyüklüğüne sahiptir.

Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin sosyal olarak belirlenmiş olumsuz mükemmeliyetçilik toplam puan ortalaması ($\bar{X}=22.77$), normal zekâ puanına sahip öğrencilerin sosyal olarak belirlenmiş olumsuz mükemmeliyetçilik toplam puan ortalamasından ($\bar{X}=22.02$) daha yüksektir. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t=1.78$, $p>.05$). Ayrıca puan farkının etki büyüklüğü değeri $d=.12$ olup çok düşük düzeyde etki büyüklüğüne sahiptir.

4.2.5. Gruplara göre büyüklenmeci narsisizm puanlarının karşılaştırılması

Üstün yetenekli/zekâlı öğrenciler ile normal zekâ puanına sahip öğrencilerin büyüklenmeci narsisizm puanlarını karşılaştırmak için bağımsız örneklem t testi uygulanmış sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Gruplara göre büyüklenmeci narsisizm puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	Cohen <i>d</i>
Narsistik hayranlık	Normal	411	9.32	3.92	-.18	.86	-
	Üstün	386	9.37	3.75			
Narsistik Rekabet	Normal	411	11.75	4.52	-3.68**	.00	-.26
	Üstün	386	12.84	3.83			
Büyüklenmeci Narsisizm	Normal	411	21.07	7.15	-2.40*	.02	-.17
	Üstün	386	22.20	6.19			

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

Tablo 7’de görüldüğü üzere üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin narsistik hayranlık toplam puan ortalaması ($\bar{X}=9.37$), normal zekâ puanına sahip öğrencilerin narsistik hayranlık toplam puan ortalamasından ($\bar{X}=9.32$) daha yüksektir. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t=.18, p>.05$).

Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin narsistik rekabet toplam puan ortalaması ($\bar{X}=12.84$), normal zekâ puanına sahip öğrencilerin narsistik rekabet toplam puan ortalamasından ($\bar{X}=11.75$) daha yüksektir. Üstelik bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=3.68, p<.01$). Ayrıca iki grubun narsistik rekabet toplam puan ortalaması farkının etki büyüklüğü değeri $d=.26$ bulunmuştur. Bir başka ifadeyle üstün yetenekli ve normal çocuk ile ergenlerin narsistik rekabet puanları düşük düzeyde farklılaşmıştır (1 standart sapmanın %26’sı kadar bir farklılaşma olmuştur).

Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin büyüklenmeci narsisizm toplam puan ortalaması ($\bar{X}=22.20$), normal zekâ puanına sahip öğrencilerin büyüklenmeci narsisizm toplam puan ortalamasından ($\bar{X}=21.07$) daha yüksektir. Üstelik bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=2.40, p<.05$). Ayrıca iki grubun büyüklenmeci narsisizm toplam puan ortalaması farkının etki büyüklüğü değeri $d=.17$ bulunmuştur. Bir başka ifadeyle üstün yetenekli ve normal çocuk ile ergenlerin büyüklenmeci narsisizm puanları düşük düzeyde farklılaşmıştır (1 standart sapmanın %17’si kadar bir farklılaşma olmuştur).

4.2.6. Gruplara göre ostrasizm (psikososyal dışlanma) puanlarının karşılaştırılması

Üstün yetenekli/zekâlı öğrenciler ile normal zekâ puanına sahip öğrencilerin ostrasizm puanlarını karşılaştırmak için bağımsız örneklem t testi uygulanmış sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Gruplara göre Ostrasizm Puanlarının Karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	Cohen <i>d</i>
Önemsenmeme	Normal	411	9.48	5.41	2.72*	.01	.19
	Üstün	386	8.51	4.71			
Dışlanma	Normal	411	18.10	7.18	3.71**	.00	.26
	Üstün	386	16.21	7.16			
Ostrasizm	Normal	411	27.58	9.08	4.29**	.00	.30
	Üstün	386	24.72	9.69			

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

Tablo 8’de görüldüğü üzere üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin önemsenmeme toplam puan ortalaması ($\bar{X}=8.51$), normal zekâ puanına sahip öğrencilerin önemsenmeme toplam puan ortalamasından ($\bar{X}=9.48$) daha düşüktür. Üstelik bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=2.72$, $p < .05$). Ayrıca iki grubun önemsenmeme toplam puan ortalaması farkının etki büyüklüğü değeri $d=.19$ bulunmuştur. Bir başka ifadeyle üstün yetenekli ve normal çocuk ile ergenlerin önemsenmeme puanları düşük düzeyde farklılaşmıştır (1 standart sapmanın %19’u kadar bir farklılaşma olmuştur).

Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin dışlanma toplam puan ortalaması ($\bar{X}=16.21$), normal zekâ puanına sahip öğrencilerin dışlanma toplam puan ortalamasından ($\bar{X}=18.10$) daha düşüktür. Üstelik bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=3.71$, $p < .01$). Ayrıca iki grubun dışlanma toplam puan ortalaması farkının etki büyüklüğü değeri $d=.26$ bulunmuştur. Bir başka ifadeyle üstün yetenekli ve normal çocuk ile ergenlerin dışlanma puanları düşük düzeyde farklılaşmıştır (1 standart sapmanın %26’sı kadar bir farklılaşma olmuştur).

Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin ostrasizm toplam puan ortalaması ($\bar{X}=24.72$), normal zekâ puanına sahip öğrencilerin ostrasizm toplam puan ortalamasından ($\bar{X}=27.58$) daha düşüktür. Üstelik bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=4.29, p<.01$). Ayrıca iki grubun ostrasizm toplam puan ortalaması farkının etki büyüklüğü değeri $d=.30$ bulunmuştur. Bir başka ifadeyle üstün yetenekli ve normal çocuk ile ergenlerin ostrasizm puanları düşük düzeyde farklılaşmıştır (1 standart sapmanın %30'u kadar bir farklılaşma olmuştur).

4.2.7. Gruplara göre sadakat puanlarının karşılaştırılması

Üstün yetenekli/zekâlı öğrenciler ile normal zekâ puanına sahip öğrencilerin sadakat puanlarını karşılaştırmak için bağımsız örneklem t testi uygulanmış sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Gruplara göre Sadakat Puanlarının Karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları

Alt Ölçekler	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	Cohen d
Bireysel Sadakat	Normal	411	46.39	7.75	-2.57*	.01	-.18
	Üstün	386	47.67	6.26			
Grup Sadakati	Normal	411	29.88	5.25	-1.26	.21	-.09
	Üstün	386	30.34	5.04			

* $p<.05$

Tablo 9'da görüldüğü üzere üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin bireysel sadakat toplam puan ortalaması ($\bar{X}=47.67$), normal zekâ puanına sahip öğrencilerin bireysel sadakat toplam puan ortalamasından ($\bar{X}=46.39$) daha yüksektir. Üstelik bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=2.57, p<.05$). Ayrıca iki grubun bireysel sadakat toplam puan ortalaması farkının etki büyüklüğü değeri $d=.18$ bulunmuştur. Bir başka ifadeyle üstün yetenekli ve normal çocuk ile ergenlerin bireysel sadakat puanları düşük düzeyde farklılaşmıştır (1 standart sapmanın %18'i kadar bir farklılaşma olmuştur).

Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin grup sadakati puan ortalaması ($\bar{X}=30.34$), normal zekâ puanına sahip öğrencilerin grup sadakati puan ortalamasından ($\bar{X}=29.88$) daha yüksektir. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t=1.26, p>.05$).

Ayrıca bu farkın etki büyüklüğü değeri $d=.09$ olup çok düşüktür hatta yok hükmündedir.

4.2.8. Gruplara göre yaşam doyumu puanlarının karşılaştırılması

Üstün yetenekli/zekâlı öğrenciler ile normal zekâ puanına sahip öğrencilerin yaşam doyumu puanlarını karşılaştırmak için bağımsız örneklem t testi uygulanmış sonuçlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Gruplara göre Yaşam Doyumu Puanlarının Karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	Cohen <i>d</i>
Yaşam Doyumu	Normal	411	20.49	7.82	-9.60**	.00	-.68
	Üstün	386	25.46	6.77			

** $p<.01$

Tablo 10’da görüldüğü üzere üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin yaşam doyumu toplam puan ortalaması ($\bar{X}=25.46$), normal zekâ puanına sahip öğrencilerin yaşam doyumu toplam puan ortalamasından ($\bar{X}=20.49$) daha yüksektir. Üstelik bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=9.60$, $p<.01$). Ayrıca iki grubun yaşam doyumu toplam puan ortalaması farkının etki büyüklüğü değeri $d=.68$ bulunmuştur. Bir başka ifadeyle üstün yetenekli ve normal çocuk/ ergenlerin yaşam doyumu puanları yüksek düzeyde farklılaşmıştır (1 standart sapmanın %68’i kadar bir farklılaşma olmuştur).

4.2.9. Üstün yetenekli çocuklarda betimleyici istatistikler

Verilerin normal dağılıma uygunluğunu göstermek için 386 veriye ait betimleyici değerlerden ortalama ve standart hatalar ile çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış ve Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Betimleyici İstatistikler İle Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Ss	Çarpıklık	Basıklık			
	İstatistik	İstatistik	İstatistik	İstatistik	Std. Hata	İstatistik	Std. Hata			
Duygusal Zekâ	386	12.00	60.00	45.46	.41	8.03	-.71	.12	1.43	.25
Psik Kırılganlık	386	6.00	30.00	17.97	.26	5.20	.03	.12	-.29	.25
KYOlumlu Mük	386	3.00	15.00	12.89	.13	2.48	-1.69	.12	3.30	.25
KYOlumsuzMük	386	4.00	20.00	13.87	.23	4.44	-.34	.12	-.87	.25
SOlumMük	386	3.00	15.00	10.07	.17	3.36	-.40	.12	-.66	.25
SYOlumsuzMük	386	6.00	30.00	22.77	.31	6.11	-.76	.12	-.22	.25
Büyük.Narsisizm	386	6.00	36.00	22.20	.32	6.19	-.06	.12	-.23	.25
Ostrasizm	386	11.00	54.00	24.72	.49	9.69	.61	.12	-.19	.25
Bireysel Sadakat	386	11.00	55.00	47.67	.32	6.26	-1.48	.12	3.58	.25
Grup Sadakati	386	7.00	35.00	30.34	.26	5.04	-1.91	.12	4.95	.25
Yaşam Doyumu	386	5.00	35.00	25.46	.34	6.77	-.74	.12	.18	.25

Tablo 11’den anlaşılacağı üzere çarpıklık ve basıklık değerleri duygusal zekâ (-.57;-), psikolojik kırılgnalık (-.03; -.29), Kendi yönelimli olumsuz mükemmeliyetçilik (-.34; -.87), Sosyal olarak belirlenmiş olumlu mükemmeliyetçilik (-.40; -.66), Sosyal olarak belirlenmiş olumsuz mükemmeliyetçilik (-.76; -.22), Büyüklenmeci narsisizm (-.06; -.23), Ostrasizm (.61; -.19) ve Yaşam doyumu (-.74; .18) için alanyazında en sık ölçüt kabul edilen ± 1 arasındadır (Hair vd., 2013). Duygusal zekâ basıklık değeri (1.43), Kendi yönelimli olumlu mükemmeliyetçilik için çarpıklık ve basıklık değeri (-1.69; -), Bireysel sadakat için çarpıklık değeri (-1.48) ve grup sadakati için çarpıklık değeri (-1.91) alanyazında oldukça bilinen ölçüt olan ± 2 arasındadır (George & Mallery, 2010). Öte taraftan 386 verinin basıklık değerleri Kendi yönelimli olumlu mükemmeliyetçilik için (3.30), Bireysel sadakat için (3.58) ve Grup sadakati için (4.95) bulunmuş, bu değerler ise alanyazında nadiren bilinen henüz yeteri şekilde sınanmamış ölçüt olan 7’den küçük olması basıklığın normal dağılım sınırlarında olduğunun (Tunçer Günay & Sarıçam, 2023) göstergesidir. Sonuç olarak veriler normal dağılım gösteriyor olduğundan verilerin çözümlenmesi için parametrik analizlerden yararlanılacaktır.

4.2.10. Üstün yetenekli çocuklarda cinsiyete ilişkin analizler

Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin değişkenlere ilişkin puanlarının cinsiyete göre karşılaştırmak için bağımsız örneklem t testi uygulanmış sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Üstün yetenekli çocuklarda Cinsiyete Göre Değişkenlerin Karşılaştırmasına İlişki t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	Cohen d
Duygusal Zekâ	Kız öğrenci	188	46.65	7.94	2.87	.01	.29
	Erkek öğrenci	198	44.32	7.98			
Psikolojik kırılganlık	Kız öğrenci	188	18.38	5.03	1.52	.13	.15
	Erkek öğrenci	198	17.58	5.35			
KY Olumlu Mükemmeliyet	Kız öğrenci	188	13.24	2.15	2.75	.01	.28
	Erkek öğrenci	198	12.56	2.72			
KY Olumsuz Mükemmeliyet	Kız öğrenci	188	14.45	4.13	2.52	.01	.26
	Erkek öğrenci	198	13.32	4.65			
SY Olumlu Mükemmeliyet	Kız öğrenci	188	10.39	3.40	1.83	.07	.19
	Erkek öğrenci	198	9.77	3.30			
SY Olumsuz Mükemmeliyet	Kız öğrenci	188	22.56	6.39	-.64	.52	-
	Erkek öğrenci	198	22.96	5.84			
Büyüklemeçi Narsisizm	Kız öğrenci	188	22.94	6.15	2.82	.02	.23
	Erkek öğrenci	198	21.51	6.17			
Ostrasizm	Kız öğrenci	188	24.88	10.08	.31	.76	-
	Erkek öğrenci	198	24.57	9.34			
Bireysel Sadakat	Kız öğrenci	188	48.55	6.07	2.71	.01	.28
	Erkek öğrenci	198	46.83	6.34			
Grup Sadakati	Kız öğrenci	188	30.88	4.11	2.07	.04	.21
	Erkek öğrenci	198	29.83	5.76			
Yaşam Doyumu	Kız öğrenci	188	26.11	6.83	1.86	.06	.19
	Erkek öğrenci	198	24.83	6.67			

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

Tablo 12’de görüldüğü üzere üstün yetenekli/zekâlı kız öğrencilerin duygusal zekâ toplam puan ortalaması ($\bar{X}$ =46.65), üstün yetenekli/zekâlı erkek öğrencilerin duygusal zekâ toplam puan ortalamasından ($\bar{X}$ =44.32) daha yüksektir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=2.87, p<.05$). Ayrıca iki grubun duygusal zekâ toplam

puan ortalaması farkının etki büyüklüğü değeri $d=.29$ bulunmuştur. Bir başka ifadeyle kız ve erkek üstün yetenekli çocukların duygusal zekâ puanları düşük düzeyde farklılaşmıştır (1 standart sapmanın %29'u kadar bir farklılaşma olmuştur).

Üstün yetenekli/zekâlı kız öğrencilerin psikolojik kırılganlık toplam puan ortalaması ($\bar{X}=18.38$), üstün yetenekli/zekâlı erkek öğrencilerin psikolojik kırılganlık toplam puan ortalamasından ($\bar{X}=17.58$) daha yüksektir. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t=1.58$, $p>.05$). Ayrıca iki grubun psikolojik kırılganlık toplam puan ortalaması farkının etki büyüklüğü değeri $d=.15$ bulunmuştur. Bir başka ifadeyle kız ve erkek üstün yetenekli çocukların psikolojik kırılganlık puanları oldukça düşük düzeyde farklılaşmıştır (1 standart sapmanın %15'i kadar bir farklılaşma olmuştur).

Üstün yetenekli/zekâlı kız öğrencilerin kendi yönelimli olumlu mükemmeliyetçilik toplam puan ortalaması ($\bar{X}=13.24$), üstün yetenekli/zekâlı erkek öğrencilerin kendi yönelimli olumlu mükemmeliyetçilik toplam puan ortalamasından ($\bar{X}=12.56$) daha yüksektir. Üstelik bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=2.75$, $p<.05$). Ayrıca iki grubun kendi yönelimli olumlu mükemmeliyetçilik toplam puan ortalaması farkının etki büyüklüğü değeri $d=.28$ bulunmuştur. Bir başka ifadeyle kız ve erkek üstün yetenekli çocukların kendi yönelimli olumlu mükemmeliyetçilik puanları düşük düzeyde farklılaşmıştır (1 standart sapmanın %28'i kadar bir farklılaşma olmuştur).

Üstün yetenekli/zekâlı kız öğrencilerin kendi yönelimli olumsuz mükemmeliyetçilik toplam puan ortalaması ($\bar{X}=14.45$), üstün yetenekli/zekâlı erkek öğrencilerin kendi yönelimli olumsuz mükemmeliyetçilik toplam puan ortalamasından ($\bar{X}=13.32$) daha yüksektir. Üstelik bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=2.52$, $p<.05$). Ayrıca iki grubun kendi yönelimli olumsuz mükemmeliyetçilik toplam puan ortalaması farkının etki büyüklüğü değeri $d=.26$ bulunmuştur. Bir başka ifadeyle üstün yetenekli kız ve erkek öğrencilerin kendi yönelimli olumsuz mükemmeliyetçilik puanları düşük düzeyde farklılaşmıştır (1 standart sapmanın %26'sı kadar bir farklılaşma olmuştur).

Üstün yetenekli/zekâlı kız öğrencilerin sosyal olarak belirlenmiş olumlu mükemmeliyetçilik toplam puan ortalaması ($\bar{X}=10.39$), üstün yetenekli/zekâlı erkek öğrencilerin sosyal olarak belirlenmiş olumlu mükemmeliyetçilik toplam puan ortalamasından ($\bar{X}=9.77$) daha yüksektir. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t=1.83$, $p>.05$). Ayrıca iki grubun sosyal olarak belirlenmiş olumlu mükemmeliyetçilik toplam puan ortalaması farkının etki büyüklüğü değeri $d=.19$ bulunmuştur. Bir başka ifadeyle kız ve erkek üstün yetenekli çocukların sosyal olarak belirlenmiş olumlu mükemmeliyetçilik puanları oldukça düşük düzeyde farklılaşmıştır (1 standart sapmanın %19'u kadar bir farklılaşma olmuştur).

Üstün yetenekli/zekâlı kız öğrencilerin sosyal olarak belirlenmiş olumsuz mükemmeliyetçilik toplam puan ortalaması ($\bar{X}=22.56$), üstün yetenekli/zekâlı erkek öğrencilerin sosyal olarak belirlenmiş olumsuz mükemmeliyetçilik toplam puan ortalamasından ($\bar{X}=22.96$) daha düşüktür. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t=-.64$, $p>.05$).

Üstün yetenekli/zekâlı kız öğrencilerin büyüklenmeci narsisizm toplam puan ortalaması ($\bar{X}=22.94$), üstün yetenekli/zekâlı erkek öğrencilerin büyüklenmeci narsisizm toplam puan ortalamasından ($\bar{X}=21.51$) daha yüksektir. Üstelik bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=2.82$, $p<.05$). Ayrıca iki grubun büyüklenmeci narsisizm toplam puan ortalaması farkının etki büyüklüğü değeri $d=.23$ bulunmuştur. Bir başka ifadeyle üstün yetenekli kız ve erkek öğrencilerin büyüklenmeci narsisizm puanları düşük düzeyde farklılaşmıştır (1 standart sapmanın %23'ü kadar bir farklılaşma olmuştur).

Üstün yetenekli/zekâlı kız öğrencilerin ostrasizm toplam puan ortalaması ($\bar{X}=24.88$), üstün yetenekli/zekâlı erkek öğrencilerin ostrasizm toplam puan ortalamasından ($\bar{X}=24.57$) daha yüksektir. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t=.31$, $p>.05$).

Üstün yetenekli/zekâlı kız öğrencilerin bireysel sadakat toplam puan ortalaması ($\bar{X}=48.55$), üstün yetenekli/zekâlı erkek öğrencilerin bireysel sadakat toplam puan ortalamasından ($\bar{X}=46.83$) daha yüksektir. Üstelik bu fark istatistiksel

olarak anlamlıdır ($t=2.71, p<.05$). Ayrıca iki grubun bireysel sadakat toplam puan ortalaması farkının etki büyüklüğü değeri $d=.28$ bulunmuştur. Bir başka ifadeyle üstün yetenekli kız ve erkek öğrencilerin bireysel sadakat puanları düşük düzeyde farklılaşmıştır (1 standart sapmanın %28'i kadar bir farklılaşma olmuştur).

Üstün yetenekli/zekâlı kız öğrencilerin grup sadakati toplam puan ortalaması ($\bar{X}=30.88$), üstün yetenekli/zekâlı erkek öğrencilerin grup sadakati toplam puan ortalamasından ($\bar{X}=29.83$) daha yüksektir. Üstelik bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=2.07, p<.05$). Ayrıca iki grubun grup sadakati toplam puan ortalaması farkının etki büyüklüğü değeri $d=.21$ bulunmuştur. Bir başka ifadeyle üstün yetenekli kız ve erkek öğrencilerin grup sadakati puanları düşük düzeyde farklılaşmıştır (1 standart sapmanın %21'i kadar bir farklılaşma olmuştur).

Üstün yetenekli/zekâlı kız öğrencilerin yaşam doyumu toplam puan ortalaması ($\bar{X}=26.11$), üstün yetenekli/zekâlı erkek öğrencilerin yaşam doyumu toplam puan ortalamasından ($\bar{X}=24.83$) daha yüksektir. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t=1.86, p>.05$). Ayrıca iki grubun yaşam doyumu toplam puan ortalaması farkının etki büyüklüğü değeri $d=.19$ bulunmuştur. Bir başka ifadeyle üstün yetenekli kız ve erkek öğrencilerin yaşam doyumu puanları oldukça düşük düzeyde farklılaşmıştır (1 standart sapmanın %19'u kadar bir farklılaşma olmuştur).

4.2.11. Üstünlerde korelasyon analizleri

Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerde değişkenler arası ilişkileri incelemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Değişkenler arası ilişkileri ait Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Duygusal Zekâ	-	-.12*	.20**	.11*	.19**	.09	.11*	-.11*	.36**	.26**	.37**
2.Psikolojik Kırılganlık		-	.19**	.44**	.09	.27**	.33**	.23**	-.08	-.10*	-.25**
3.KY Olumlu Mükemmeliyetçilik			-	.56**	.35**	.31**	.35**	-.05	.21**	.18**	.22**
4.KYOlumsuz Mükemmeliyetçilik				-	.35**	.38**	.37**	-.06	.06	.08	.08
5.SBOlumlu Mükemmeliyetçilik					-	.30**	.24**	-.05	.20**	.23**	.28**
6.SBOlumsuz Mükemmeliyetçilik						-	.36**	.02	.04	.11*	-.02
7.Büyükleme Narsisizm							-	.01	-.11*	.01	.04
8.Ostrasizm								-	-.09	-.21**	-.21**
9.Bireysel Sadakat									-	.51**	.29**
10.Grup Sadakati										-	.41**
11.Yaşam Doyumu											-
$\bar{X}$	45.46	17.97	12.89	13.87	10.07	22.77	22.20	24.72	47.67	30.34	25.46
Ss	8.03	5.20	2.48	4.44	3.36	6.11	6.19	9.69	6.26	5.04	6.77

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

Tablo 13'te görüldüğü üzere üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerde duygusal zekâ ile kendine yönelik olumlu mükemmeliyetçilik ($r=.20$, $p<.01$), kendine yönelik olumsuz mükemmeliyetçilik ($r=.11$, $p<.05$), sosyal olarak belirlenmiş olumlu mükemmeliyetçilik ($r=.19$, $p<.01$), büyükleme narsisizm ($r=.11$, $p<.05$), bireysel sadakat ($r=.36$, $p<.01$), grup sadakati ($r=.26$, $p<.01$) ve yaşam doyumu ($r=.37$, $p<.01$) arasında pozitif ilişkiler vardır. Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerde duygusal zekâ ile psikolojik kırılganlık ($r=-.12$, $p<.05$), ostrasizm ($r=-.11$, $p<.05$) arasında negatif ilişkiler vardır.

Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerde yaşam doyumu ile sosyal olarak belirlenmiş olumlu mükemmeliyetçilik ($r=.28$, $p<.01$), bireysel sadakat ($r=.29$, $p<.01$) ve grup sadakati ($r=.41$, $p<.01$) arasında pozitif ilişkiler vardır. Öte taraftan yaşam

doyumunu ile psikolojik kırılganlık ($r=-.25$, $p<.01$) ve ostrasizm ($r=-.21$, $p<.01$) arasında negatif ilişkiler vardır.

4.2.12. Üstünlerde regresyon analizi

Üstün yetenekli öğrencilerde yaşam doyumunun üzerinde duygusal zekâ, psikolojik kırılganlık, mükemmeliyetçilik, büyüklenmeci narsisizm, psikolojik dışlanma, sadakatin yordayıcı rolüne ilişkin hangi en iyi modellerin oluşturulabileceği ile ilgili Bayes (Bayesian) doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Bayesci yöntemle parametre tahmininde kullanılan Markov zinciri için 11000 örneklem çekilmiş ve örneklem baştan ilk 1000 verisi burn in değerleri olarak alınıp işlemlere dâhil edilmemiştir. Sonuçlar Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Değişkenlerden yaşam doyumuna doğrusal regresyonlara ilişkin Bayesian çıkarım

Modeller	P(M)	P(M data)	BF _M	BF ₁₀	R ²
1. DZ + PK + KYOLMÜK + SBOLMÜK + SBOLZMÜK + GS	4.329×10 ⁻⁴	0.089	225.413	1.000	0.327
2. DZ + PK + KYOLMÜK + SBOLMÜK + GS	3.608×10 ⁻⁴	0.081	244.956	1.096	0.320
3. DZ + PK + KYOLMÜK + KYOLZMÜK + SBOLMÜK + SBOLZMÜK + BN + O + BS + GS	0.091	0.078	0.840	0.004	0.332
4. DZ + PK + KYOLMÜK + SBOLMÜK + SBOLZMÜK + O + GS	7.576×10 ⁻⁴	0.072	102.915	0.465	0.331
5. DZ + PK + KYOLMÜK + SBOLMÜK + O + GS	4.329×10 ⁻⁴	0.042	101.621	0.474	0.324
6. DZ + PK + KYOLMÜK + SBOLMÜK + SBOLZMÜK + BN + O + GS	0.002	0.042	21.453	0.100	0.331
7. DZ + PK + KYOLMÜK + KYOLZMÜK + SBOLMÜK + SBOLZMÜK + BN + O + GS	0.009	0.038	4.310	0.020	0.332
8. DZ + PK + KYOLMÜK + KYOLZMÜK + SBOLMÜK + SBOLZMÜK + O + GS	0.002	0.037	19.162	0.090	0.331
9. DZ + PK + KYOLMÜK + SBOLMÜK + SBOLZMÜK + BN + O + BS + GS	0.009	0.036	4.072	0.019	0.331
10. DZ + PK + KYOLMÜK + SBOLMÜK + SBOLZMÜK + O + BS + GS	0.002	0.034	17.631	0.083	0.331

Not: DZ=Duygusal Zekâ, PK=Psikolojik Kırılganlık, KYOLMÜK=Kendine Yönelik Olumlu Mükemmeliyetçilik, KYOLZMÜK= Kendine Yönelik Olumsuz Mükemmeliyetçilik, SBOLMÜK= Sosyal Olarak Belirlenmiş Olumlu Mükemmeliyetçilik, SBOLZMÜK= Sosyal Olarak Belirlenmiş Olumsuz Mükemmeliyetçilik, BN=Büyüklenmeci Narsisizm, O=Ostracism, BS=Bireysel Sadakat, GS=Grup Sadakati

Tablo 14'ten anlaşılabacağı üzere tüm değişkenleri içeren üçüncü modelin yaşam doyumunu açıkladığı varyans değeri $R^2=.33$ tür. Bir diğer ifadeyle duygusal

zekâ, psikolojik kırılganlık, mükemmeliyetçilik, büyüklenmeci narsisizm, psikolojik dışlanma, sadakat değişkenleri yaşam doyumunun toplam varyansının %33'ünü açıklamaktadır. Tablodaki 10 modele dikkat edildiğinde hemen tüm modellerde duygusal zekâ, psikolojik kırılganlık ve grup sadakati değişkenleri dikkat çekmektedir. Yaşam doyumu üzerinde hangi değişkenlerin anlamlı etkiye sahip olduğunu netleştirmek için katsayıların Posterior özetleri hesaplanmış ve Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. Katsayıların Poster (Posterior) özetleri

Katsayı	P(incl)	P(excl)	P(incl data)	P(excl data)	BF _{bütün}	Ort	Ss	95% Credible Interval	
								Alt	Üst
Sabit	1.000	0.000	1.000	0.000	1.000	25.456	0.285	[24.896	26.016]
DZ	0.500	0.500	1.000	1.095×10^{-4}	9131.894	0.176	0.037	[0.103	0.249]
PK	0.500	0.500	1.000	1.695×10^{-4}	5897.961	-0.275	0.058	[-0.388	-0.161]
KYOLMÜK	0.500	0.500	0.871	0.129	6.747	0.366	0.127	[0.116	0.617]
SBOLMÜK	0.500	0.500	0.992	0.008	126.843	0.345	0.093	[0.163	0.528]
SBOLZMÜK	0.500	0.500	0.674	0.326	2.069	-0.096	0.051	[-0.197	0.004]
GS	0.500	0.500	1.000	2.312×10^{-6}	432461.767	0.356	0.059	[0.239	0.473]

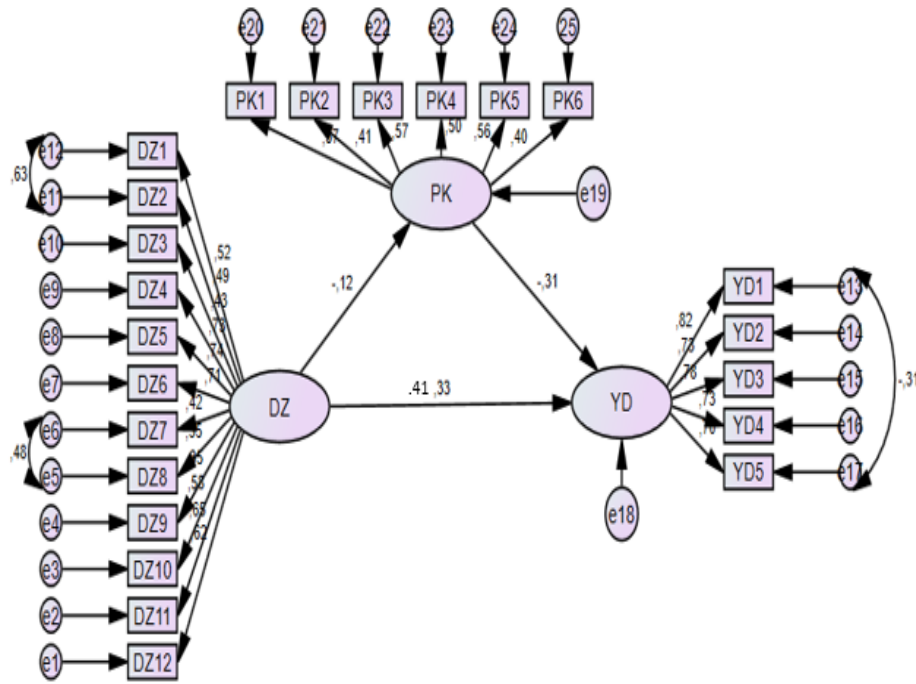
Tablo 15'te görüldüğü üzere duygusal zekâ, psikolojik kırılganlık, kendine yönelik olumlu mükemmeliyetçilik, sosyal olarak belirlenmiş olumlu mükemmeliyetçilik, sosyal olarak belirlenmiş olumsuz mükemmeliyetçilik ve grup sadakati değişkenlerine ait %95 güven aralığında alt üst değerler sıfır (0) içermediğinden (sosyal olarak belirlenmiş olumsuz mükemmeliyetçilik hariç) yaşam doyumu için anlamlı yordayıcılardır.

4.2.13. Yapısal eşitlik modelleri

Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerde yaşam doyumu ve duygusal zekâ arasındaki ilişkide aracılık rolleri için birçok model sınanmış ve anlamlı olanlar sırayla aşağıda sunulmuştur.

4.2.13.1. Psikolojik kırılganlığın aracılık rolü

Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerde psikolojik kırılganlığın duygusal zekâ ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracılık rolünü incelemek için YEM kullanılmış olup, sonuçlar Şekil 21’de gösterilmiştir.



Şekil 21. Psikolojik kırılganlığın duygusal zekâ ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracılık rolü

Şekil 21’de görüldüğü üzere duygusal zekânın yaşam doyumu üzerindeki yordama (etki) katsayısı ilk aşamada $\beta = .41$ ($p < .01$) hesaplanmıştır. Fakat psikolojik kırılganlık analize dâhil edildiğinde duygusal zekânın yaşam doyumu üzerindeki yordama katsayısı $\beta = .33$ ($p < .01$) hesaplanmıştır. Bir başka ifadeyle yordama katsayısı azalmıştır. Ayrıca duygusal zekânın psikolojik kırılganlık üzerindeki yordama katsayısı $\beta = -.12$ ($p < .05$) ve psikolojik kırılganlığın yaşam doyumu üzerindeki yordama katsayısı $\beta = -.31$ ($p < .01$) istatistiksel olarak anlamlıdır. Tüm bu ifadelerle dayalı olarak psikolojik kırılganlığın duygusal zekâ ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracılık rolünden söz edilebilir. Üstelik uyum iyiliği değerleri $CMIN/Sd = 2.67$,

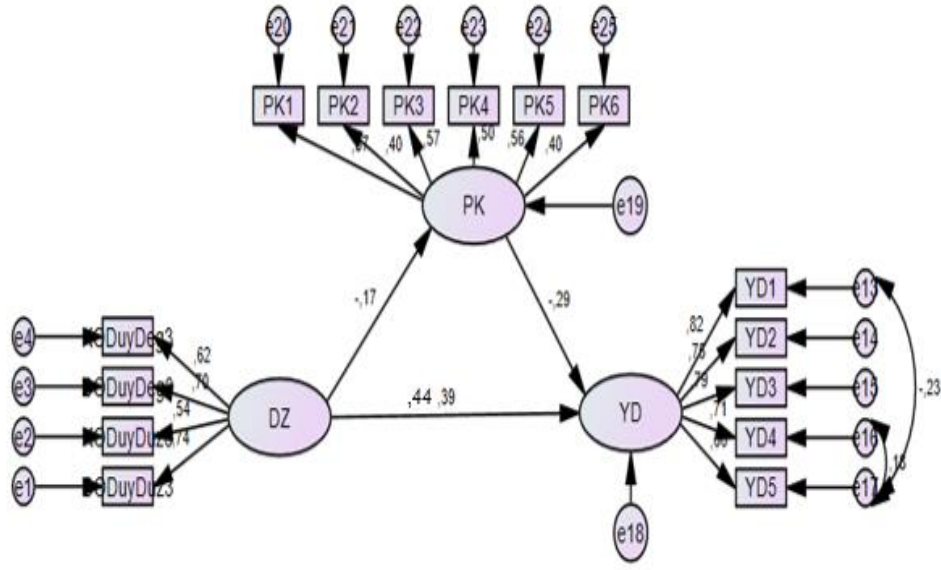
SRMR=.08, RMSEA=.07, GFI=.89, IFI=.90, TLI=.89 olarak hesaplanmıştır. Buna rağmen psikolojik kırılganlığın istatistiksel olarak anlamlı bir aracı değişken olup olmadığını kesinleştirmek için toplam, doğrudan ve dolaylı etkiler incelenmiş olup sonuçlar Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16. Değişkenler arasındaki toplam ve dolaylı etkilere yönelik sonuçlar

Etkiler	Kestirim		%95 BC Güven Aralığı Alt Üst
	β	SH	
Toplam etki Duygusal zekâ → Yaşam Doyumu	.76	.15	[.47, 1.08]
Doğrudan etki Duygusal zekâ → Yaşam Doyumu	.68	.14	[.42, .96]
Dolaylı etki Duygusal zekâ → Psik.Kırılgan → Yaşam Doyumu	.08	.06	[-.01, .23]
Yeniden örnekleme:5000 %95 Güven Aralıkları			

Tablo 16’da görüldüğü üzere duygusal zekânın, psikolojik kırılganlık aracılığıyla yaşam doyumu üzerindeki dolaylı etkisinin $\beta = 0.08$, (Sh = .06, 95% GA = [-.01, .23]) olduğu tespit edilmiştir. Psikolojik kırılganlığın duygusal zekâ ile yaşam doyumu arasındaki ilişkideki aracılık etkisinin anlamlılığını test etmek amacıyla 5000 tekrarlı %95 yeniden örnekleme (bootstrap) güven aralıkları alt ve üst sınırında 0 (sıfır) yoktur. Aracılık etkisinin anlamlılığı için %95 güven aralığının alt ve üst sınırları içerisinde 0’ın (sıfır) yer almaması gerekmektedir (Yılmaz Koğar, 2023: 72). Buna bağlı olarak, psikolojik kırılganlığın istatistiksel olarak anlamlı bir aracı değişken olduğu tespit edilmiştir.

Uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düşük seviyede olmasından dolayı psikolojik kırılganlığın duygusal zekâ ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracılık rolünü incelemek için duygusal zekânın alt boyutları gözlenen değişken olarak alınmış ve yeniden YEM yapılmış olup, sonuçlar Şekil 22’de gösterilmiştir.



Şekil 22. Psikolojik kırılganlığın duygusal zekâ ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracılık rolü

Şekil 22’de görüldüğü üzere duygusal zekânın yaşam doyumu üzerindeki yordama (etki) katsayısı ilk aşamada $\beta=.44$ ($p<.01$) hesaplanmıştır. Fakat psikolojik kırılganlık analize dâhil edildiğinde duygusal zekânın yaşam doyumu üzerindeki yordama katsayısı $\beta=.39$ ($p<.01$) hesaplanmıştır. Bir başka ifadeyle yordama katsayısı azalmıştır. Ayrıca duygusal zekânın psikolojik kırılganlık üzerindeki yordama katsayısı $\beta=-.17$ ($p<.05$) ve psikolojik kırılganlığın yaşam doyumu üzerindeki yordama katsayısı $\beta=-.29$ ($p<.01$) istatistiksel olarak anlamlıdır. Tüm bu ifadelerle dayalı olarak psikolojik kırılganlığın duygusal zekâ ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracılık rolünden söz edilebilir. Üstelik uyum iyiliği değerleri $CMIN/sd=2.17$, $SRMR=.065$, $RMSEA=.04$, $CFI=.94$, $GFI=.94$, $IFI=.94$, $TLI=.92$ olarak hesaplanmıştır. Uyum iyiliği değerleri kabul edilebilir olup, mükemmele yakındır. Buna rağmen psikolojik kırılganlığın istatistiksel olarak anlamlı bir aracı değişken olup olmadığını kesinleştirmek için toplam, doğrudan ve dolaylı etkiler incelenmiş olup sonuçlar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Değişkenler arasındaki toplam ve dolaylı etkilere yönelik sonuçlar

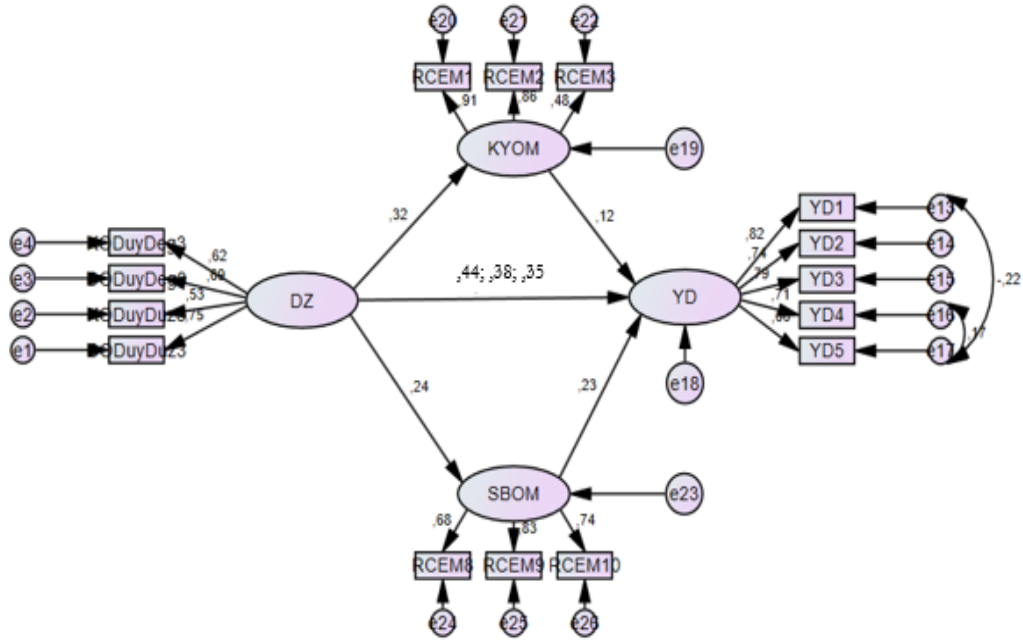
Etkiler	Yordama		%95 BC Güven Aralığı Alt Üst
	β	SH	
Toplam etki Duygusal zekâ → Yaşam Doyumu	.30	.07	[.18, .46]
Doğrudan etki Duygusal zekâ → Yaşam Doyumu	.27	.06	[.16, .41]
Dolaylı etki Duygusal zekâ → Psik.Kırılgan → Yaşam Doyumu	.05	.02	[-.02, .13]
Yeniden örnekleme:5000 %95 Güven Aralıkları			

Tablo 17’de görüldüğü üzere duygusal zekânın, psikolojik kırılganlık aracılığıyla yaşam doyumu üzerindeki dolaylı etkisinin $\beta = 0.05$, (Sh = .02, 95% GA = [-.02, .13]) olduğu tespit edilmiştir. Psikolojik kırılganlığın duygusal zekâ ile yaşam doyumu arasındaki ilişkideki aracılık etkisinin anlamlılığını test etmek amacıyla 5000 tekrarlı %95 yeniden örnekleme (bootstrap) güven aralıkları alt ve üst sınırında 0 (sıfır) yoktur. Aracılık etkisinin anlamlılığı için %95 güven aralığının alt ve üst sınırları içerisinde 0’ın (sıfır) yer almaması gerekmektedir (Yılmaz Koğar, 2023: 72). Buna bağlı olarak, psikolojik kırılganlığın istatistiksel olarak anlamlı bir aracı değişken olduğu tespit edilmiştir.

4.2.13.2. Kendi yönelimli olumlu mükemmeliyetçilik ile sosyal

yönelimli olumlu mükemmeliyetçiliğin aracılık rolü

Üstün yetenekli çocuklarda kendi yönelimli olumlu mükemmeliyetçilik ve sosyal yönelimli olumlu mükemmeliyetçiliğin duygusal zekâ ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracılık rolünü incelemek için YEM yapılmış olup, sonuçlar Şekil 23’te gösterilmiştir.



Şekil 23. Duygusal zekâ ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide kendi yönelimli olumlu mükemmeliyetçilik ile sosyal yönelimli olumlu mükemmeliyetçiliğin aracılık rolü

Şekil 23'te görüldüğü üzere duygusal zekânın yaşam doyumu üzerindeki yordama (etki) katsayısı ilk aşamada $\beta=.44$ ($p<.01$) hesaplanmıştır. Fakat kendi yönelimli olumlu mükemmeliyetçilik analize dâhil edildiğinde duygusal zekânın yaşam doyumu üzerindeki yordama katsayısı $\beta=.38$ ($p<.01$) hesaplanmıştır. Ayrıca sosyal yönelimli olumlu mükemmeliyetçilik analize dâhil edildiğinde duygusal zekânın yaşam doyumu üzerindeki yordama katsayısı $\beta=.35$ ($p<.01$) hesaplanmıştır. Bir başka ifadeyle yordama katsayısı azalmıştır. Ayrıca duygusal zekânın kendi yönelimli olumlu mükemmeliyetçilik üzerindeki yordama katsayısı $\beta=.32$ ($p<.01$) ve kendi yönelimli olumlu mükemmeliyetçiliğin yaşam doyumu üzerindeki yordama katsayısı $\beta=.12$ ($p<.05$) istatistiksel olarak anlamlıdır. Benzer şekilde duygusal zekânın sosyal yönelimli olumlu mükemmeliyetçilik üzerindeki yordama katsayısı $\beta=.24$ ($p<.01$) ve sosyal yönelimli olumlu mükemmeliyetçiliğin yaşam doyumu üzerindeki yordama katsayısı $\beta=.23$ ($p<.01$) istatistiksel olarak anlamlıdır. Tüm bu ifadelerle dayalı olarak kendi yönelimli ve sosyal yönelimli olumlu mükemmeliyetçiliğin duygusal zekâ ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracılık rolünden söz edilebilir. Üstelik uyum iyiliği değerleri CMIN/sd=2.06, SRMR=.07,

RMSEA=.05, CFI=.96, GFI=.96, IFI=.96, TLI=.95 olarak hesaplanmıştır. CFI, GFI, IFI değerleri mükemmeli uyumu göstermektedir (). Buna rağmen kendi yönelimli ve sosyal yönelimli olumlu mükemmeliyetçiliğin istatistiksel olarak anlamlı aracı değişkenler olup olmadığını kesinleştirmek için toplam, doğrudan ve dolaylı etkiler incelenmiş olup sonuçlar Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. Değişkenler arasındaki toplam ve dolaylı etkilere yönelik sonuçlar

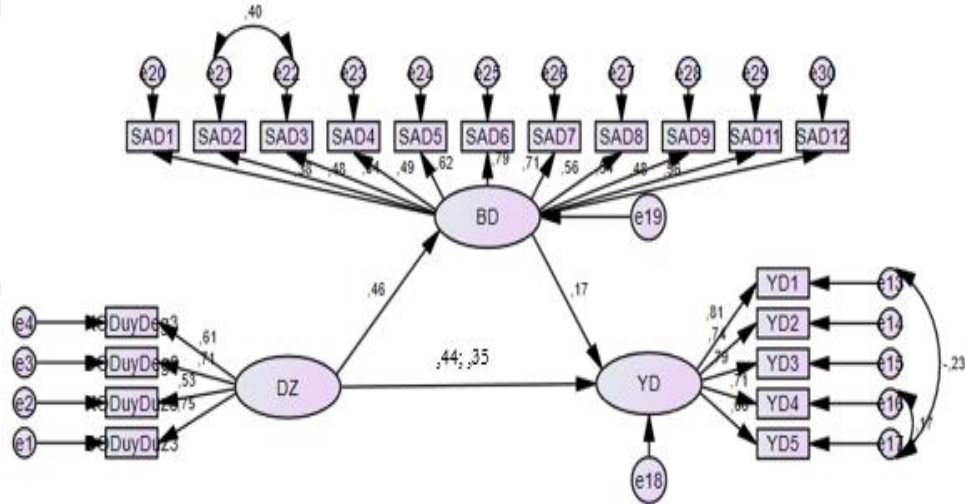
Etkiler	Yordama		%95 BC Güven Aralığı Alt Üst
	β	SH	
Toplam etki			
Duygusal zekâ → Yaşam Doyumu	.30	.04	[.18, .46]
Doğrudan etki			
Duygusal zekâ → Yaşam Doyumu	.24	.07	[.12, .40]
Dolaylı etki			
Duygusal zekâ → KY Olumlu Mük → Yaşam Doyumu	.05	.02	[.02, .11]
Duygusal zekâ → SY Olumlu Mük → Yaşam Doyumu	.06	.02	[.02, .11]
Duygusal zekâ → KY Olumlu Mük → SY Olumlu Mük → Yaşam Doyumu	.09	.03	[.04, .16]
Yeniden örnekleme:5000 %95 Güven Aralıkları			

Tablo 18’de görüldüğü üzere duygusal zekânın, kendi yönelimli olumlu mükemmeliyetçiliğin (tek başına) aracılığıyla yaşam doyumu üzerindeki dolaylı etkisinin $\beta = 0.05$, (Sh = .02, 95% GA = [.02, .11]) olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde sosyal yönelimli olumlu mükemmeliyetçiliğin (tek başına) aracılığıyla yaşam doyumu üzerindeki dolaylı etkisinin $\beta = 0.06$, (Sh = .02, 95% GA = [.02, .11]) olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca duygusal zekânın, kendi ve sosyal yönelimli olumlu mükemmeliyetçiliğin aracılığıyla yaşam doyumu üzerindeki dolaylı etkisinin $\beta = 0.09$, (Sh = .03, 95% GA = [.04, .16]) olduğu tespit edilmiştir. Kendi yönelimli ve sosyal yönelimli olumlu mükemmeliyetçiliğin duygusal zekâ ile yaşam doyumu arasındaki ilişkideki aracılık etkisinin anlamlılığını test etmek amacıyla 5000 tekrarlı %95 yeniden örnekleme (bootstrap) güven aralıkları alt ve üst sınırında 0 (sıfır) yoktur.

Aracılık etkisinin anlamlılığı için %95 güven aralığının alt ve üst sınırları içerisinde 0'ın (sıfır) yer almaması gerekmektedir (Yılmaz Koğar, 2023: 72). Buna bağlı olarak, kendi yönelimli ve sosyal yönelimli olumlu mükemmeliyetçiliğin istatistiksel olarak anlamlı aracı değişkenler olduğu tespit edilmiştir.

4.2.13.3. Bireysel sadakat veya grup sadakatının aracı rolü

Bireysel sadakatın duygusal zekâ ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracılık rolünü incelemek için duygusal zekânın alt boyutları gözlenen değişken olarak alınmış ve YEM yapılmış olup, sonuçlar Şekil 24'te gösterilmiştir.



Şekil 24. Bireysel sadakatın duygusal zekâ ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracılık rolü

Şekil 24'te görüldüğü üzere duygusal zekânın yaşam doyumu üzerindeki yordama (etki) katsayısı ilk aşamada $\beta=.44$ ($p<.01$) hesaplanmıştır. Fakat bireysel sadakat analize dâhil edildiğinde duygusal zekânın yaşam doyumu üzerindeki yordama katsayısı $\beta=.35$ ($p<.01$) hesaplanmıştır. Bir başka ifadeyle yordama katsayısı azalmıştır. Ayrıca duygusal zekânın bireysel sadakat üzerindeki yordama katsayısı $\beta=.46$ ($p<.01$) ve bireysel sadakatın yaşam doyumu üzerindeki yordama katsayısı $\beta=.17$ ($p<.05$) istatistiksel olarak anlamlıdır. Tüm bu ifadelerle dayalı olarak bireysel sadakatın duygusal zekâ ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracılık rolünden söz

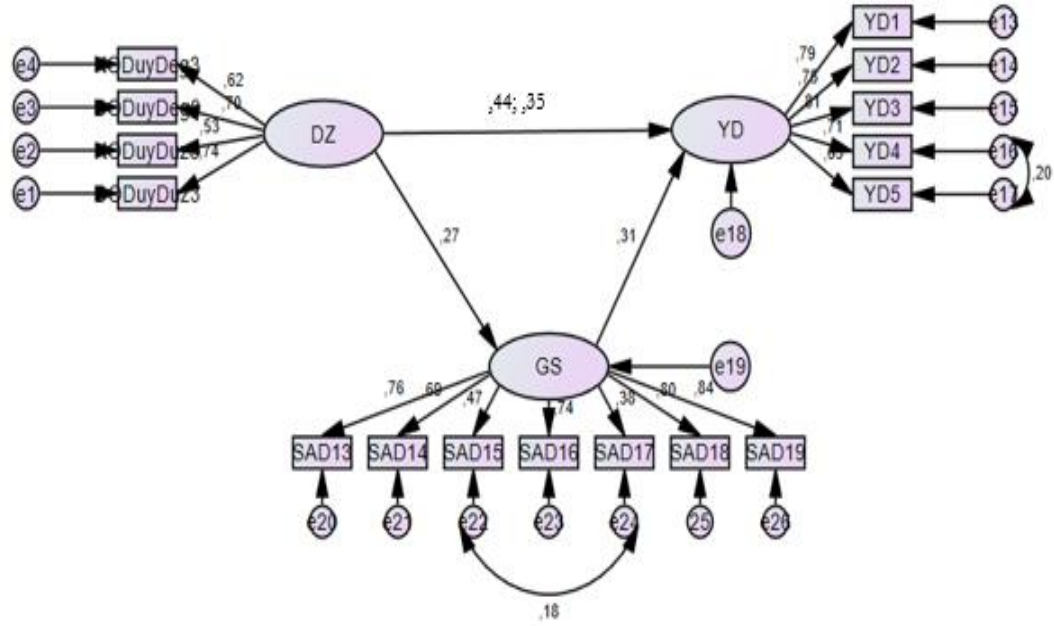
edilebilir. Üstelik uyum iyiliği değerleri CMIN/sd=2.34, SRMR=.065, RMSEA=.059, CFI=.91, IFI=.91, TLI=.90 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler kabul edilebilir uyum iyiliğini göstermektedir. Buna rağmen bireysel sadakatin istatistiksel olarak anlamlı bir aracı değişken olup olmadığını kesinleştirmek için toplam, doğrudan ve dolaylı etkiler incelenmiş olup sonuçlar Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19. DZ, BS, YD arasındaki toplam ve dolaylı etkilere yönelik sonuçlar

Etkiler	Yordama		%95 BC Güven Aralığı Alt Üst
	β	SH	
Toplam etki			
Duygusal zekâ → Yaşam Doyumu	.30	.06	[.18, .44]
Doğrudan etki			
Duygusal zekâ → Yaşam Doyumu	.24	.08	[.12, .42]
Dolaylı etki			
Duygusal zekâ → Bireysel Sadakat → Yaşam Doyumu	.08	.04	[.01, .18]
Yeniden örnekleme:5000 %95 Güven Aralıkları			

Tablo 19’da görüldüğü üzere duygusal zekânın, bireysel sadakat aracılığıyla yaşam doyumu üzerindeki dolaylı etkisinin $\beta = 0.08$, ($Sh = .04$, $95\% GA = [.01, .18]$) olduğu tespit edilmiştir. Bireysel sadakatin duygusal zekâ ile yaşam doyumu arasındaki ilişkideki aracılık etkisinin anlamlılığını test etmek amacıyla 5000 tekrarlı %95 yeniden örnekleme (bootstrap) güven aralıkları alt ve üst sınırında 0 (sıfır) yoktur. Aracılık etkisinin anlamlılığı için %95 güven aralığının alt ve üst sınırları içerisinde 0’ın (sıfır) yer almaması gerekmektedir (Yılmaz Koğar, 2023: 72). Buna bağlı olarak, bireysel sadakatin istatistiksel olarak anlamlı aracı değişken olduğu tespit edilmiştir.

Grup sadakatinin duygusal zekâ ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracılık rolünü incelemek için duygusal zekânın alt boyutları gözlenen değişken olarak alınmış ve YEM yapılmış olup, sonuçlar Şekil 25’te gösterilmiştir.



Şekil 25. Bireysel sadakatin duygusal zekâ ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracılık rolü

Şekil 25'te görüldüğü üzere duygusal zekânın yaşam doyumu üzerindeki yordama (etki) katsayısı ilk aşamada $\beta=.44$ ($p<.01$) hesaplanmıştır. Fakat grup sadakati analize dâhil edildiğinde duygusal zekânın yaşam doyumu üzerindeki yordama katsayısı $\beta=.35$ ($p<.01$) hesaplanmıştır. Bir başka ifadeyle yordama katsayısı azalmıştır. Ayrıca duygusal zekânın grup sadakati üzerindeki yordama katsayısı $\beta=.27$ ($p<.01$) ve grup sadakatinin yaşam doyumu üzerindeki yordama katsayısı $\beta=.31$ ($p<.01$) istatistiksel olarak anlamlıdır. Tüm bu ifadeler dayalı olarak grup sadakatinin duygusal zekâ ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracılık rolünden söz edilebilir. Üstelik uyum iyiliği değerleri CMIN/sd=2.24, SRMR=.060, RMSEA=.057, CFI=.95, IFI=.95, TLI=.94 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler bireysel sadakate ait uyum iyiliği değerlerinden daha iyi olup mükemmel uyuma yakındır. Buna rağmen grup sadakatin istatistiksel olarak anlamlı bir aracı değişken olup olmadığını kesinleştirmek için toplam, doğrudan ve dolaylı etkiler incelenmiş olup sonuçlar Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20. DZ, GS, YD arasındaki toplam ve dolaylı etkilere yönelik sonuçlar

Etkiler	Yordama		%95 BC Güven Aralığı Alt Üst
	β	SH	
Toplam etki			
Duygusal zekâ →Yaşam Doyumu	.29	.07	[.17, .45]
Doğrudan etki			
Duygusal zekâ →Yaşam Doyumu	.23	.06	[.13, .37]
Dolaylı etki			
Duygusal zekâ →Grup Sadakati → Yaşam Doyumu	.08	.03	[.04, .15]
Yeniden örnekleme:5000 %95 Güven Aralıkları			

Tablo 20’de görüldüğü üzere duygusal zekânın, grup sadakati aracılığıyla yaşam doyumu üzerindeki dolaylı etkisinin $\beta = 0.08$, (Sh = .03, 95% GA = [.04, .15]) olduğu tespit edilmiştir. Grup sadakatinin duygusal zekâ ile yaşam doyumu arasındaki ilişkideki aracılık etkisinin anlamlılığını test etmek amacıyla 5000 tekrarlı %95 yeniden örnekleme (bootstrap) güven aralıkları alt ve üst sınırında 0 (sıfır) yoktur. Aracılık etkisinin anlamlılığı için %95 güven aralığının alt ve üst sınırları içerisinde 0’ın (sıfır) yer almaması gerekmektedir (Yılmaz Koğar, 2023: 72). Buna bağlı olarak, grup sadakatinin istatistiksel olarak anlamlı aracı değişken olduğu tespit edilmiştir.

5. TARTIŞMA

5.1. Üstün yetenekli öğrenciler için uyarlanan ölçeklere ait psikometrik değerlerin tartışılması

Çalışmada Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeğinin Uzun ve Kısa Formları normal zekâyâ sahip öğrencilere standartize edildikten sonra Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeğinin Kısa Formu ile devam etmeye karar verdikten sonra bu form üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerde psikometrik değerleri incelemiştir. Faktör yapısı hem Türk yetişkinlerde hem de Türk çocuk ve ergenlerde belli olduğu için verilere doğrudan DFA yapılmıştır. Nitekim ölçeğin maddeleri daha önce uyarlandığı için maddelerin yeni bir faktörleşme olasılığı çok azdır ve faktör yapısı belli olduğu için AFA yapılmadan DFA yapılabilir (Orçan, 2018). DFA sonucu uyum iyiliği endekslerini değerlendirmek için alanyazındaki ölçütler derlenmiş olup Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Uyum iyiliği değerleri ölçütleri

Uyum Endeksleri	Mükemmel/Çok iyi Uyum Ölçütleri	Kabul edilebilir/İyi Uyum Ölçütleri	Uyum zayıf/kötü (marjinal uyum)
$\chi^2(\text{CMIN})/\text{sd}$	$0 \leq \text{CMIN}/\text{sd} \leq 2$ ⁽¹⁾	$2 < \text{CMIN}/\text{sd} \leq 3$ ⁽²⁾	$3 < \text{CMIN}/\text{sd} \leq 5$ ⁽³⁾
AGFI	$.95 \leq \text{AGFI} \leq 1.00$ ⁽⁴⁾	$.90 \leq \text{AGFI} < .95$ ⁽⁴⁾	$.85 \leq \text{AGFI} < .90$ ⁽⁵⁾
CFI	$.95 \leq \text{CFI} \leq 1.00$ ⁽⁶⁾	$.90 \leq \text{CFI} < .95$ ⁽⁷⁾	
GFI	$.95 \leq \text{GFI} \leq 1.00$ ^(2, 4, 6)	$.90 \leq \text{GFI} < .95$ ^(2, 4, 6)	
IFI	$.95 \leq \text{IFI} \leq 1.00$ ⁽⁸⁾	$.90 \leq \text{IFI} < .95$ ⁽⁶⁾	$.80 \leq \text{IFI} < .90$ ⁽⁹⁾
NFI	$.95 \leq \text{NFI} \leq 1.00$ ⁽⁶⁾	$.90 \leq \text{NFI} < .95$ ⁽⁶⁾	
RFI	$.95 \leq \text{RFI} \leq 1.00$ ⁽⁶⁾	$.90 \leq \text{RFI} < .95$ ⁽⁶⁾	
RMSEA	$0 \leq \text{RMSEA} \leq .05$ ⁽¹⁰⁾ .06’dan düşük/yakın olmalı ^(6, 12)	$.051 \leq \text{RMSEA} \leq .08$ ^(10, 12)	$.08 < \text{RMSEA} \leq .10$ ⁽¹³⁾
SRMR	$0 \leq \text{SRMR} \leq .05$ ⁽⁵⁾	$.05 < \text{SRMR} \leq .08$ ^(5, 6)	$.08 < \text{SRMR} \leq .10$ ⁽¹⁴⁾
TLI (NNFI)	$.95 \leq \text{TLI} \leq 1.00$ ^(6, 15)	$.90 \leq \text{TLI} < .95$ ⁽¹⁶⁾	

Tablo 21 Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Not: Unutulmamalıdır ki uyum iyiliği değerleri örneklem sayısından oldukça etkilenmektedir. Örneklem sayısı arttıkça hata varyans değeri azalmaktadır. Örneğin 150 kişilik bir örneklemde GFI değeri için minimum .91 iken 5000 örneklemde bu sayı .95 olmaktadır (Sivo vd., 2006)

1. Byrne (1989: 55), 2. Kline (2011: 204), 3. Wheaton vd. (1977: 99), 4. MacCallum ve Hong (1997), 5. Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (1993), 6. Hu ve Bentler (1999), 7. Shevlin ve Miles (1998), 8. Marsh, Hau ve Wen (2004), 9. Wijanto (2008), 10. Browne ve Cudeck (1993: 144), 11. Shi, Lee ve Maydeu-Olivares (2019), 12. Brown (2015), 13. MacCallum, Browne, & Sugawara (1996), 14. Thompson (2004), 15. Schumacker ve Lomax (2016), 16. Hoe (2008)

Tablo 21'e göre Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeğinin Kısa Formuna ait uyum iyiliği endekslerinden SRMR, CFI ve IFI mükemmeldir. CMIN/sd oranı, AGFI, GFI, TLI ve RMSEA değerleri kabul edilebilirdir. DFA'da faktör yüklerinin yüksek olması beklenmektedir. Harrington'un (2009) belirttiğine göre faktör yükleri .32 civarı zayıf, .45 civarı kabul edilebilir, .55 civarı iyi .63 civarı çok iyi ve .71 üstü mükemmeldir. Dolayısıyla madde 9 zayıf, madde 3 iyi, madde 8 ve 10 çok iyi, geri kalan maddelerin faktör yük değerleri mükemmeldir. Fakat sadece faktör yüküne bakıp modeli yorumlamak eksik kalacaktır. Her bir maddenin bağlı bulunduğu faktöre yol katsayılarına ait t değerleri ve her bir maddenin hata varyansına ait t değerleri (CR) manidar olduğu için DFA analizi sonrası maddelerin ilgili oldukları faktörleri %99 güven aralığında doğruladığı ($p=.000$) söylenebilir. İç tutarlılık Cronbach alfa ve McDonald Omega güvenirlik değerlerinin .70'ten yüksek olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012; Şimşek & Noyan, 2013). Kendi odaklı duygu düzenleme alt boyutu için güvenirlikte sorun olduğu fakat ölçeğin tümü ve diğer boyutlar için iç tutarlık güvenirliğin sağlandığı söylenebilir. Düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .20'den (Berk, 1978) .30'dan (Nunnally & Bernstein, 1994) veya .40'dan (Arah, Hoekstra, Bos, & Lombarts, 2011) fazla olması gerekmektedir. Her bir ilişki anlamlı düzeydedir ($p<.001$). Bundan dolayı üstün zekalı/yetenekli çocuklarda Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeğinin Kısa Formuna ait düzeltilmiş madde korelasyon katsayıları alanyazındaki ölçütü karşılamaktadır.

Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerde Revize Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği'ne ait uyum iyiliği değerlerinin CMIN/sd, CFI, GFI, IFI, NFI, RMSEA, SRMR, TLI değerleri kabul edilebilir (Tablo 20) uyum endekslerine sahiptir Madde faktör yükleri .ise Harrington'un (2009) belirttiğine göre iyi, çok iyi

mükemmel yüke sahiptir. Fakat sadece faktör yüküne bakıp modeli yorumlamak eksik kalacaktır. Her bir maddenin bağlı bulunduğu faktöre yol katsayılarına ait t değerleri ve her bir maddenin hata varyansına ait t değerleri (CR) manidar olduğu için DFA analizi sonrası maddelerin ilgili oldukları faktörleri %99 güven aralığında doğruladığı ($p=.000$) söylenebilir. Ölçeğin iç tutarlılık Cronbach alfa ve McDonald Omega güvenirlik değerleri tüm boyutlar için alanyazındaki ölçütü karşılamaktadır, hatta Viladrich, Angulo-Brunet ve Doval (2017), grup karşılaştırma çalışmalarında iç tutarlılık güvenirlik değerinin .80'den yüksek olmasının bir gereklilik olduğunu aktarmıştır. Ölçeğin düzeltilmiş madde korelasyon katsayıları .40'tan yüksek olduğu için Arah vd. (2011) göre ölçütü karşılamaktadır.

Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerde BGSÖ'nün uyum iyiliği değerleri CMIN/sd, CFI, GFI, IFI, RMSEA, SRMR kabul edilebilir (Tablo 20) fakat TLI değeri ise kötü uyum endeksi göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2013) Madde faktör yükleri ise Harrington'a (2009) göre 1. madde kötü denilebilecek faktör yüküne sahiptir, 10. ve 16. maddelerin faktör yükü kabul edilebilir diğerleri ise olması gerektiği gibi iyi, çok iyi ve mükemmeldir. Ölçeğin iç tutarlılık Cronbach alfa ve McDonald Omega güvenirlik değerleri iki alt ölçek için alanyazındaki ölçütü karşılamaktadır, hatta Viladrich, Angulo-Brunet ve Doval (2017), grup karşılaştırma çalışmalarında iç tutarlılık güvenirlik değerinin .80'den yüksek olmasının bir gereklilik olduğunu aktarmıştır. Ölçeğin düzeltilmiş madde korelasyon katsayıları .30'tan yüksek olduğu için Nunnally ve Bernstein'in (1994) belirttiğine göre ölçütü sağlamaktadır.

5.2. Üstün yeteneklilerin ve normallerin duygusal zekâ puanlarının karşılaştırılması

Üstün yetenekli çocukların duygusal zekâsı normal zekâ düzeyindeki akranlarından daha yüksektir. Normaller ile üstün zekâlılar arasında duygusal zekâ kapsamında yapılan araştırmalar (Gillioz, Nicolet-Dit-Félix, & Fiori, 2023; Kaya, Kanık, & Alkın, 2016; Lupu, 2012; Ozbey, Saricam, & Adam Karduz, 2018; Ozdogan & Akgul, 2023; Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews, & Roberts, 2005) da bu olguyu

doğrulamaktadır. Örneğin Zeidner vd. (2005) İsrailde Schutte duygusal zekâ testiyle akademik üstün yetenekli lise öğrencileri ile üstün yetenekli olmayan akranlarının duygusal zekâ düzeylerini karşılaştırmıştır. Akademik üstün yetenekli öğrenciler duyguları algılama, duyguları özümseme, duyguları anlama ve duyguları yönetme alt boyutlarının hepsinde normal akranlarına göre daha yüksek seviyededir. Ozdogan ve Akgul'un (2023) 857 öğrenciyle İstanbul'da yaptıkları çalışmada Baron Duygusal Zekâ testini kullanmışlar: Kişilerarasılık, uyum sağlayabilirlik ve toplam duygusal zekâ puanlarında üstün yetenekli öğrenciler normal akranlarına göre istatistiksel olarak anlamlı olarak daha yüksek puanlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Abdulla Alabbasi, Ayoub ve Ziegler (2020) yaptıkları meta analiz çalışması sonucunda duygusal zekânın üstünleri normal akranlarından ayıran önemli bir özellik olduğuna ulaşmıştır. Dabrowski (1972) ve Sousa (2009) üstün yetenekli çocukların yoğun duygusallık, yoğun empati ve güçlü duygusal ifadeyle karakterize edilen duygusal aşırı uyarılmaya sahip olduklarını vurgulamaktadır. Winkler ve Voight (2016) tarafından yapılan metanaliz çalışma sonucuna üstün yetenekli bireylerin, normal zekâ düzeyindeki bireylere göre daha yüksek ortalama aşırı uyarılabilirlik puanı sergilediğini tespit etmiştir. Üstün yetenekli bireylerin bu sosyal-duygusal işleyişi onların duygusal zekâ düzeylerini olumlu etkileyebilir. Öte taraftan genel (akademik) zeka ile duygusal zeka arasında pozitif ilişki olduğunu (Izmaylova vd., 2021; Singh, & Sachdev, 2021; Singh & Sharma, 2012) belirten araştırmalar mevcuttur. Bir başka ifadeyle üstün yetenekli çocuklarda duygusal zekânın yüksek olması beklenen bir durumdur. Buna karşın Şahin ve Lee (2016) genel zekâ skorları ile duygusal zekâ arasında bir ilişki olmadığını belirtmişlerdir. Nitekim Al-Onizat (2012) ile Li ve Shi (2019) üstün yetenekli tanısı almışlar ile almamışlarının duygusal zekâ düzeylerinin farklılaşmadığını aktarmıştır.

5.3. Üstünler ve normallerin psikolojik kırılganlık puanlarının karşılaştırılması

Üstün yetenekli çocukların psikolojik kırılganlıkları normal zekâ düzeyindeki akranlarından daha düşüktür fakat fark anlamlı değildir. Alanyazında üstün yetenekli öğrenciler ile normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin psikolojik kırılganlığını doğrudan

karşılaştıran bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Fakat duyarlılık bağlamından bakıldığında üstün yeteneklilerin daha duyarlı olduğu söylenmektedir (Abdulla Alabbasi vd., 2020). Dimitrijević (2012) üstünlerin kırılganlık ve aşırı duyarlılık puanlarının normal akranlarına göre daha düşük olduğunu vurgulamıştır. Kalashi, Shokrzadeh ve Kamkari (2018) ise üstünlerin daha düşük fiziksel ve bilişsel kırılganlığa sahip olduğunu vurgulamıştır. Roedell (1984) üstünlerde kırılganlık riskinin olduğunu fakat baş etme mekanizmaları sayesinde bundan korunduğunu vurgulamıştır. Üstünler sosyal ve duygusal konularla baş etmede etkili stratejiler geliştirebildiklerinden ve yeteneklerini sosyal durumlarla baş etmede daha olgun ve mantıklı stratejiler geliştirmek için kullandıklarından bu anlamda güçlü oldukları bilinmektedir (Luthar, Zigler, & Goldstein, 1992). Üstün zekâlıların stresörlerle, duygusal sorunlarla ve psikolojik kırılganlıkla daha güçlü bir biçimde baş edebilmesinin yolunun problemlerle daha etkin başa çıkma stratejileri olduğunu göstermektedir. Bu durumun bilişsel olgunlukla ilgili olduğu düşünülmektedir (Amini, 2005). Luthar vd. (1992) göre bilişsel olgunluğun yanı sıra benlik saygısının da psikolojik kırılganlığı etkileyen etmenler arasında olduğunu iddia etmişlerdir. Nitekim üstün yetenekli çocukların benlik saygısı normal akranlarına göre daha yüksektir. Bu çalışmada anlamlı fark çıkmamasının sebeplerinden biri normal zekâ düzeyindeki kız öğrencilerin sayıları daha fazladır. Kızların psikolojik kırılganlıklarının erkeklere nazaran daha yüksek olduğunu (Labriola vd., 2018; Nogueira, Sequeira, & Sampaio, 2021) vurgulayan çalışmalar mevcuttur.

5.4. Üstünler ve normallerin kendilerine yönelik olumlu mükemmeliyetçilik puanlarının karşılaştırılması

Üstün yetenekli çocukların kendilerinin belirlemiş olduğu (kendi eksenli) olumlu mükemmeliyetçilik normal zekâ düzeyindeki akranlarından daha yüksektir. Guignard, Jacquet, ve Lubart (2012) 6.sınıf üstün yetenekli öğrencilerin kendi oryantasyonlu mükemmeliyetçilik puanlarının normal akranlarından daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Mofield ve Parker Peters (2018) üstün yetenekli ve tipik ortaokul öğrencilerinde mükemmeliyetçi endişeler ve mükemmeliyetçi

karşılaştırdıkları çalışmada üstün yetenekli çocuklarda daha fazla mükemmeliyetçi uğraşlar gözlemlenmiştir. Bencik Kangal ve Metin (2006) tarafından yapılan bir araştırmada, üstün yetenekli ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde LoCicero ve Ashby (2000) ortaokul öğrencilerini olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik açısından inceledikleri çalışmada üstün zekâlı çocukların çoğunluğunun adaptif mükemmeliyetçiler olduğu bulunmuştur. Üstün yetenekliler, ilgi alanları, entelektüel ve duygusal konularla ilgili olarak yüksek beklentilere sahiptir, bir diğer ifadeyle mükemmeliyetçi eğilimleri normal akranlarına göre yüksektir (Adderholt-Elliott, 1989; Kerr, 1991; Neumeister, 2004; Robinson, 2002; Robinson & Noble, 1991; Schuler, 2000; Silverman, 1993). Üstün yetenekli bireylerin normal akranlarına göre daha rekabetçi ve azimli oluşu mükemmeliyetçilik eğiliminde bir başka sebep olabilir. Guignard vd. (2012) kendi oryantasyonlu mükemmeliyetçiliğin üstün yeteneklilerde daha yüksek olmasının nedenini üstün yetenekli çocukların daha yüksek standartlara sahip olmasına dayandırmıştır. Kahraman ve Bulut Pedük (2016), olumlu mükemmeliyetçilik için zekânın olumlu bir yordayıcı olduğunu iddia etmiştir. Mükemmeliyetçiliği üstün zekâlı bireylerin duygusal özelliklerinden biri olduğu savunulmaktadır (Mendaglio, 2007). Davis'e (2006) göre üstün zekâlı mükemmeliyetçi bireyler, her zaman daha iyisinin yapılabileceğine inandıkları için performanslarının sürekli üstüne çıkmak için çalışırlar.

Üstün yetenekli mükemmeliyetçi bireyler kendileri için yüksek standartlar belirlemekle kalmaz, aileleri ve öğretmenleri de onlardan yapabileceklerinin üstünde performans beklerler (Clark, 2002; Silverman, 1994). Delisle'ye (1990) göre üstün yetenekli çocuklar, mükemmel işler ortaya koymayı kendilerine verilen değerle eşdeğer tutmakta ve en ufak bir başarısızlıkta kendilerine verilen değerini düşüğünü varsaymaktadır. Roberts ve Lovett (1994) ise üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçi yapılarında, iç ve dış baskılara maruz kalmalarının önemli bir etken olduğunu ileri sürmüştür. Dolayısıyla bu özellikteki çocuklar, mükemmel olmak için uğraşmanın kendi değerlerinin sürekliliğini koruyacağına inanmaktadır (Bencik Kangal ve Metin, 2006). Silverman (1998) ise üstün yeteneklilerin mükemmeliyetçilik olmalarını: a) Mükemmel olma hissi üstün yetenekli bireylerde içgüdüsel olarak

bulunabilmektedir. b) Soyut bir kavram olan mükemmeli algılamak ve gerçekleştirmek için yeterli bilişsel potansiyele sahiptirler. c) Üstün yetenekli bireylerin kendilerinden yaşça büyüklerle arkadaş olma eğilimi göstermektedir. Bu sosyal ortam ise çocukların standartlarını yaşça büyük arkadaşlarına göre koymalarına neden olabilmektedir. d) Üstün yetenekli bireyler davranışlarının sonuçlarını düşünebilmelerinden ötürü ayrıntılı planlama yapabilirler. Bu nedenle, üstün yetenekli bireylerin yaptıkları işlerde daha ayrıntılı ve mükemmel bir plan oluşturma sürecine yönelebilmektedir. e) Üstün yetenekli bireyler, okul içi verilen basit düzeyde görevlerden sıkılabilmektedir. Düzeylerin altında kolay bir görev verildiği zaman bütün enerjilerini bu görevi en mükemmel şekilde yapmaya harcama eğilimi gösterebilmektedir. e) Olağan bir gelişim gösteren üstün yetenekli bireyler biyolojik yaşlarının üzerinde, zekâ yaşlarına göre standartlar koyabilirler. Bu nedenle belirlenen bu standartlar gerçek dışı olabilmektedir.

Grugan vd. (2021) akademik olarak üstün yetenekli tanımlı çocuklarda mükemmeliyetçilik ile ilgili sistematik bir inceleme yapmışlar, üstünlerin karakteristikleri arasında mükemmeliyetçiliğin olduğunu fakat bununla ilgili genelleme yapmanın doğru olmadığını vurgulamışlardır. Öyle ki Ozdogan ve Akgul'ün (2023) 857 öğrenciyle İstanbul'da Pozitif ve Negatif Mükemmeliyetçilik Ölçeğini kullandıkları çalışmada üstün yetenekli çocukların olumlu mükemmeliyetçilik puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük olduğunu saptamıştır.

5.5. Üstünler ve normallerin kendilerine yönelik olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarının karşılaştırılması

Üstün yetenekli çocukların kendilerinin belirlemiş olduğu (kendi eksenli) olumsuz mükemmeliyetçilik normal zekâ düzeyindeki akranlarından daha yüksektir. Parker (2000) Ozdogan ve Akgul'ün (2023) 857 öğrenciyle İstanbul'da Pozitif ve Negatif Mükemmeliyetçilik Ölçeğini kullandıkları çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarının daha yüksek olduğunu fakat farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Kornblum ve

Ainley (2005), Avustralya’da 6., 8. ve 11. sınıflarda mükemmeliyetçilik profillerini inceledikleri çalışmada üstün tanılı ve diğer öğrencilerin mükemmeliyetçilik profillerinin pek farklı olmadığını belirtse de ilerleyen yaşlarda artan beklentiler ve hissedilen ebeveyn baskısının artmasıyla üstünlerde sağlıklı mükemmeliyetçiliğin artabileceğini aktarmıştır.

Olumsuz mükemmeliyetçilik ile birlikte seyreden “yapamayacağım/başaramayacağım” düşünceleri üstün bireylerde görülebilmektedir. Parker (2000), üstün yeteneklilerdeki mükemmeliyetçilik özellikleri ile ilişkilendirilen birçok deneysel araştırmanın sonuçlarını tartıştığı çalışmasında, yaygın inancın aksine üstün yeteneklilerde olumsuz mükemmeliyetçilik eğilimlerinin daha az olduğunu görmüştür. Üstün yetenekli bireylerdeki üstünlük çabası başarıya yönelik teşvik edici bir güç olduğu için olumsuz mükemmeliyetçiliğe değil aksine olumlu mükemmeliyetçiliğe yordanmaktadır.

Chan (2010) 7-12 yaşlarındaki 320 üstün yetenekli tanılı, 882 üstün yetenekli olmayan Çinli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerini incelemiştir. Çalışmada mükemmeliyetçilik üç boyutta (Tutarsızlık, yüksek standartlar ve düzen) ve 2 türde (sağlık ve sağlıklı olmayan mükemmeliyetçilik) ele alınmıştır. Çalışmanın ilk bölümünde üstün yetenekli çocukların normal akranlarına göre daha az tutarsızlık ve daha çok yüksek standartlar ve düzene sahip olduğu bulunmuştur. Fakat araştırma bulgularında bir ikilem olduğunu düşünerekten kümeleme analizi yapmış; sağlıklı mükemmeliyetçiler, mükemmeliyetçi olmayanlar ve sağlıklı mükemmeliyetçiler olarak 3 küme oluşturulmuştur. İlginçtir ki sağlıklı mükemmeliyetçilerin tutarsızlık ve yüksek standart puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde diğer 2 gruptan daha yüksektir. Sonuç olarak üstün yetenekli çocukların da sağlıklı mükemmeliyetçiliğe sahip olabileceği söylenebilir.

Fonksiyonel olmayan, negatif veya sağlıklı mükemmeliyetçilik herkeste görülebilen bir durumdur. Bir başka ifadeyle üstün yetenekli çocuklarda da görülebilir normal çocuklarda da görülebilir. Fakat beklenen durum üstün yetenekli çocuklarda daha az görülmesidir. Eğer üstün yetenekli çocuklarda sağlıklı olmayan mükemmeliyetçilik akranlarından daha fazla görülüyorsa o çocuğun yaşam

deneyimlerinde niteliksel farklılıklar olabilir, sosyal olarak tanımlanmış olabilir ya da demografik etkileşimlerin rollerine dikkat edilmelidir (Margot & Rinn, 2016).

5.6. Üstünler ve normallerin sosyal olarak belirlenmiş olumlu mükemmeliyetçilik puanlarının karşılaştırılması

Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin sosyal olarak belirlenmiş olumlu mükemmeliyetçilik puanları daha yüksek olsa da bu fark anlamlı değildi. Mofield ve Parker Peters (2018) ortaokul öğrencilerinde mükemmeliyetçi endişeler ve mükemmeliyetçi uğraşları inceledikleri çalışmada mükemmeliyetçi endişeler bağlamında üstün yetenekli ve tipik öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını vurgulamışlardır. Ogurlu (2020) üstün yetenekli bireylerde mükemmeliyetçilik ile ilgili yapılan çalışmalar ile ilgili yaptığı meta analiz çalışması sonucunda mükemmeliyetçiliğin üstün yetenekli çocukların normal akranlarına nazaran istatistiksel olarak anlamlı bir gösterge olmadığını tespit etmiştir. Bir diğer ifadeyle iki grubun mükemmeliyetçilik puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Bu çalışmada iki grubun sosyal olarak belirlenmiş olumlu mükemmeliyetçilik puanlarının yakın olmasının sebebi öğrencilerin yaşlarının 18'den küçük olmasına bağlı olarak ekonomik özgürlüklerinin olmaması veya bağımsız yaşam sürmelerinin zor olmasından kaynaklı başkalarının (ebeveyn, öğretmen vd.) koymuş olduğu standartlara ve kurallara göre hareket etmesi veya hareket etmek zorunda hissetmesi olabilir. Bir diğer deyişle bu yaş grubundaki hemen tüm çocuklar ailesine bağımlı olduğu için kuralları ve standartları aileden beklemekte ve bunun sayesinde başarılı olabileceğini inanıyor olabilir.

5.7. Üstünler ve normallerin sosyal olarak belirlenmiş olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarının karşılaştırılması

Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin sosyal olarak belirlenmiş olumsuz mükemmeliyetçilik puanları daha yüksek olsa da bu fark anlamlı değildi. Roberts ve Lovett (1994) lise öğrencilerinde skolastik başarısızlığı inceledikleri çalışmada üstün yetenekli öğrenciler ile üstün yetenekli olmayan öğrencilerin sosyal olarak belirlenmiş mükemmeliyetçilik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Guignard vd. (2012) 6.sınıf üstün yetenekli öğrencilerin sosyal olarak belirlenmiş mükemmeliyetçilik puanlarının normal akranlarıyla yakın düzeyde olduğunu saptamıştır. Bu durum anksiyeteden kaynaklandığını iddia etmiştir. Diğer bir ifadeyle her iki grup benzer psikolojik beklentilere, sosyal ilgi ve endişeye sahip olabilir. Sosyal ortamlarda rezil olmak üstünler kadar normal çocuklar için de önemlidir. Bu çalışmada normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin sosyal olarak belirlenmiş mükemmeliyetçilik puanlarının üstün yetenekli öğrencilere yakın olmasının bir sebebi Türkiye’deki tüm öğrenciler üzerinde oluşan sınav stresi ve başaramama kaygısı olabilir. Okul ve ailelerden kaynaklı öğrencilerin ev ödevleri için harcadıkları zaman 2022 yılı PISA verilerinde 13 saat iken OECD ortalaması ise 11 saattir. Aynı raporda “Okulda ne kadar başarılı olduğunuzu sizinle tartışma” ifadesinde öğrencilerin %50’den fazlası “Her gün ya da hemen hemen her gün” “Haftada yaklaşık bir ya da iki kez” şıklarını işaretlemiştir (MEB, 2023). Bu demek oluyor ki öğrenci üzerinde ailelerin belirlemiş olduğu standartlar ve bunun öğrencilerde oluşturduğu baskı oldukça fazladır. Dolayısıyla 2 grubun sosyal olarak belirlenmiş mükemmeliyetçilik puanlarının yakın olması oldukça normaldir.

Öte yandan Bull (1997) IQ puanı 130 üstü ve IQ puanı 85-120 arası ortaokul öğrencilerinde mükemmeliyetçilik puanlarını karşılaştırdığı doktora çalışmasında 130 üstü IQ puanına sahip öğrencilerin sosyal olarak belirlenmiş mükemmeliyetçilik puanlarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Diğerlerinin onlar için belirlemiş olduğu yüksek standartlara ulaşmazlarsa üzerindeki etiketi kaybedeceği endişesinden

dolayı üstün yetenekli öğrenciler okul işlerinde sıkı çalışmaktadır. Kısacası üstün yetenekli öğrenciler başkalarının nazarında değerini kaybetmek istememektedir.

5.8. Üstünlerin ve normallerin büyüklenmeci narsisizm düzeylerinin karşılaştırılması

Üstün yetenekli çocukların narsistik rekabet ve büyüklenmeci narsisizm düzeylerin normal akranlarından daha yüksektir. Azpeitia ve Rocamora (1994) üstün yetenekli bireylerin yaşadığı psikopatolojileri sıralarken dikkat eksikliği ve hiperaktivite, histriyonik kişilik bozukluğu, borderline, distimi, siklotimi ve narsisizmin yerine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde Webb vd. (2016) üstün yetenekli çocuk ve yetişkinlerde narsistik eğilimlere vurgu yapmıştır. Miller (1998) çocukların doğası gereği hemen her zaman gerçekten olduğu kişi olarak ve kendi etkinliğinin/oyununun merkezi “ana aktör” olarak görülme ve saygı görme konusunda birincil bir ihtiyacı olduğunu aktarmıştır. Miller bu açıklamasında dürtüsel isteklerinin aksine, narsistik ama yine de meşru olan ve sağlıklı bir özsaygının gelişimi için karşılanması elzem olan bir ihtiyaçtan bahsetmektedir. Narsistik özelliklere sahip bireylerin, özel olduklarına ve diğer insanlardan farklı muamele görmeleri gerektiğine dair inançları üstün yetenekli bireylerde görülmektedir. Kişisel başarılar, entelektüel yetenekler, akranlarından farklı olma hali üstünlerde narsisizmi beslemektedir (Miller, 1981). Üstün zekâlı bireylerdeki bu özellikler, bu bireyleri için muhtemel koruyucu faktörleri temsil eder, çünkü benlik saygısının olumlu bir şekilde şişirilmesi, başkalarının ihtiyaçlarını fark etme ve destekleme konusundaki başarısızlıklarından zarar görmelerini önleyebilir. Hem farklı olma (akranlardan) hem de çevreye karşı koruma sağlama manasında narsisizm ve yüksek zekâ ilişkilidir (Geukes vd., 2017).

Narsisizm, bir süreklilik boyunca ortaya çıkan yoğun bir bencillik ve bencillik biçimidir. Sternberg vd. (2021) göre, üstün yetenekler aslında yalnızca kişinin kendisini ödüllendirmesi için tasarlanmıştır. Bu bağlamdan düşünüldüğünde üstün yeteneklilik bencilliği barındırmaktadır, bu bencillik diğerlerini küçümsemeyle birleştiğinde büyüklenmeci narsisizm oluşabilir. Fakat burada bahsedilen narsisizmin aşırı (uç) boyutu olan narsistik kişilik bozukluğu değildir.

5.9. Üstünler ve normallerin sosyal dışlanma puanlarının karşılaştırılması

Üstün yetenekli çocukların ostrasizm (sosyal dışlanma) düzeyleri normal akranlarından daha düşük bulunmuştur. Luftig ve Nichols (1990), normal gelişim gösteren öğrencilerin üstün yetenekli akranlarına oranla daha fazla ret edildiklerini aktarmıştır. Bu bulgu çalışma bulgusunu desteklemektedir. Ayrıca Özbey ve Sarıçam (2019) Balıkesir ve Manisa illerinde üstün yetenekli tanıli öğrencilerin normal akranlarından daha fazla sosyal güven ve memnuniyet yaşadığını aktarmıştır. Üstün yetenekli öğrenciler sıklıkla dışlanmayla, ötekileştirmeye karşı karşıya kalsaydı neden sosyal güven ve memnuniyet düzeyleri yüksek olsun? Dolaylı da olsa çalışmanın bulgusunu desteklemektedir. Fakat gerek bu çalışma gerekse Luftig ve Nichols'ın (1990) çalışmasının bulgusu alanyazından oldukça farklılık göstermektedir. Öncelikle ostrasizmin bir zorbalık türü (Fox & Stallworth, 2005) olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Zorbalık, hem Türkiye'de hem de tüm dünyada tehlikeli boyutlarda seyreden (Hong vd., 2014; Karaca, 2019) çocuklarda ciddi sağlık sorunlarına sebep olan bir okul ruh sağlığı problemidir (Cook vd., 2010; Morgan vd., 2023). Martínez-Monteagudo, Martínez-Monteagudo ve Delgado (2023) üstün yetenekli tanıli ve tanıli olmayan çocuklarda zorbalık düzeylerini inceleyen çalışmaları sistematik olarak derledikleri araştırmalarında üstün yetenekli çocukların zorbalığa uğrama riskinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Ogurlu ve Sarıçam (2018) üstün yetenekli çocukların normal akranlarına göre daha fazla zorbalığa uğradığını ve kurban puanlarının normal akranlarına göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Peairs, Putallaz ve Costanzo'a (2019) göre üstün yetenekli çocuklar daha az agresyon daha yüksek prososyal davranış sergilemesine rağmen akranları tarafından daha fazla reddedilmeye uğramaktadır. Manaster ve Powell (1983) üstün yetenekli çocukların psikolojik uyumsuzlukları arasında kişiler arası izolasyonun önemli bir risk faktörü olduğunu aktarmıştır.

Öte taraftan akran kurbanı olma puanlarında normal ve üstün yeteneklilerde istatistiksel anlamlı bir farklılaşma olmadığını iddia eden çalışmalar (Oliveira &

Barbosa, 2012; Peters & Bain, 2011; Ryoo vd., 2017) bulunmaktadır. Bu çalışmada literatürdeki çoğu çalışmaların aksine üstün yetenekli çocuklarda psikolojik dışlanma düzeyinin normal akranlarına göre daha düşük olmasının sebebi çalışma grubundaki üstün yetenekli çoğunluklar ortalama 6. sınıftan düzeyinde olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Üstün yetenekli çocuklar belki duygusal zekâları belki de uyum becerileri sayesinde zorbalıkla nasıl mücadele edeceğini öğrenmiş olabilir. Zorbalığın en yoğun yaşandığı dönemler arasında 6.sınıf, 8.sınıf ve lise döneminin başlangıç yılları (Dutta, Visi, Konjengbam, & Marak, 2021; Espelage & King, 2018; Juvonen, Wang, & Espinoza, 2011; Ogurlu, 2015; Öztürk, Kutlu ve Atli, 2015) olduğu belirtilmiştir. Yurtdışında 6.sınıfta yoğun olmasının sebebi kademe geçişi (5+3+4 bizde 4+4+4) olduğu için çocuklar birbirine alışırken zorbalama yapabilmektedir. Sekizinci sınıf, ergenliğin hissedildiği bedensel değişimlerin dengesiz ve orantısız olduğu bir dönem olduğundan ergenler, arkadaşları tarafından zorbalığa maruz bırakılabilir. Lisede ise bir var olma ve kendini ispat mücadelesinden kaynaklı zorbalık yoğun görülebilir, ayrıca cinsel zorbalığın en sık rastlanan zorbalık türlerinden biri olduğu unutulmamalıdır. Çalışmadaki normal zekâ düzeyindeki çocuk ve ergenlerin yaş ortalamasına bakıldığında tam da bu belirtilen yaş aralığındadır. Dolayısıyla zorbalık deneyimleme puanlarının yüksekliği kademe/yaş kaynaklı olduğu söylenebilir.

5.10.Üstünler ve normallerin sadakat puanlarının karşılaştırılması

Üstün yetenekli öğrenciler, normal akranlarına göre kendilerine daha sadıktır ve kendilerine verdiği sözleri tutarlar. Haensly, Shiver ve Fulbright (1980) üstün yetenekli çocuklarda görev bilincinin yüksek olduğunu bunun sebebini başkalarına verdiği sözden değil kendine saygısından o görevi tamamlaması gerektiğine inanır. Üstelik bu şuur ve bilinç henüz anaokul döneminde oldukça göze çarpar (Oxley, 1980). Fakat grup sadakatinde iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı denecek bir farklılaşma yoktur. Bi farklılaşmama olmamasının sebebi grup sadakatinde eski okula bağlılık, ziyaret gibi ifadeler bulunmaktadır. Üstün yetenekliler okuldan ziyade destek eğitimi aldıkları BİLSEM’lerde zaman geçirdiklerinden normal okuluna bağlılık

hissetmemiş olabilir. Ayrıca grup sadakatinde ülkeye bayrağa sadakat ifadeleri bulunmaktadır. Vatana bayrağa sadakat göstermek için üstün yetenekli olma zorunluluğu yoktur her çocuk vatanına bayrağına sadık olabilir. Fakat bu bulgu ile çalışmanın duygusal zekâ bulgusunun zıtlık içerdiğini belirtmeden geçmemek lazım. Üstün yetenekli çocukların başkaları üzerinde duygularını değerlendirme, kontrol etme ve ayarlama düzeylerinin daha yüksek olduğu çıkmıştı. Öte yandan Ramzi, Pakdaman ve Fathabadi (2011) üstün yetenekli bireylerin sosyal uyum sağlamada normal akranlarından pek farklı olmadığını belirtmiştir. Bu ifade çalışma bulgusuyla örtüşmektedir. Son olarak üstünlerde sadakat/vefa erdemini geliştirmek için uygulanan psikososyal gelişim programları (Cross & Cross, 2017; Mishra, 2023).

5.11.Üstünler ve normallerin yaşam doyumu puanlarının karşılaştırılması

Üstün yetenekli öğrenciler, normal akranlarına göre yaşamdan daha fazla doyum olmak ve yaşamdan daha memnun oldukları bulunmuştur. Gillioz vd. (2023) üstün yetenekli Mensa üyelerinin yaşam doyumu puanlarının normal akranlarınınkinden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Üstün yetenekli bireyler arasında yaşam doyumunu araştırmak için yapılan araştırmalardan biri olan “Genetic Studies of Genius” başlıklı çalışmada, yaşam doyumu ile zekâ arasında güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. “Mathematically Precocious Youth” içerikli başka bir araştırmada ilk ve orta yetişkinlik dönemindeki üstün yetenekli kişilerde yüksek derecede yaşam doyumu ve benlik saygısı bulunmuştur (Keyser & Corning, 2017). Lee vd. (2018) ile Pollet ve Schnell (2017), bu tür ifadeleri destekler şekilde, yüksek düzeyde zekâ gibi daha iyi kaynaklara sahip bireylerin yaşam hedeflerine ulaşma olasılıklarının daha yüksek olduğunu ve bunun da yaşam doyumlarını artırdığını ileri sürmüştür. Yazgı Yanık ve Afat (2022) üstün yetenekli ortaokul çocuklarının bilinçli farkındalık düzeylerinin normal akranlarına göre daha yüksek olduğunu, bu farkındalık ise daha gerçekçi hedeflere sahip olmasını desteklediğini belirtmiştir. Bir diğer ifadeyle gerçekçi standartlar, gerçekçi hedefler yaşam amaçlarına ulaşma olasılıklarının yükseltmekte, bunun da üstün yetenekli çocuklarda mutluluğu

dolayısıyla doyumunu arttırdığı söylenebilir. Üstün yetenekli yetişkinler genel nüfusa göre daha hedef ve kariyer odaklı olduklarından (Vötter & Schnell, 2019) diğer bireylere nazaran daha hızlı ve sistemli bir şekilde hedef noktasına ulaşmakta bu da onların yaşamda doyumda belki öne geçirmektedir. Odacı ve Cıkrıkci (2019) ise üstün yetenekli yetişkinlerin bakış açılarına göre, yakın ve sosyal ilişkiler onlara doyum sağlamaktadır. Mammadov'a (2022) göre üstün yeteneklilerde algılanan sosyal destek arttıkça yaşam doyumunu artmaktadır. Gillioz vd. (2023) ise üstün yeteneklilerin yaşam doyumunun daha yüksek olmasını algılanan stresin daha düşük olmasına dayandırmaktadır. Öte yandan Bergold vd. (2015) Almanya'da yaşam doyumunun üstün yeteneklilere özgü olmadığını normal akranlarıyla yakın yaşam doyumuna sahip olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Ash ve Huebner (1998) yaşam doyumunun üstün yetenekli olup olmamaya göre değişmediğini bunun sebebinin ise üstün yetenekliler dışarıki hayatta olumlu yaşantıları daha fazla olsa da olumsuz okul yaşantıları yaşam doyumunu düşürebilmektedir.

5.12.Üstünlerde cinsiyete göre değişkenlere ait puanların karşılaştırılmasının tartışılması

Çalışmada üstün yetenekli kızların erkeklere nazaran duygusal zekâda daha başarılı bulunmuştu. Schwean vd. (2006) üstün yetenekli çocuklarda duygusal zekâ düzeyinin cinsiyete göre farklılaştığını (kızlar lehine) iddia etmiştir. Abdulla Alabbasi vd. (2020) 1990-2018 yılları arasında üstünlerde duygusal zekânın cinsiyete göre karşılaştırıldığı 11 çalışmaya meta-analiz uygulamış ve ekseriyetle kızların duygusal zekâ yeteneğinde daha iyi olduğunu vurgulamıştır. Normal popülasyonda da benzer bulgulara sahip çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Extremera, Fernández-Berrocal ve Salovey (2006) İspanya'da Mayer-Caruso Salovey Duygusal Zekâ Ölçeğini kullanarak yaptıkları çalışmada kadınların duygusal zekâ yeteneğinin daha iyi olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer ölçeğin kullanıldığı McIntyre'in (2010) çalışmasında kişiler arası duygusal zekâ puanlarında kızlar lehine bir anlamlı farklılaşma bulunmaktadır. Bu farklılaşmanın sebebi limbik sisteme dayandırılabilir. Beyinde duyguların işlemlenmesinin yapıldığı bölge olan ve duygu merkezi olarak da

bilinen limbik sistem kadınlarda daha büyüktür. Buna bağlı olarak kadınların emosyonel uyaran ve uyarılara karşı daha hassas oldukları ve erkeklere nazaran çok daha rahat etkileşim kurdukları aktarılmıştır (Ruigrok vd., 2014).

Çalışmada üstün yetenekli kızların kendi yönelimli olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri erkeklere nazaran daha yüksek bulunmuştu. Sosyal yönelimli olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilikte ise anlamlı bir farklılaşma yoktu. Fındık ve Afat (2023), üstün yeteneklilerde mükemmeliyetçiliğin araştırıldığı çalışmada üstün yetenekli kız öğrencilerin negatif mükemmeliyetçilik puanlarının üstün yetenekli erkeklerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Sand vd. (2021) Norveçli ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeyini inceledikleri çalışmada kız ergenlerin mükemmeliyetçiliğin tüm boyutlarında erkeklerde yüksek puan aldığı sonucuna ulaşmıştır. Türkiye’de üstün ve diğer fark etmez kız çocuklarının kendi yönelimli olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarının erkeklerden yüksek olmasının en önemli sebeplerinden biri toplumsal cinsiyet eşitsizliği, cinsiyet rolleri veya cinsiyet rol beklentileridir. Kız çocukların bu eşitliliği gidermek için sosyal hayattan aşırı ödünleme yapmakta ve başarı için kendisini aşırı kasmaktadır. Yüksek hedeflere ulaşmanın kendisine statü kazandırma yanı sıra o statünün değeri ile abartılı düşüncelere hatta o statü ile kendi değerini eşleştirir duruma gelmektedir. Bu düşünce ve eylemler ise olumsuz mükemmeliyetçiliğin habercisidir.

Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerde psikolojik kırılganlık puanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gerçekleşmemesi çalışmanın bir diğer bulgusuydu. Üstün yeteneklilerde psikolojik kırılganlık ile ilgili yapılmış doğrudan çalışmaya rastlanılmamıştır. Fakat alanyazında oldukça yeni bir kavram olan duygusal duyarlılık/hassasiyet (emotional hypersensitivity), psikolojik kırılganlık ve duygusal zekâyı andıran ifadeleri içermektedir. Normal popülasyonda ergenlerin psikolojik kırılganlığı incelenmiş ve cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Bechard vd., 2017). Öte yandan yetişkinlerde yapılmış çalışmalarda kadınların daha psikolojik kırılgan olduğu saptanmıştır (Thoits, 1982). Bu çalışmada olumsuz mükemmeliyetçilik ve duygusal hassasiyetlerinden dolayı üstün yetenekli kız öğrencilerde psikolojik kırılganlığın daha fazla olması beklenmekteydi, anlamlı bir

farklılaşma olmamasının sebebi üstün yetenekli kız öğrencilerin duygusal zekâlarının daha yüksek olması olabilir.

Bu çalışmada, büyüklenmeci narsisizm üstün yetenekli kızlarda erkeklere kıyasla daha yüksek çıkmıştı. Öte taraftan Lovecky (1993), üstün zekâlı erkeklerin narsistik eğilimlerinin üstün zekâlı kadınlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Erkekler daha benmerkezci olabilmekte ve başkalarının ihtiyaçlarını, ilgi alanlarını ve endişelerini görmezden gelebilmektedirler. Bu nedenle, erkekler, empatisi zayıf ve duygusal duyarlılığı az olan yetişkinler olarak algılanabilirler. Ayrıca, kültürel kalıp yargılar ve sabit cinsiyet rolleri, kadınların eğitim ve mesleki gelişimleri sırasında etkili bir şekilde desteklenmelerini engellemekte ve yetişkinlikte entelektüel potansiyellerini tam olarak gösterememelerine neden olmaktadır.

Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerde cinsiyete göre psikolojik dışlanma düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma çıkmamıştı. Ogurlu (2015) Bağcılarda WISC-R zekâ testinden 130 üstü almış 94 üstün yetenekli öğrencinin ostrasizm düzeyini karşılaştırdığı çalışmada erkeklerin ostrasizm sıra ortalamaları kızlara oranla yüksek olsa istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığını tespit etmiştir. Crick ve Grotpeter (1996) ile Paquette ve Underwood (1999) normal gelişim gösteren çocuklarda yaptıkları çalışmalarda akran kurbanı olmada cinsiyete göre farklılaşma olmadığını tespit etmişlerdir. Öte taraftan Ogurlu ve Sarıçam (2018) üstün yetenekli kızların erkeklere oranla daha fazla akran kurbanı olduğunu belirtmiştir. Robers, Zhang, Truman ve Snyder (2012) ise kızların daha fazla sosyal dışlanma deneyimlediğini, erkeklerin de daha fazla fiziksel zorbalık yaşadığını bildirmiştir.

Bireysel ve grup sadakatında üstün yetenekli kızların daha yüksek puanlar aldığı tespit edilmişti. Blubergs (1978) azim ve kararlılık konusunda üstün yetenekli kadınların daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Luftig ve Nichols (1990) üstün yetenekli erkeklerin sempatik veya komik özelliklerini maskelediklerini bu da onların sosyal retlerini arttırdığını tespit etmiştir. Hatta çalışmalarında 4 grubun karşılaştırıldığında en az popüler olan üstün yetenekli erkekler olduğu görülmüştür. Üstün yetenekli başarılı kadınlar, çocukken korkulu rüyaları arasında sosyal olarak dışlanma olduğunu belirtmiştir (Rimm, Rimm-Kaufman, & Rimm, 1999). Kadın için

bir grup içerisinde popüler olmak veya kendi yeteneklerini sergilemek erkeklere nazaran daha değerlidir. Dolayısıyla bu değerli ortamı kaybetmemek için gruba sadık kalmak onlar için en mantıklı manevradır.

Çalışmada üstün yetenekli kız öğrencilerin yaşamdan doyum alma düzeyleri erkeklerden yüksek görülsede fark anlamlı değildir. Kaymakcı ve Gürel-Tonbul (2024) çalışmalarında üstün yetenekli kızların psikolojik sağlamlıklarının erkeklere nazaran daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışma bulgusunu desteklemektedir. Çünkü yaşam doyumunun en önemli destekçilerinden biri psikolojik sağlamlıktır (Cazan & Truta, 2015). Fındık ve Afat (2023) yaşam doyumunun üstün yeteneklilerde cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Bergold vd. (2015) Almanya’da üstün yetenekli kız çocuklarında yaşam doyumunun erkeklere yakın olduğunu tespit etmiştir.

5.13. Değişkenler arası ilişkilerin tartışılması

5.13.1. Duygusal zekâ ve yaşam doyumunu arasındaki ilişki

Duygusal zeka aynı zamanda sosyal işlevsellik, esneklik, motivasyon, problem çözme ve iyi oluş gibi diğer özellikleri de içinde barındıran bir olgudur (Mayer, 2001). Salovey Bedell, Detweiler ve Mayer (1999) “duygusal durumlarını doğru bir şekilde algılayıp değerlendiren, duygularını nasıl ve ne zaman ifade edeceklerini bilen ve duygu durumlarını etkili bir şekilde düzenleyebilen bireylerin mental açıdan daha sağlıklı olduklarını” iddia etmektedirler (s. 161). Ruh hallerinin ve duyguların algılanması, ifadesi ve düzenlenmesi ile ilgilenen bu özellikler dizisi, duygusal zekâ ile mental sağlık arasında doğrudan bir bağlantı olması gerektiğini öne sürmektedir. Üstün yetenekli çocuklar üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarda, duygusal zekâ ve yaratıcılık becerilerine dayalı bu örüntülerin yaşam doyumunu gibi iyi oluş temelli gelişim özelliklerinin önemli yordayıcıları olduğu ortaya koyulmuştur (Koçak ve İçmenöğlu, 2012; Salovey, Detweiler-Bedell, Detweiler-Bedell, & Mayer, 2008). Sadece üstün yetenekli çocuklarda değil normal gelişim gösteren öğrencilerde de duygusal zekâ arttıkça yaşam doyumunu artmaktadır (İkiz ve Görmez, 2010).

Duygusal zekâ, üstün yetenekli bireye sosyal uyumu arttırarak sosyal kabulü kolaylaştırmakta ve aidiyet hissi, beğenilme, gruba liderlik yapma gibi özelliklerden dolayı yaşam doyumu da olumlu etkilenmektedir.

5.13.2. Mükemmeliyetçilik ve yaşam doyumu arasındaki ilişki

Bu çalışmada üstün yetenekli çocuklarda kendine yönelik olumlu mükemmeliyetçilik ve sosyal olarak belirlenmiş olumlu mükemmeliyetçilik arttıkça yaşam doyumunun arttığı gözlenmiştir. Benzer şekilde Fındık ve Afat (2023) üstün yetenekli bireylerde olumlu mükemmeliyetçilik ile yaşam doyumu arasında pozitif; olumsuz mükemmeliyetçilik ile negatif ilişki tespit etmiştir. Chan (2012) sağlıklı mükemmeliyetçi üstün yetenekli Çinli öğrencilerin daha mutlu olduğunu ve yaşamdan daha fazla doyum aldığını aktarmıştır. Araştırmacı sağlıklı mükemmeliyetçilerin yaşam doyumunu arttırmak için zihin yapısının (işlevsel olmayan sabit fikirleri) değiştirmenin iyi bir yol olduğunu belirtmiştir.

5.13.3. Duygusal zekâ ve sadakat

Üstün yeteneklilerde duygusal zekâ ve sadakati doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamış olmakla birlikte bu iki kavramın ilişkisine değinen bir başka çalışmaya da rastlanılmamıştır. Sadakat; bağlanma, karşılıklılık ve öngörülebilirlik gibi unsurlarla tanımlanan karmaşık bir duygudur (Connor, 2018). Bu duygu, ilişkilerdeki etik sorumlulukları da içerir (Nord, 2001). Sadakat, bağlılığı ve aidiyet duygularını beslese de doğası gereği ihanet riskini de içerir. Bu bağlamda sadakat başkalarına karşı güvenilir olmakla ilgilidir. Nitekim Yamagishi vd. (1999) sosyal zekâ ile güven duygusunun yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir. Nitekim yazarlar, bağlılığa dayalı ilişkilerde kalmanın kişi için yüksek maliyet doğurduğu durumlarda; güvenli ve istikrarlı ilişkilerde kalmak yerine bu ilişki dışındaki fırsatları keşfetmenin insanlar için daha karlı bir seçenek olabileceğini ileri sürmektedir. Öyle ki, bu keşif güvenilir olmayan kişiler tarafından sömürülme riski taşır. İşte tam da bu noktada, güvenilmez, yani sadakatli olmayan insanları tanıyabilmek için sosyal zekâyı geliştirmenin zaruri olmaktadır. Sosyal zekâsı gelişmeyen insanlar, başkalarının güvenilir olup olmadıklarını, yani sadakatlerini kestiremeyebilir ve zarara

uğrayabilirler. Bu bakımdan sadakat, sosyal zekânın bir yan ürünü olarak değerlendirilebilir. Başka bir çalışmada, araştırmacılar yüksek ve düşük psikopatolojilerde, güvenilirliği teşhis etme ile sosyal ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir (Sacco vd., 2016). Öyle ki, birincil ve ikincil psikopatiye yüksek düzeyde sahip olmak ve düşük duygusal ve sosyal zekâyâ sahip olmak; güvenilir ve güvenilir olmayan yüzleri tespit etmede artan başarısızlıkla ilişkilendirilmektedir.

5.13.4. Mükemmeliyetçilik ile büyüklenmeci narsisizm

Büyüklenmeci narsisizm, narsisizmin en belirgin biçimi olarak öne çıkar. Bu tür narsisizm, bireyin yetenekleri ve yetkisi hakkında abartılı bir öz algı, dikkat çekme isteği, hak sahibi olma duygusu ve başkalarını sömürme eğilimi olarak bilinmektedir. Bir bakıma büyüklenmeci narsistler kendilerine hayranlık duymaktadırlar. İşte tam bu noktada, a Vecchione vd., (2023) narsistik hayranlığın mükemmeliyetçi çabalarla ilişkili olduğuna işaret etmektedirler. Öte yandan, narsisizm ve mükemmeliyetçilik arasındaki bağlantıyı inceleyen araştırmalar, mükemmeliyetçiliği kendine yönelik, başkalarına yönelik ve sosyal olarak atfedilen olmak üzere farklı düzeylerde ele almaktadır. Bireylerin kendilerinden gerçekçi olmayan standartlar ve beklentiler içerisinde olmaları kendine yönelik mükemmeliyetçilik iken (Hewitt & Flett, 1991), bir kişinin yüksek standart ve beklentileri başkalarından talep etmesi başkalarına yönelik mükemmeliyetçiliği ifade etmektedir (Hollowell vd., 2019). Sosyal olarak atfedilen mükemmeliyetçilik ise kişinin mükemmel olmak için başkalarının baskısını hissetmesidir (Flett vd., 2022).

Stoeber (2014b) üniversite öğrencileriyle yürüttüğü bir çalışmada büyüklenmeci narsisizmin tüm mükemmeliyetçilik düzeyleri pozitif yönde ilişkili olduğunu bulmuştur. Benzer bir çalışmada ise, Stoeber vd. (2015) büyüklenmeci narsisizmin sadece başkalarına yönelik mükemmeliyetçilikle anlamlı korelasyona sahip olduğunu işaret etmektedir. Narsisizmi büyüklenmeci ve zedelenabilir olarak ayırmak yerine, genel olarak değerlendiren diğer çalışmalarda da mükemmeliyetçiliğin farklı düzeyleri arasında anlamlı bağlantılara rastlanmaktadır (Sherry vd., 2014; Stoeber, 2014a). Bütün bu bulgular, kendini adeta “dev aynasında

gören” ve bu imajla tutarlı olarak çevre üzerinde hak talep eden büyüklenmeci narsistlerin mükemmeliyetçi eğilimlerinin olabileceğini desteklemektedir. Böylesine yüksek değerlendirmelerde bulunan bireylerin kendileri ve başkalarından yüksek beklentileri olabilecekleri, hatta başkalarının da kendilerinden gerçek dışı beklentilerde bulunduklarını algılayabilecekleri düşünülebilir. Tam tersine, kendisini bu denli yücelten bir bireyin, başkalarının düşük beklentilerine layık bulunmaları, kendi benlik kavramlarıyla tutarsız olacağından bir tehdit olarak algılanabilir.

5.13.5. Ostrasizm ile yaşam doyumu

Psikososyal dışlanma, yani bireylerin başkaları tarafından görmezden gelinmeleri ve sosyal ortamdan dışlanmaları, bireylerin yaşam boyunca deneyimledikleri, acı veren ve tehdit içeren deneyimlerdir (Rudert vd., 2020). Mercan (2022) ergenler üzerinde yürüttüğü bir çalışmada, ostrasizm ile yaşam doyumu arasında negatif bir ilişkinin olduğunu, dahası ostrasizmin öz-yeterlik duygusunu zedeleyerek yaşam doyumunu olumsuz yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Benzer bir çalışmada, Arslan (2019) sosyal dışlanmanın ergenlerin öz-saygı ve psikolojik sağlımlıklarına zarar verebileceği, bu yolla yaşam doyumlarını azaltabileceğine dikkat çekmektedir. Dahası; sosyal dışlanma, ergenlerde aile, okul ve akran desteğini olumsuz yönde etkilemekte ve nihayetinde ergenlerin iyi oluş düzeylerini düşürebilmektedir. Ostraticism; yetişkinlerde ve yaşlı bireylerde de düşük yaşam doyumu ile ilişkilendirilmektedir (Jiang & Poon, 2023; Shao, Yu, & Zhang, 2022). Bu bakımdan, ostrasizmin kişilerin kendilerine ve çevrelerine yönelik algılarını, baş etme becerilerini ve ruh sağlıklarını olumsuz yönde etkileyebileceği ve hayattan elde ettikleri doyum üzerinde yıkıcı bir iz bıraktığı söylenebilir. Buna ek olarak, bazı araştırmacılar ilişkinin diğer yöne doğru da işleyebileceğini belirtmektedirler. Nitekim, Türkiye’de 2493 yetişkinden elde edilen verilerle yürütülen bir çalışmada, fakir, genç ve düşük yaşam doyumuna sahip olan bireylerin kendilerini daha fazla dışlanmış hissettikleri ve bu faktörlerin sosyal dışlanmanın yaklaşık %29’unu açıkladığı rapor edilmiştir (Bayram vd., 2012). Bu bakımdan, ostrasizm ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin iki yönde de olumsuz ve anlamlı sonuçlar verdiği söylenebilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada hem üstün yetenekli öğrencilerde hem de normal zekaya sahip öğrencilerde Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği-Kısa Formu, Revize Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği ile Bireysel ve Grup Sadakat Ölçeği psikometrik değerleri incelenmişti. Yapı geçerliği, uyum geçerliği, iç tutarlık güvenirlik ve madde analizinden elde edilen bulgu ve tartışmalara göre ölçeklerin hem üstün yetenekli çocuklarda hem de normal zekâ düzeyinde çocuklarda geçerli ve güvenilir ölçüm araçları olarak kullanılabilir. Fakat Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği-Kısa Formu şeklinde kullanılacak ise toplam puan üzerinden kullanılmalı ya da alt boyutlar ile kullanılacak ise 28 maddelik Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği formuyla kullanılması daha sağlam sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır. Çalışmada kullanılan duygusal zekâ ölçeği bireyin kendisi ve diğerleri üzerinde duygularını değerlendirmesi ve düzenlemesini kapsamaktadır. Hem zekâyı hem de duyguları içerdiği için üstünler bu anlamda daha avantajlıdır.

Duygusal zekânın üstün yetenekli bireyler için önemli bir özellik olduğunu fakat karakteristik bir özellik mi olduğu sorusu literatürde tartışılmaya devam edecektir. Bunun için meta analiz çalışmalarına oldukça ihtiyaç vardır.

Duygusal duyarlılığın üstünlerin bir özelliği olduğu söylenebilir fakat psikolojik kırılkanlık ile ilgili kapsamlı bir açıklama yapabilmek için özellikle üstünlerde psikolojik kırılkanlığı inceleyecek çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmüştür.

Gerek olumlu mükemmeliyetçilik gerekse olumsuz mükemmeliyetçilik hem üstün yetenekli bireylerde hem de normal akranlarında görülebileceği fakat olumlu mükemmeliyetçiliğin üstün yetenekli bireylerde görülme oranının daha yüksek olduğu kanısına ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın belki de en çarpıcı bulgularından biri üstün yetenekli çocuk ve ergenlerde büyülenmeci narsisizmin normal akranlarından daha yüksek bir şekilde görülmesidir. Fakat literatür bu bulguyu haklı çıkarmaktadır. Büyülenmeci

narsisizmin olumsuz bir karakteristiğe sahip olduğundan bu duruma oldukça dikkat edilmesi gerekmektedir.

Çalışmanın bir diğer çarpıcı bulgusu ve literatürle çok örtüşmeyen psikolojik dışlanmanın normal çocuklarda daha yoğun görülmesidir. Fakat çoğu araştırma tam tersi olduğunu iddia etmektedir. Dolayısıyla kapsamlı bir açıklama için yeni çalışmalara ihtiyaç vardır.

Çalışmanın en özgün bulgusundan biri üstün yetenekli bireylerin kendine sadakatlarının üst düzey fakat grup sadakatlarının normal akranlarına yakın olduğu bulgusudur. Grup sadakati bir ülkenin geleceği için üstün yetenekli bireyler söz konusu olduğunda ayrı önem arz etmektedir.

Son olarak literatüre paralel bir şekilde üstün yetenekli bireylerin yaşam doyumlarının normal akranlarına kıyasla yüksek olması alanyazını zenginleştirmiştir.

6.1. Üstün yetenekli çocuğa sahip ebeveynlere öneriler

Çocuğunuzun duygusal zekâsını geliştirmek için sizin üstün zekâlı olmanıza gerek olmadığını biliniz. Çocuğunuzun duygularını anlamasına ve anlamlandırmasına yardımcı olun. Örneğin: “Böyle bir durumda üzülmen oldukça doğal”. “Yeni bir ortama girdiğinde hep böyle heyecanlanıyorsun, yeni ortamlar senin kaygılandırıldığını düşünüyorum” .

Çocuğunuza kendini ifade etme becerilerini arttırmak için fırsatlar oluşturun. Örneğin ilgi duyduğu konuyla ilgili belgeseli anlatmasını isteyin. Kendini ifade etmenin tek yolunun konuşma dili olmadığını resmetme, video çekme gibi farklı dillerle duygu ve düşünceleri aktarabileceğini belirtin ve gösterip yaptırma ile rehberlik edebilirsiniz.

Çocuğunuzun başkalarını anlaması ve empati kurmasını sağlayın. Bunun için farklı deneyimler veya örnekler vererek yapabilirsiniz. Örneğin, tatillerde eczanede kalfa olarak bir çocukla etkileşim kurmasını sağlayabilirsiniz. Ya da harçlığını sokakta kaybetmiş bir çocuk eve gidince neler yaşayacak gibi sorular sorabilirsiniz.

Farklılıklara saygı duymasını sağlayın. Bu etkinliklerle sadece duygusal zekâyâ katkı sağlamıyorsunuz aynı zamanda üstünlerin önemli bir karakteristiği olan liderlik becerileri kazandırmış olursunuz.

Üstün yetenekli çocuklarda narsisistik eğilimler görülmesi oldukça beklenen bir durumdur. Fakat bu durumun büyüklenmeci narsisizme dönmemesi için bu bireylerin benlik saygıları narsisistik hayranlık ve narsisistik rekabet şeklinde oluşturulmamalıdır. Kıyaslama yapacaksa çocuk başkalarıyla değil kendi iç dünyasındaki hedeflerle yarışmalıdır. Bunun için en iyi araçlardan biri duygusal zekâ olduğu unutulmamalıdır.

6.2. Üstün yetenekli çocukla çalışan öğretmen ve eğitimcilere öneriler

Öncelikle üstün yetenekli bir çocuğun öğretmeni olduğunuz için tedirginlik yaşamamalısınız, üstün biri olmadan da üstün çocuklara öğretmenlik yapabilirsiniz. Çok basit dokunuşlar ve yönlendirmelerle duygusal zekâlarını geliştirmelerine yardımcı olabilirsiniz.

Üstün yetenekli çocukların psikososyal gelişimlerini destekleyin. Ülkemizde üstün yetenekli öğrenciler için hâlihazırda programlar olsa da özellikle yurtdışında üstünlerin sosyal duygusal gelişimlerine yönelik niteliği ve etkisi sınanmış programlar hazırlanmakta bunlardan ülkemiz kültürüne uyarlanabilecek alınıp programlar tasarlanabilir.

Üstün yetenekli öğrencilerinizin mükemmeliyetçilik özelliklerini takdir edin, başkaları için değil kendileri için önemli olan faaliyetlerde mükemmeliyetçi takılmalarına izin verin; kendileri için yüksek standartlar koymalarında engelleyici olmayın; başarısız olsalar bile kendi başarılarına odaklanmalarına teşvik edin; fikirlerine ve hedeflerine ulaşmada yeteneklerine güvenmelerini sağlayın; başarılarından zevk almalarına ve aksilikleri bir öğrenme biçimi olarak görmelerine vesile olun; çabalarını kendileri için en motive edici veya önemli olan şeye yönlendirmelerine yardımcı olun.

Üstün yetenekli çocuklar kendilerini sevmeyi ve benzersizliklerini kabul etmeyi öğrenirlerse, kitlelerden “farklı” hissetme konusunda kendilerini daha rahat hissedebilirler ve aynı düşünceye sahip daha fazla insandan oluşan gruplarla aktif olarak etkileşime girme konusunda sağlıklı bir dürtü geliştirebilirler. Bunun için yapılması gereken en önemli adımlardan biri üstün yetenekli çocuğu yaptığı işlerden dolayı özellikle arkadaşlarının bulunduğu ortamda takdir etmekten geri durmamalısınız. Her insan beğenilmek takdir edilmek ister.

Grup sadakati bir ülkenin geleceği için üstün yetenekli bireyler söz konusu olduğunda ayrı önem arz etmektedir. Dolayısıyla üstünlerin gruba, ülkesine aidiyet duygusunu pekiştirecek etkinlik ve tasarımlar oluşturmak ülkenin geleceğine oldukça katkı sağlayacaktır.

6.3. Üstün yetenekli alanında çalışma yapacak araştırmacılara öneriler

Alanda çalışma yapılacak örnekleme ulaşmanın zorluğu ve birtakım bürokratik engeller yüzünden çalışmaktan vazgeçilmemelidir. Üstün/özel yetenekli öğrencilerin psiko duygusal özellikleri spesifik kalır, üstün/özel yeteneklilerle ilgili yapılacak her çalışmaya özellikle Türkiye’de oldukça ihtiyaç vardır.

Üstün yetenekli çocukların duygusal zekası, empati, öz düzenleme, stres yönetimi ve sosyal becerileri üzerine odaklanılmalıdır. Bu alanlar, onların genel duygusal sağlığı ve sosyal uyumu için kritiktir.

Mükemmeliyetçilik çalışmaları, üstün yetenekli olarak tanımlanan öğrencilerin benzersiz deneyimlerine dair büyük bir içgörü sunsa da net bir sonuç ortaya konulamamaktadır. Yani üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik profilleri incelenmeye devam edilmelidir.

Üstün yetenekli çocukların duygusal gelişimlerini anlamak için uzun vadeli nitel, nicel, karma çalışmalar yapılmalıdır. Bu, duygusal özelliklerin zaman içindeki değişimini ve gelişimini gözlenmesine olanak sağlayacaktır.

Hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerini kullanarak geniş veri setleri elde edinilebilir. Anketler, gözlemler, yarı yapılandırılmış mülakatlar ve vaka çalışmaları gibi çeşitli yöntemler, duygusal özellikleri anlamada yardımcı olabilir.

Araştırma sırasında çocukların kendi deneyimlerini ve duygularını ifade etmelerine mutlaka fırsat oluşturulmalı. Kendi bakış açılarını ve duygusal tepkilerini anlamak için açık uçlu sorular, öyküler, olay kurgusu, resimler, ... sen ne yapardın gibi yarım bırakılmış değerlendirme teknikleri kullanılabilir.



KAYNAKÇA

- Aasland, A., & Fløtten, T. (2001). Ethnicity and social exclusion in Estonia and Latvia. *Europe-Asia Studies*, 53(7), 1023–1049. <https://www.jstor.org/stable/826405>
- Abdulla Alabbasi, A. M., A. Ayoub, A. E., & Ziegler, A. (2020). Are gifted students more emotionally intelligent than their non-gifted peers? A meta-analysis. *High Ability Studies*, 32(2), 189–217. <https://doi.org/10.1080/13598139.2020.1770704>
- Abeyta, A. A., Routledge, C., & Sedikides, C. (2017). Material meaning: Narcissists gain existential benefits from extrinsic goals. *Social Psychological and Personality Science*, 8(2), 219–228.
- Aboobaker, N., Edward, M., & Zakkariya, K. A. (2019). Workplace spirituality, employee wellbeing and intention to stay: A multi-group analysis of teachers' career choice. *International Journal of Educational Management*, 33(1), 28–44. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2018-0049>
- Abramson, L.Y., Metalsky, G.I., Alloy, L.B. (1989). Hopelessness depression: A theory-based subtype of depression. *Psychological Review*, 96, 358–372.
- Aburutyn, S. (2023). Toward a sociological theory of social pain. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 53(3), 351–371. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12371>
- Adderholt-Elliott, M. (1987). *Perfectionism: What's so bad about being good*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Adderholt-Elliott, M. (1989). Perfectionism & underachievement. *Gifted Child Today Magazine*, 12(1), 19–21. <https://doi.org/10.1177/107621758901200108>
- Adler, N., & Stewart, J. (2004). Self esteem. Psychosocial Working group. The MacArthur research network on socioeconomic status and health. Available at <http://www.macses.ucsf.edu/research/psychosocial/selfesteem.php> (Erişim Tarihi 2024, 30 Ocak).
- Afek, O. (2019). Reflections on Kohut's theory of self psychology and pathological narcissism—Limitations and concerns. *Psychoanalytic Psychology*, 36(2), 166–172. <https://doi.org/10.1037/pap0000201>
- Aghababaei, N., & Błachnio, A. (2015). Well-being and the Dark Triad. *Personality and Individual Differences*, 86, 365–368.

- Aimee, D. (2024). Role of emotional intelligence in leadership effectiveness in Rwanda. *American Journal of Leadership and Governance*, 9(3), 35–45. <https://doi.org/10.47672/ajlg.2149>
- Akay-Sullivan, S., Sullivan, J. M., & Bratton, S. C. (2016). The courage to be imperfect: A boy's journey toward becoming a child. *The Journal of Individual Psychology*, 72(4), 273–289. <https://doi.org/10.1353/jip.2016.0022>
- Akdeniz, H., & Alpan, G. (2022). Özel yetenekli öğrencilerde duygusal zekânın incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 1901-1916. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.910546>
- Akgül, G. (2022). Resilience among gifted students: are they prone to anxiety during pandemic? *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 10(1), 153–162. doi: 10.2478/sjcapp-2022-0016
- Akın, A., & Eker, H. (2011, July). Turkish version of the Psychological Vulnerability Scale: A study of validity and reliability. Paper presented at the 32th International Conference of the Stress and Anxiety Research Society (STAR), July, 18-20, Münster, Germany.
- Akış, A. D., & Öztürk, E. (2021). Patolojik Narsisizm: Duygusal İstismar ve "Gaslighting" Perspektifinden Kapsamlı Bir Değerlendirme. *Artuklu İnsan Ve Toplum Bilim Dergisi*, 6(2), 1-31. <https://doi.org/10.46628/itbhssj.1013622>
- Akpur, U. (2020). A systematic review and meta-analysis on the relationship between emotional intelligence and academic achievement. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(4), 51–64.
- Al-Onizat, S. H. (2012). The relationship between emotional intelligence and academic adaptation among gifted and non-gifted student. *Journal of Human Sciences*, 9(1), 222–248.
- Albert, P. R. (2015). Why is depression more prevalent in women?[Editorial]. *Journal of Psychiatry & Neuroscience*, 40(4), 219–221.
- Aldwin, C. M., Levenson, M. R., & Spiro, A., III. (1994). Vulnerability and resilience to combat exposure: Can stress have lifelong effects? *Psychology and Aging*, 9, 34–44. doi:10.1037/0882-7974.9.1.34

- Aliyev, K. (2021). Unemployment and (un)happiness: Life satisfaction approach to enhance policy efficiency for developing countries. *Journal of International Studies*, 14(4), 220-235. doi:10.14254/2071-8330.2021/14-4/15
- Allen, K. A., Kern, M. L., Rozek, C. S., McInerney, D. M., & Slavich, G. M. (2021). Belonging: A review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 87–102. doi: 10.1080/00049530.2021.1883409
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1–18. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x>
- Alloy, L. B., Abramson, L. Y., Raniere, D., & Dyller, I. (1999). Research methods in adult psychopathology. In P.C. Kendall, J.N. Butcher, & G.N. Holmbeck (Eds.), *Handbook of research methods in clinical psychology* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Alloy, L. B., Abramson, L. Y., Safford, S. M., & Gibb, B. E. (2006). The Cognitive Vulnerability to Depression (CVD) Project: Current Findings and Future Directions. In L. B. Alloy & J. H. Riskind (Eds.), *Cognitive vulnerability to emotional disorders* (pp. 33–61). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Alloy, L. B., Kelly, K. A., Mineka, S., & Clements, C. M. (1990). Comorbidity of anxiety and depression disorders: A helplessness–hopelessness perspective. In J.D. Maser & C.M. Cloninger (Eds.), *Comorbidity of mood and anxiety disorders*. Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Alsaker, F. D. (2004). Bernese programme against victimisation in kindergarten and elementary school. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 289–306). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511584466.016>
- Alsaker, F. D., & Valkanover, S. (2012). The Bernese Program against Victimization in Kindergarten and Elementary School. In D. Strohmeier & G. G. Noam (Eds.), *Evidence-based bullying prevention programs for children and youth* (pp. 15–28). Jossey-Bass.

- Amini, M. (2005). Identifying stressors and reactions to stressors in gifted and non-gifted students. *International Education Journal*, 6(2), 136–140.
- An, H. Y., Chen, W., Wang, C. W., Yang, H. F., Huang, W. T., & Fan, S. Y. (2020). The relationships between physical activity and life satisfaction and happiness among young, middle-aged, and older adults. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4817. doi: 10.3390/ijerph17134817
- Anburaj, G., & Mangayarkarasi, T. (2019). Social rejection. *SMART MOVES JOURNAL IJELLH*, 7(11), 149–158. Doi: 10.24113/ijellh.v7i11.10105
- Andrews, D., Burns, L., & Dueling, J. (2014). Positive perfectionism: seeking the healthy “should”, or should we?. *Open Journal of Social Sciences*, 2, 27–34. doi: 10.4236/jss.2014.28005
- Ansbacher, H. L., & Ansbacher, R. R. (Eds.). (1956). *The individual psychology of Alfred Adler*. Basic Books, Inc..
- Ang, S., Van Dyne, L., & Tan, M. L. (2011). Cultural Intelligence. In R. J. Sternberg, & S. B. Kaufman (Eds.), *Cambridge handbook on intelligence* (pp. 582-602). Cambridge Press. DOI: 10.1017/CBO9780511977244.030
- APA. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-IV TR). Washington DC: American Psychiatric Association.
- APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™* (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc..
<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Arah, O. A., Hoekstra, J. B., Bos, A. P., & Lombarts, K. M. (2011). New tools for systematic evaluation of teaching qualities of medical faculty: results of an ongoing multi-center survey. *PloS one*, 6(10), e25983.
- Arias, J., Soto-Carballo, J.G. & Pino-Juste, M.R. (2022). Emotional intelligence and academic motivation in primary school students. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35, 14. <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00216-0>
- Armfield, J. M. (2006). Cognitive vulnerability: A model of the etiology of fear. *Clinical Psychology Review*, 26(6), 746-768.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2006.03.007>

- Arslan, G. (2018). Social exclusion, social support and psychological wellbeing at school: A study of mediation and moderation effect. *Child Indicators Research*, 11, 897-918. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9451-1>
- Arslan, G. (2019). Mediating role of the self-esteem and resilience in the association between social exclusion and life satisfaction among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 151, 109514. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109514>
- Ash, C., & Huebner, E. S. (1998). Life satisfaction reports of gifted middle-school children. *School Psychology Quarterly*, 13(4), 310–321. <https://doi.org/10.1037/h0088987>
- Ashby, J. S., & Kottman, T. (1996). Inferiority as a distinction between normal and neurotic perfectionism. *Individual Psychology*, 52, 237–245.
- Auerbach, J. S. (1993). The origins of narcissism and narcissistic personality disorder: A theoretical and empirical reformulation. In J. M. Masling & R. F. Bornstein (Eds.), *Psychoanalytic perspectives on psychopathology* (pp. 43–110). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10138-002>
- Axelrod, B., Handfield-Jones, H., & Michaels, E. (2002). A new game plan for C players. *Harvard Business Review*, 80(1), 80–90.
- Ayres, J. R. C. M., França Júnior, I., Calazans, G. J., & Saletti Filho, H. C. (2003). O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In Czeresnia D., Freitas, C. M., (Eds), *Promoção da saúde: conceitos, desafios, tendências* (pp. 117-38.). Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Aysan, M. F., & Aysan, U. (2017). The effect of employment status on life satisfaction in europe. In: Bilgin, M., Danis, H., Demir, E., Can, U. (Eds) *Empirical Studies on Economics of Innovation, Public Economics and Management . Eurasian Studies in Business and Economics*, vol 6. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-50164-2_21
- Azpeitia, M. A., & Rocamora, M. (1994). *Misdiagnosis of the gifted*. Mensa Bulletin.
- Back, M. D. (2018). The narcissistic admiration and rivalry concept. In: Hermann, A., Brunell, A., Foster, J. (eds) *Handbook of Trait Narcissism*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-92171-6_6

- Back, M. D., Küfner, A. C. P., Dufner, M., Gerlach, T. M., Rauthmann, J. F., & Denissen, J. J. A. (2013). Narcissistic admiration and rivalry: Disentangling the bright and dark sides of narcissism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(6), 1013–1037. <https://doi.org/10.1037/a0034431>
- Badhwar, N. K. (2014). *Well-being: Happiness in a worthwhile life*. Oxford University Press.
- Bailey, C. L. (2011). An examination of the relationships between ego development, Dabrowski's theory of positive disintegration, and the behavioral characteristics of gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 55(3), 208–222. <https://doi.org/10.1177/0016986211412180>
- Baker, J. A., Bridger, R., & Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family, and school factors. *Gifted Child Quarterly*, 42, 5–15. <https://doi.org/10.1177/001698629804200102>
- Balchin, T., Hymer, B., & Matthews, D. J. (Eds.). (2009). *The Routledge international companion to gifted education*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. *The handbook of emotional intelligence*, 363–388.
- Bar-On, R. (2001). Emotional intelligence and self-actualization. In J. Ciarrochi, J.P. Forgas, & J.D. Mayer (Eds), *Emotional intelligence in every day life: A scientific inquiry* (pp. 82–97). Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl), 13–25.
- Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N., & Bechara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, 126(8), 1790–1800. DOI: 10.1093/brain/awg177
- Barlow, D. (2021). *Gaslighting & narcissistic abuse recovery*. Road to Tranquility
- Barry, C. T., Sidoti, C. L., & Wong, M. (2021). Peer perceptions of communal narcissism and communalism in at-risk adolescents. *Journal of Individual Differences*, 42(2), 99–106. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000334>

- Bartels, D. M., & Pizarro, D. A. (2011). The mismeasure of morals: Antisocial personality traits predict utilitarian responses to moral dilemmas. *Cognition*, 121(1), 154–161.
- Baxter, L. A., Mazanec, M., Nicholson, J., Pittman, G., Smith, K., & West, L. (1997). Everyday loyalties and betrayals in personal relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14, 655–678.
- Baumeister, R. F., Ainsworth, S. E., & Vohs, K. D. (2016). Are groups more or less than the sum of their members? The moderating role of individual identification. *Behavioral and Brain Sciences*, 39, e137. <https://doi.org/10.1017/S0140525X15000618>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Baumeister, R. F., Twenge, J. M., & Nuss, C. K. (2002). Effects of social exclusion on cognitive processes: Anticipated aloneness reduces intelligent thought. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(4), 817–827. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.4.817>
- Bayram, N., Aytac, S., Aytac, M., Sam, N., & Bilgel, N. (2012). Poverty, social exclusion, and life satisfaction: A study from Turkey. *Journal of Poverty*, 16(4), 375–391. <https://doi.org/10.1080/10875549.2012.720656>
- Bechard, M., VanderLaan, D. P., Wood, H., Wasserman, L., & Zucker, K. J. (2017). Psychosocial and psychological vulnerability in adolescents with gender dysphoria: A “proof of principle” study. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 43(7), 678–688. doi: 10.1080/0092623X.2016.1232325
- Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*. New York: Harper & Row.
- Beck, A. T. (1983). Cognitive therapy of depression: New perspectives. In P. J. Clayton & J. E. Barrett (Eds.), *Treatment of depression: Old controversies and new approaches*. New York: Raven Press.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression: a treatment manual*. New York: Guilford.

- Beck, A. T., Steer, R. A., & Garbin, M. G. (1988). Psychometric properties of the Beck Depression Inventory: twenty-five years of evaluation. *Clinical Psychology Review*, 8, 77–100.
- Beer, A., & Watson, D. (2009). The Individual and Group Loyalty Scales (IGLS): construction and preliminary validation. *Journal of Personality Assessment*, 91(3), 277–287. doi: 10.1080/00223890902794341
- Beevers, C. G. (2005). Cognitive vulnerability to depression: A dual process model. *Clinical Psychology Review*, 25(7), 975–1002. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2005.03.003>
- Bellamy, A., Gore, D., & Sturgis, J. (2005). Examining the relevance of emotional intelligence with in educational programs for the gifted and talented. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(2), 53–78. ERIC Number: EJ846209
- Bencik Kangal, S., & Metin, E. N. (2006). Mükemmelliyeçilik ve üstün yetenekliler. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 3(1-2), 92–105.
- Benitez, H. S. N. (1995). *Of patriotism and partisanship: The socializing effects of secondary, United States history curricula* (Doctoral dissertation). Georgetown University.
- Bergold, S., Wirthwein, L., Rost, D. H., & Steinmayr, R. (2015). Are gifted adolescents more satisfied with their lives than their non-gifted peers? *Frontiers in Psychology*, 6, 1623. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01623>
- Berk, R. A. (1978). Empirical evaluation of formulae for correction of item-total point-biserial correlations. *Educational and Psychological Measurement*, 38(3), 647–652. <https://doi.org/10.1177/001316447803800305>
- Bertele, N., Talmon, A., & Gross, J. J. (2020). Childhood maltreatment and narcissism: the mediating role of dissociation. *Journal of Interpersonal Violence*, 0886260520984404.
- Biedma-Ferrer, J. M. (2021). Inteligencia emocional: influencia en la gestión de los recursos humanos en las organizaciones. *Revista GEON (Gestión, Organizaciones Y Negocios)*, 8(1), 1–17. <https://doi.org/10.22579/23463910.272>

- Bieling, P. J., Israeli, A. L., & Antony, M. M. (2004). Is perfectionism good, bad, or both? Examining models of the perfectionism construct. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1373–1385. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00235-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00235-6)
- Bigelow, G. E., Brooner, R. K., McCaul, M. E., & Svikis, D. S. (1988). Biological vulnerability: Treatment implications/applications. *NIDA Res Monogr*, 89, 165–173.
- Binet, A., & Simon, T. (1905). New methods for the diagnosis of the intellectual level of subnormals. In H. H. Goddard (Ed.), *Development of intelligence in children* (the Binet-Simon Scale). Baltimore: Williams & Wilkins.
- Binet, A., & Simon, T. (1948). The development of the Binet-Simon Scale, 1905-1908. In W. Dennis (Ed.), *Readings in the history of psychology* (pp. 412–424). Appleton-Century-Crofts. <https://doi.org/10.1037/11304-047>
- Birkeland, M. S., Breivik, K., & Wold, B. (2014). Peer acceptance protects global self-esteem from negative effects of low closeness to parents during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(1), 70–80. doi: 10.1007/s10964-013-9929-1
- Blanchflower, D., & Bryson, A. (2024). The gender well-being gap. *Social Indicators Research*, 173, 1–45 <https://doi.org/10.1007/s11205-024-03334-7>
- Bland, L. C., Sowa, C. J., & Callahan, C. M. (1994). An overview of resilience in gifted children. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 17(2), 77–80. <https://doi.org/10.1080/02783199409553629>
- Blau, P. M. (1964). Justice in social exchange. *Sociological Inquiry*, 34(2), 193–206. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1964.tb00583.x>
- Bleiberg, E. (1994). Normal and pathological narcissism in adolescence. *American Journal of Psychotherapy*, 48(1), 30–51. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.1994.48.1.30>
- Blubergs, M. (1978). Personal studies of gifted females: An overview and commentary. *Gifted Child Quarterly*, 22(4), 539–547.
- Boardman, J. (2011). Social exclusion and mental health – how people with mental health problems are disadvantaged: an overview. *Mental Health and Social Inclusion*, 15(3), 112–121. <https://doi.org/10.1108/20428301111165690>

- Boodoo, G. M., Bradley, C. L., Frontera, R. L., Pitts, J. R., & Wright, L. P. (1989). A survey of procedures used for identifying gifted learning disabled children. *Gifted Child Quarterly*, 33, 110–114.
- Boroch, R. (2021). Patriotism concept by Jędrzej Stanisławek. *Kultura i Wartości*, 32, 187–204. <http://dx.doi.org/10.17951/kw.2021.32.187-204>
- Bostan, T., Bostan, A., & Farsak, Ş. (2021). Özel yetenekli öğrencilerin yaşam doyumu ve öz duyarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(6), 83-111. <https://dergipark.org.tr/en/pub/atlas/issue/60404/871885>
- Bowlby, J. (1979). The bowlby-ainsworth attachment theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 2(4), 637–638.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 343–362). Jossey-Bass/Wiley.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88–103. Doi: 10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x
- Branfman, T., & Bergler, E. (1955). Psychology of “Perfectionism.” *American Imago*, 12(1), 9–15. <http://www.jstor.org/stable/26301332>
- Brenner, G. H. (2023). Introducing the gifted narcissist. *Psychology Today*, Available at: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/experimentations/202312/introducing-the-gifted-narcissist>
- Brenner, H. D., Hodel, B., Genner, R., Roder, V., & Corrigan, P. W. (1992). Biological and cognitive vulnerability factors in schizophrenia: implications for treatment. *The British Journal of Psychiatry*, 161(S18), 154–163.
- Brewer, G., Guothova, A., & Tsivilis, D. (2023). “But it wasn't really cheating”: Dark Triad traits and perceptions of infidelity. *Personality and Individual Differences*, 202, 111987. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111987>

- Brief, A. P., Butcher, A. H., George, J. M., & Link, K. E. (1993). Integrating bottom-up and top-down theories of subjective well-being: The case of health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 646–653. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.646>
- Brookes, J. (2015). The effect of overt and covert narcissism on self-esteem and self-efficacy beyond self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 85, 172–175. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.05.013>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. (2nd Edition). The Guilford Press.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen and J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Brummelman, E., Thomaes, S., Nelemans, S. A., Orobio de Castro, B., Overbeek, G., Bushman, B. J. (2015). Origins of narcissism in children. *Proc Natl Acad Sci U S A.*, 112(12), 3659–62. doi: 10.1073/pnas.1420870112.
- Bull, C. A. (1997). *Perfectionism and self-esteem in early adolescence* (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia.
- Burcaş, S., & Creţu, R. Z. (2021). Perfectionism and neuroticism: Evidence for a common genetic and environmental etiology. *Journal of Personality*, 89(4), 819–830. <https://doi.org/10.1111/jopy.12617>
- Burchardt, T., LeGrand, J., & Piachaud, D. (2002). Degrees of exclusion: Developing a dynamic, multidimensional measure. In Hills, J., LeGrand, J. and Piachaud, D. (Eds), *Understanding social exclusion* (pp. 30-43). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199251070.003.0003>
- Burns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, 14, 34–52.
- Burns, D. D. (1983). The spouse who is a perfectionist. *Medical Aspects of Human Sexuality*, 17(3), 219-230.
- Burns, L. R., & Fedewa, B. A. (2005). Cognitive styles: Links with perfectionistic thinking. *Personality and Individual Differences*, 38(1), 103–113. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.03.012>

- Butler-Por, N. (1993). Underachieving gifted students. In K.A. Heller, F.J. Mönks and A.H. Passow (Eds), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp.649-668). Oxford: Pergamon Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Byrne, B. M. (1989). *A primer of LISREL: Basic applications and programming for confirmatory factor analytic models*. New York: Springer-Verlag Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4613-8885-2>
- Bzdok, D., & Dunbar, R. I. M. (2020). The neurobiology of social distance. *Trends in Cognitive Sciences*, 24(9), 717–733. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2020.05.016>
- Cain, N. M., Pincus, A. L., & Ansell, E. B. (2008). Narcissism at the crossroads: phenotypic description of pathological narcissism across clinical theory, social/personality psychology, and psychiatric diagnosis. *Clinical Psychology Review*, 28, 638–656. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2007.09.006>
- Cain, N. M., Sowislo, J., Caligor, E., & Clarkin, J. F. (2024). Developing an index to assess malignant narcissism in patients diagnosed with borderline personality disorder using measures of pathological narcissism and psychopathy. *Psychoanalytic Psychology*, 41(3), 129–136.
<https://doi.org/10.1037/pap0000508>
- Calhoun, C. J. (2002). Imagining solidarity: Cosmopolitanism, constitutional patriotism, and the public sphere. *Public Culture*, 14(1), 147–171.
- Callahan, J. (1993). Blue print for an adolescent suicidal crisis. *Psychiatric Annals*, 23, 263-270.
- Campbell, W. K., Brunell, A. B., & Finkel, E. J. (2006). Narcissism, interpersonal self-regulation, and romantic relationships: an agency model approach. In K. D. Vohs & E. J. Finkel (Eds.), *Self and relationships: Connecting intrapersonal and interpersonal processes* (pp. 57–83). The Guilford Press.
- Campbell, W. K., & Foster, C. A. (2002). Narcissism and commitment in romantic relationships: An investment model analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(4), 484–495.
<https://doi.org/10.1177/0146167202287006>

- Campbell, W. K., & Foster, J. D. (2007). The narcissistic self: Background, an extended agency model, and ongoing controversies. In C. Sedikides & S. J. Spencer (Eds.), *The self* (pp. 115–138). Psychology Press.
- Campbell, W. K., Foster, J. D., & Brunell, A. B. (2004). Running from shame or reveling in pride? Narcissism and the regulation of self-conscious emotions. *Psychological Inquiry*, 15(2), 150–153. <https://www.jstor.org/stable/20447220>
- Campbell-Sills, L., Cohan, S. L., & Stein, M. B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour Research and Therapy*, 44(4), 585–599. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.05.001>
- Cao, T. H., Jung, J. Y., & Lee, J. (2017). Assessment in Gifted Education: A Review of the Literature From 2005 to 2016. *Journal of Advanced Academics*, 28(3), 163–203. <https://doi.org/10.1177/1932202X17714572>
- Casino-García, A. M., Llopis-Bueno, M. J., & Llinares-Insa, L. I. (2021). Emotional intelligence profiles and self-esteem/self-concept: an analysis of relationships in gifted students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, Article ID: 1006. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031006>
- Castro, J., Gila, A., Gual, P., Lahortiga, F., Saura, B., & Toro, J. (2004). Perfectionism dimensions in children and adolescents with anorexia nervosa. *Journal of Adolescent Health*, 35, 392–398. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2003.11.094
- Castro-Vale, I., Severo, M., Carvalho, D., & Mota-Cardoso, R. (2020). Vulnerability factors associated with lifetime posttraumatic stress disorder among Veterans 40 years after war. *Healthcare (Basel)*, 8(4), 359. doi: 10.3390/healthcare8040359
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54(1), 1–22. <https://doi.org/10.1037/h0046743>.
- Cazan, A. M., & Truta, C. (2015). Stress, resilience and life satisfaction in college students. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 48, 95–108.
- Chadha, N. K., & Ganesan, U. (1986). *Publication manual for social intelligence scale*. National Psychological Corporation, 4/230, Kacheri Ghat, Agra, India.

- Chaffey, G. W. (2004). Low self-efficacy: An important talent mask for 'at risk' gifted children. *Mindscape*, 24(2), 9-14.
- Chan, C. Y., & Cheung, K. L. (2022). Exploring the gender difference in relationships between narcissism, competitiveness, and mental health problems among college students. *Journal of American College Health*, 70(4), 1169-1178. <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1788565>
- Chan, D. W. (2010). Perfectionism among Chinese gifted and nongifted students in Hong Kong: The use of the Revised Almost Perfect Scale. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(1), 68-98. <https://doi.org/10.1177/016235321003400104>
- Chan, D. W. (2012). Life satisfaction, happiness, and the growth mindset of healthy and unhealthy perfectionists among Hong Kong Chinese gifted students. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 34(4), 224-233. <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.715333>
- Chan, K. (2023). 5 types of narcissism and how to spot them. Available at: <https://www.verywellmind.com/types-of-narcissism-and-how-to-spot-them-7255438#citation-2>
- Chang, E. C., Lin, N. J., Herringshaw, A. J., Sanna, L. J., Fabian, C. G., Perera, M. J., & Marchenko, V. V. (2011). Understanding the link between perfectionism and adjustment in college students: Examining the role of maximizing. *Personality and Individual Differences*, 50(7), 1074-1078. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.01.027>
- Cherry, K. (2018). 5 Components of emotional intelligence. Very Well Mind. Retrieved from <https://www.verywellmind.com/components-of-emotional-intelligence-2795438>
- Cheung, F., & Lucas, R. E. (2015). When does money matter most? Examining the association between income and life satisfaction over the life course. *Psychology and Aging*, 30(1), 120-135. <https://doi.org/10.1037/a0038682>
- Chiu, L.-h. (1990). Self-esteem of gifted, normal, and mild mentally handicapped children. *Psychology in the Schools*, 27(3), 263-268. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199007\)27:3<263::AID-PITS2310270314>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199007)27:3<263::AID-PITS2310270314>3.0.CO;2-J)

- Chmitorz, A., Kunzler, A., Helmreich, I., Tüscher, O., Kalisch, R., Kubiak, T., Wessa, M., & Lieb, K. (2018). Intervention Studies to Foster Resilience—A Systematic Review and Proposal for a Resilience Framework in Future Intervention Studies. *Clinical Psychology Review*, 59, 78-100. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.11.002>
- Christie, R., & Geis, F. L. (1970). Chapter I-Why Machiavelli. *Studies in Machiavellianism*, 1–9. DOI:10.1016/B978-0-12-174450-2.50006-3
- Christopher, M. M., & Shewmaker, J. (2010). The relationship of perfectionism to affective variables in gifted and highly able children. *Gifted Child Today*, 33(3), 20–30. <https://doi.org/10.1177/107621751003300307>
- Cığerci, C. Z. (2006). *Üstün yetenekli olan ve olmayan ergenlerde benlik saygısı, başkalarının algılaması ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiler: Fen lisesi ve düz lise karşılaştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Clark, D. A., & Beck, A. T. (2010). *Cognitive therapy of anxiety disorders: science and practice*. New York: Guilford Press.
- Clemens, V., Fegert, J. M., & Allroggen, M. (2022). Adverse childhood experiences and grandiose narcissism—Findings from a population-representative sample. *Child Abuse & Neglect*, 127, 105545. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105545>
- Cohen, A. (2003). *Multiple commitments in the workplace: An integrative approach*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Colquitt, J. A., Wesson, M., Lepine, J., & Gellatly, I. (2009). *Organizational behavior: improving performance and commitment in the workplace*. Richard D Irwin, Inc,
- Connor, J. (2007). *The sociology of loyalty*. Springer Science & Business Media.
- Connor, J. M. (2018). Loyalty: The emotion of future expectation, felt now, based on the past. In M. H. Jacobsen (Eds.), *Emotions, everyday life and sociology* (pp. 27-41). Routledge.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic

- investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83.
<https://doi.org/10.1037/a0020149>
- Cooper, R., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*, New York: Grosset Putman.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Corcoran, C., Mujica-Parodi, L., Yale, S., Leitman, D., & Malaspina, D. (2002). Could stress cause psychosis in individuals vulnerable to schizophrenia?. *CNS Spectrums*, 7(1), 33–42. Doi: 10.1017/s1092852900022240
- Cordaro, D. T., Bai, Y., Bradley, C. M. et al. (2024). Contentment and self-acceptance: wellbeing beyond happiness. *Journal of Happiness Studies*, 25, 15.
<https://doi.org/10.1007/s10902-024-00729-8>
- Council of State Directors of Programs for the Gifted (CSDPG). (2010). *State of the states in gifted education: National policy and practices 2008-2009*. Washington DC: Author.
- Cragun, O. R., Olsen, K. J., & Wright, P. M. (2020). Making CEO Narcissism Research Great: A Review and Meta-Analysis of CEO Narcissism. *Journal of Management*, 46(6), 908-936. <https://doi.org/10.1177/0149206319892678>
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8(2), 367–380. <https://doi.org/10.1017/S0954579400007148>
- Crisp, R. (Ed.). (2014). *Aristotle: Nicomachean ethics*. Cambridge University Press.
- Cross, T. L., & Cross, J. R. (2017). Social and emotional development of gifted students: Introducing the school-based psychosocial curriculum model. *Gifted Child Today*, 40(3), 178–182. <https://doi.org/10.1177/1076217517713784>
- Crowell, S. (2022). Commitment: What is self-binding, and how is it possible?. In: P. A. Fernández, A. N., García Martínez, J. M. Torralba (Eds) *Ways of being bound: Perspectives from post-kantian philosophy and relational sociology. Library of ethics and applied philosophy*, vol 39. Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-11469-4_3
- Czarna, A. Z., Zajenkowski, M., & Dufner, M. (2018). How does it feel to be a narcissist? Narcissism and emotions. In A. Hermann, A. Brunell, & J. Foster

- (Eds.), *Handbook of trait narcissism*. Cham: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-92171-6_27
- Çetin, A. (2023). Üstün yetenekli çocukların özellikleri hakkındaki görüşler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(1), 77-88. doi:10.33206/mjss.1103185
- Dabrowski, K. (1972). *Psychoneurosis is not an illness: Neuroses and psychoneuroses from the perspective of positive disintegration*. London: Gryf Publications.
- Dağlı, A. ve Baysal, N. (2016). Yaşam Doyumu Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1250-1262.
- Dakhlallah, N. M., & Ahmad, J. A. S. (2022). Social and emotional characteristics of gifted children. *Journal of Positive School Psychology*, 6(8), 728–740.
<https://www.journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/9808/6400>
- Davletbaeva, D. N., Iakovleva, E. L., Kajumova, D. F., Karimova, A. A., Sadykova, A. G., Shvetsova, E. V., Vildanova, E. M., & Yarhamova, D. Z. (2016). The model of formation of patriotism at schoolchildren by means of folk pedagogics. *International Review of Management and Marketing*, 6(2), 184–189.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Delisle, J. R. (1990). The gifted adolescent at risk: Strategies and resources for suicide prevention among gifted youth. *Journal for the Education of the Gifted*, 13(3), 212–228.
- Demirci, İ., & Ekşi, F. (2017). Büyüklenmeci narsisizmin iki farklı yüzü: Narsistik hayranlık ve rekabetin mutlulukla ilişkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46, 37-58. doi: 10.15285/maruaebd.330008
- Depue, R. A., & Morrone-Strupinsky, J. V. (2005). A neurobehavioral model of affiliative bonding: Implications for conceptualizing a human trait of affiliation. *Behavioural and Brain Sciences*, 28, 313–395.
- Desjarlais, M. (2019). The effects of virtual likes on self-esteem: A discussion of receiving and viewing likes on social media. In M. Desjarlais (Ed.), *The*

- Psychology and Dynamics Behind Social Media Interactions* (pp. 289-312). IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-5225-9412-3.ch012
- Desmet, O. A., & Sternberg, R. J. (2023). Those who gift only themselves: An analysis of gifted narcissists as ultimate self-transactionalists. *Roeper Review*, 46(1), 39–47. <https://doi.org/10.1080/02783193.2023.2285042>
- DeWall, C. N., Twenge, J. M., Gitter, S. A., & Baumeister, R. F. (2009). It's the thought that counts: The role of hostile cognition in shaping aggressive responses to social exclusion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(1), 45–59. <https://doi.org/10.1037/a0013196>
- Di Pierro, R., Mattavelli, S., & Gallucci, M. (2016). Narcissistic traits and explicit self-esteem: The moderating role of implicit self-view. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1815.
- Dickerson, S. S., & Kemeny, M. E. (2004). Acute Stressors and Cortisol Responses: A Theoretical Integration and Synthesis of Laboratory Research. *Psychological Bulletin*, 130(3), 355–391. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.3.355>
- Dickinson, K. A., & Pincus, A. L. (2003). Interpersonal analysis of grandiose and vulnerable narcissism. *Journal of Personality Disorders*, 17(3), 188–207. <https://doi.org/10.1521/pedi.17.3.188.22146>
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 171–175.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 463–73). Oxford University Press.
- Diener, E., Sapyta, J., & Suh, E. (1998). Subjective well-being is essential to well-being. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 9(1), 33–37.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>

- Dijkstra, P., Barelds, D. P. H., Ronner, S., & Nauta, A. P. (2012). Personality and well-being: Do the intellectually gifted differ from the general population? *Advanced Development*, 13, 103–118.
- Dimitrijević, A. A. (2012). A faceted eye on intellectual giftedness: Examining the personality of gifted students using FFM domains and facets. *Psihologija*, 45(3), 231–256. <https://doi.org/10.2298/PSI1203231A>
- Dionigi, A., Duradoni, M., & Vagnoli, L. (2022). Humor and the dark triad: Relationships among narcissism, Machiavellianism, psychopathy and comic styles. *Personality and Individual Differences*, 197, 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111766>
- Dittner, A. J., Rimes, K., & Thorpe, S. (2011). Negative perfectionism increases the risk of fatigue following a period of stress. *Psychology & Health*, 26(3), 253–268. <https://doi.org/10.1080/08870440903225892>
- Donate, A. P. G., Marques, L. M., Lapenta, O. M., Asthana, M. K., Amodio, D., Boggio, P. S. (2017). Ostracism via virtual chat room—Effects on basic needs, anger and pain. *PLoS ONE*, 12(9), e0184215. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0184215>
- dos Santos, B. R., Sarriera, J. C., & Bedin, L. M. (2019). Subjective well-being, life satisfaction and interpersonal relationships associated to socio-demographic and contextual variables. *Applied Research Quality Life*, 14, 819–835. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9611-6>
- Downey, G., & Feldman, S. I. (1996). Implications of rejection sensitivity for intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(6), 1327–1343. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.6.1327>
- Du, T. V., Miller, J. D., & Lynam, D. R. (2022). The relation between narcissism and aggression: A meta-analysis. *Journal of Personality*, 90(4), 574–594. doi: 10.1111/jopy.12684
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Tsukayama, E. (2012). What no child left behind leaves behind: The roles of IQ and self-control in pre-dicting standardized achievement test scores and report card grades. *Journal of Educational Psychology*, 104, 439–451. doi:10.1037/a0026280

- Duncan, R. A., & McCormac, B. S. (2008). Loyalty & Fidelity Discounts & Rebates in the U.S. & EU: Will Divergence Occur over Cost-Based Standards of Liability?, 9 *The Sedona Conference Journal*, 133, 138–44.
- Dunkley, D. M. (2018). Perfectionism and daily stress, coping, and affect: Advancing multilevel explanatory conceptualizations. In J. Stoeber (Ed.), *The psychology of perfectionism: Theory, research, applications* (pp. 222–242). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Dunkley, D. M., & Blankstein, K. R. (2000). Self-critical perfectionism, coping, hassles, and current distress: A structural equation modeling approach. *Cognitive Therapy and Research*, 24(6), 713–730. <https://doi.org/10.1023/A:1005543529245>
- Dunkley, D. M., Blankstein, K. R., Halsall, J., Williams, M., & Winkworth, G. (2000). The relation between perfectionism and distress: Hassles, coping, and perceived social support as mediators and moderators. *Journal of Counseling Psychology*, 47(4), 437–453. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.4.437>
- Duplenne, L., Bourdin, B., Fernandez, D. N., Blondelle, G., & Aubry, A. (2024). anxiety and depression in gifted individuals: A systematic and meta-analytic review. *Gifted Child Quarterly*, 68(1), 65-83. <https://doi.org/10.1177/00169862231208922>
- Dutta, G., Visi, V., Konjengbam, S., & Marak, R. C. (2021). Bullying among middle school students: a cross sectional study. *International Journal Of Community Medicine And Public Health*, 8(3), 1282–1286. <https://doi.org/10.18203/2394-6040.ijcmph20210814>
- Eastwick, P. W., Finkel, E. J., & Joel, S. (2023). Mate evaluation theory. *Psychological Review*, 130(1), 211–241. <https://doi.org/10.1037/rev0000360>
- Einstein, D. A., Lovibond, P. F., & Gaston, J. E. (2000). Relationship between perfectionism and emotional symptoms in an adolescent sample. *Australian Journal of Psychology*, 52(2), 89–93. <https://doi.org/10.1080/00049530008255373>
- Eisenberger, N. I. (2011). Why rejection hurts: What social neuroscience has revealed about the brain's response to social rejection. In J. Decety, J. Cacioppo (Eds),

- The Handbook of Social Neuroscience* (pp. 109–27.). New York: Oxford University Press.
- Eisenberger, N. I. (2012). The neural bases of social pain: evidence for shared representations with physical pain. *Psychosomatic Medicine* 74(2), 126–135, DOI: 10.1097/PSY.0b013e3182464dd1
- Eisenberger, N. I., Inagaki, T. K., Rameson, L. T., Mashal, N. M., & Irwin, M. R. (2009). An fMRI study of cytokine-induced depressed mood and social pain: the role of sex differences. *Neuroimage*, 47(3), 881–890.
- Eisenberger, N. I., & Lieberman, M. D. (2005). Broken hearts and broken bones: The neurocognitive overlap between social pain and physical pain. In K. D. Williams, J. P., Forgas, von Hippel, (Eds). *The Social outcast: ostracism, social exclusion, rejection, and bullying* (pp. 109–127). New York: Cambridge University Press.
- Emmons, R. A. (1987). Narcissism: Theory and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 11–17.
- Emmons, R. A. (1989). Exploring the relations between motives and traits: The case of narcissism. In D. M. Buss & N. Cantor (Eds.), *Personality psychology: Recent trends and emerging directions* (pp. 32–44). New York: Springer-Verlag.
- Enns, M. W, Cox, B. J., & Clara, I. (2002). Adaptive and maladaptive perfectionism: developmental origins and association with depression proneness. *Personality and Individual Differences*, 33, 921–935. Doi: 10.1016/S0191-8869(01)00202-1
- Eren, F., Omerelli Cete, A., Avcil, S., & Baykara, B., (2018). Emotional and behavioral characteristics of gifted children and their families. *Archives Of Neuropsychiatry*, 55(2), 105–112.
- Eryılmaz, Ö., & Deveci, H. (2022). The mediation role of life satisfaction in the relationship between middle school students' attitudes towards social studies course and social responsibility. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(2), 851-869. DOI: 10.17679/inuefd.1136144

- Escalera-Reyes, J. (2020). Place attachment, feeling of belonging and collective identity in socio-ecological systems: study case of Pegalajar (Andalusia-Spain). *Sustainability* 12(8), 3388. <https://doi.org/10.3390/su12083388>
- Espelage, D. L. (2002). *Bullying in early adolescence: The role of the peer group*. ERIC Digest.
- Espelage, D. L., & King, M. T. (2018). Bullying and the gifted. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 659–669). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-043>
- Eurofound. (2010). Social exclusion, European Industrial Relations Dictionary, Dublin. Available at: <https://www.eurofound.europa.eu/en/european-industrial-relations-dictionary/social-exclusion>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2001). Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? en *Libro de Actas de las III Jornadas de Innovación Pedagógica: La Inteligencia Emocional, una Brújula para el Siglo XXI* (pp. : 146–157). Granada.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, 42–48.
- Fang, L., Yuen, M., Fung, E., Zhang, J., Chan, S., & Wu, F. (2022). Satisfaction of gifted and average adolescents in Hong Kong: Validation of the Chinese Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Applied Research Quality Life* 17, 751–761. <https://doi.org/10.1007/s11482-021-09932-8>
- Fang, T., & Liu, F. (2022). A review on perfectionism. *Open Journal of Social Sciences*, 10, 355–364. doi: 10.4236/jss.2022.101027
- Fava, G. A., & Tomba, E. (2009). Increasing psychological well-being and resilience by psychotherapeutic methods. *Journal of Personality*, 77(6), 1903–1934.
- Fazekas, Z., & Hatemi, P. K. (2021). Narcissism in Political Participation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 47(3), 347–361. <https://doi.org/10.1177/0146167220919212>

- Fedewa, B. A., Burns, L. R., & Gomez, A. A. (2005). Positive and negative perfectionism and the shame/guilt distinction: Adaptive and maladaptive characteristics. *Personality and Individual Differences*, 38(7), 1609–1619. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.09.026>
- Feito, L. (2007). Vulnerabilidad. *Anales Sis San Navarra*, 30(Supl3), 7–22.
- Ferber, K. A., Chen, J., Tan, N., Sahib, A., Hannaford, T., & Zhang, B. (2024). Perfectionism and social anxiety: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/cps0000201>
- Ferkovic, W. (2023). *Narcissism and gaslighting: How do I recognize this, what can I do? How do I get out of it?* Independently Published.
- Fernández-Berrocal, P., & Ramos Diaz, N. (Eds) (2002). *Corazones inteligentes*. (pp.35-38) Barcelona: Kairós.
- Fındık, H., & Afat, N. (2023). Perfectionism and life satisfaction in gifted students. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(4), 1012–1023. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.4.1285>
- Fiori, M., & Ortony, A. (2021). Initial evidence for the hypersensitivity hypothesis: Emotional intelligence as a magnifier of emotional experience. *Journal of Intelligence*, 9(2), 24. <https://doi.org/10.3390/jintelligence9020024>
- Fiori, M., Udayar, S., & Vesely Maillefer, A. (2022). Emotion information processing as a new component of emotional intelligence: Theoretical framework and empirical evidence. *European Journal of Personality*, 36(2), 245–264. <https://doi.org/10.1177/08902070211007672>
- Fitness, J. (2001). Betrayal, rejection, revenge, and forgiveness: An interpersonal script approach. In M. R. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp. 73–103). Oxford University Press.
- Flèche, S., & Layard, R. (2017). Do more of those in misery suffer from poverty, unemployment or mental illness?. *Kyklos*, 70(1), 27–41. doi: 10.1111/kykl.12129

- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., & Koledin, S. (1991). Dimensions of perfectionism and irrational thinking. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive Behavior Therapy*, 9, 185–201.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K., & O'Brien, S. (1991). Perfectionism and learned resourcefulness in depression and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 12(1), 61–68. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(91\)90132-U](https://doi.org/10.1016/0191-8869(91)90132-U)
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., & DeRosa, T. (1996). Dimensions of perfectionism, psychosocial adjustment, and social skills. *Personality and Individual Differences*, 20(2), 143–150. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(95\)00170-0](https://doi.org/10.1016/0191-8869(95)00170-0)
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Dyck, D. G. (1989). Self-oriented perfectionism, neuroticism and anxiety. *Personality and Individual Differences*, 10(7), 731–735. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(89\)90119-0](https://doi.org/10.1016/0191-8869(89)90119-0)
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Nepon, T., Sherry, S. B., & Smith, M. (2022). The destructiveness and public health significance of socially prescribed perfectionism: A review, analysis, and conceptual extension. *Clinical Psychology Review*, 93, 102130. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2022.102130>
- Flett, G. L., Panico, T., & Hewitt, P. L. (2011). Perfectionism, type a behavior, and self-efficacy in depression and health symptoms among adolescents. *Current Psychology*, 30, 105–116. <https://doi.org/10.1007/s12144-011-9103-4>
- Ford, D. Y. (2013). *Recruiting and retaining culturally different students in gifted education* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003237655>
- Fox, S., & Stallworth, L. E. (2005). Racial/ethnic bullying: Exploring links between bullying and racism in the US workplace. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 438–456.
- Francis, P. (2002). Social capital, civil society and social exclusion. In U. Kothari, and M. Minouge (Eds) *Development theory and practice: Critical perspectives*. New York: Palgrave.
- Francis, R., Hawes, D. J., & Abbott, M. (2016). Intellectual giftedness and psychopathology in children and adolescents: A systematic literature review. *Exceptional Children*, 82(3), 279–302. <https://doi.org/10.1177/0014402915598779>

- Freud, S. (1964). *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*. (J. Strachey, Ed.). Macmillan.
- Freud, S. (2018). *Narsisizm üzerine*. İstanbul: Oda Yayınları. (Orijinal metnin yayın yılı 1914).
- Fromm, E. (1964). *The heart of man: Its genius for good and evil*. New York: Harper & Row.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449–468.
<https://doi.org/10.1007/BF01172967>
- Furnham, A. (2016). The relationship between cognitive ability, emotional intelligence and creativity. *Psychology*, 7(2), 193–197.
<https://doi.org/10.4236/psych.2016.72021>
- Furnham, A., Richards, S. C., & Paulhus, D. L. (2013). The dark triad of personality: A 10 year review. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(3), 199–216.
- Furr, R. M., & Funder, D. C. (1998). A multimodal analysis of personal negativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1580–1591.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1580>
- Füssel, H. M. (2007). Vulnerability: A generally applicable conceptual framework for climate change research. *Global Environmental Change* 17(2), 155–167.
- Gaffey, A. E., & Wirth, M. M. (2014). Stress, rejection, and hormones: Cortisol and progesterone reactivity to laboratory speech and rejection tasks in women and men. *F1000Research*, 3, 208. doi: 10.12688/f1000research.5142.2
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development based analysis. In K. A. Heller, F.J. Mönks, R. J. Stenberg, & R. F. Subotnik (Ed), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 67-79). Elsevier.
- Gagné, F. (2013). The DMGT 2.0: From gifted inputs to talented outputs. In C. M. Callahan & H. L. Hertberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (pp. 56–68). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Gagné's Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT). (1999). *Journal for the Education of the Gifted*, 22(2), 230–234.
<https://doi.org/10.1177/016235329902200209>

- Gallardo-Gallardo, E. (2018). The meaning of talent in the world of work. In David G. Collings, Hugh Scullion, Paula M. Caligiuri (Eds), *Global talent management* (pp.33-58). Routledge.
- Gallardo-Gallardo, E., Dries, N., & González-Cruz, T. F. (2013). What is the meaning of ‘talent’ in the world of work? *Human Resource Management Review*, 23(4), 290–300. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2013.05.002>
- Garavan, T. N., Carbery, R., & Rock, A. (2012). Mapping talent development: Definition, scope and architecture. *European Journal of Training and Development*, 36(1), 5–24.
- Garber, J., & Flynn, C. (2001). Vulnerability to depression in childhood and adolescence. In R. E. Ingram & J. M. Price (Eds.), *Vulnerability to psychopathology: Risk across the lifespan* (pp. 175–225). The Guilford Press.
- Garber, J. (2010). Vulnerability to depression in childhood and adolescence. In R. E. Ingram & J. M. Price (Eds.), *Vulnerability to psychopathology: Risk across the lifespan* (2nd ed., pp. 189–247). The Guilford Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: A theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (2016). Multiple intelligences: Prelude, theory, and aftermath. In R. J. Sternberg, S. T. Fiske, & D. J. Foss (Eds.), *Scientists making a difference: One hundred eminent behavioral and brain scientists talk about their most important contributions* (pp. 167–170). Cambridge University Press.
- Gaudreau, P. (2012). A methodological note on the interactive and main effects of dualistic personality dimensions: An example using the 2×2 model of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 52(1), 26–31. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.08.022>
- Gazelle, H., & Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis—stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development*, 74(1), 257–278. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00534>

- Gebauer, J. E., Sedikides, C., Verplanken, B., & Maio, G. R. (2012). Communal narcissism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(5), 854–878. <https://doi.org/10.1037/a0029629>
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.). Boston: Pearson.
- Geukes, K., Nestler, S., Hutteman, R., Dufner, M., Küfner, A. C., Egloff, B., ... & Back, M. D. (2017). Puffed-up but shaky selves: State self-esteem level and variability in narcissists. *Journal of Personality and Social Psychology*, 112(5), 769–786. doi: 10.1037/pspp0000093.
- Ghobary, B., & Hejazi, M. (2007). Assertiveness, self-esteem and academic achievement in gifted and normal students. In K. A. Fanti (Ed.), *Psychological science: Research, theory and future directions* (pp. 55–65). Athens Institute for Education and Research.
- Gignac, G. E., & Zajenkowski, M. (2021). The frustrated narcissist: Intelligence may reduce the chances of developing narcissistic rivalry. *Intelligence*, 87, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2021.101556>
- Gignac, G. E., & Zajenkowski, M. (2023). Intelligent grandiose narcissists are less likely to exhibit narcissistic rivalry. *Personality and Individual Differences*, 209, 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112212>
- Gilam, G., Gross, J. J., Wager, T. D., Keefe, F. J., & Mackey, S. C. (2020). What is the relationship between pain and emotion? Bridging constructs and communities. *Neuron*, 107(1), 17–21. doi: 10.1016/j.neuron.2020.05.024
- Gilbert, P., & Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and selfcriticism: Overview and pilot study of a group therapy approach. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 13, 353–379.
- Gillioz, C., Nicolet-Dit-Félix, M., & Fiori, M. (2023). Emotional intelligence and emotional hypersensitivity in gifted individuals. *Journal of Intelligence* 11(20), 1–18. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11020020>
- Gilman, R., Carter-Sowell A., DeWall, N., Adams, R., & Carboni, I. (2013). Validation of the Ostracism Experiences Scale for adolescents. *Psychological Assessment*, 25(2), 319–330. doi: 10.1037/a0030913.

- Gnambs, T., Scharl, A., & Schroeders, U. (2018). The structure of the Rosenberg Self-Esteem Scale: A cross-cultural meta-analysis. *Zeitschrift für Psychologie*, 226(1), 14–29. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000317>
- Goldner-Vukov, M., & Moore, L. J. (2010). Malignant narcissism: From fairy tales to harsh reality. *Psychiatria Danubina*, 22(3), 392–405.
- Goldsmith, R. E., Freyd, J. J., & DePrince, A. P. (2012). Betrayal trauma: Associations with psychological and physical symptoms in young adults. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(3), 547–567. <https://doi.org/10.1177/0886260511421672>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional: ¿Por qué es más importante que el cociente intelectual?* México: Vergara Editorial.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the importance of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- González, T. F., & Guillén, M. (2008). Organizational commitment: A proposal for a wider ethical conceptualization of ‘normative commitment.’ *Journal of Business Ethics*, 78(3), 401–414. <https://doi.org/10.1007/s10551-006-9333-9>
- González-Cabrera, J., Tourón, J., Ortega-Barón, J., Montiel, I., & Machimbarrena, J. M. (2023). Are gifted students more victimized than nongifted students? A comparison in prevalence and relation to psychological variables in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 43(1), 90-109. <https://doi.org/10.1177/02724316211058065>
- GoodTherapy. (2016). Vulnerability. <https://www.goodtherapy.org/blog/psychpedia/vulnerability> 18.09.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Gottfredson, L. S. (1997). Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history and bibliography [Editorial]. *Intelligence*, 24(1), 13–23. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(97\)90011-8](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(97)90011-8)
- Graham, S., & Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: An attributional analysis. *Developmental Psychology*, 34(3), 587–599. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.3.587>

- Graham-Bermann, S. A., Gruber, G., Howell, K. H., & Girz, L. (2009). Factors discriminating among profiles of resilience and psychopathology in children exposed to intimate partner violence (IPV). *Child Abuse Neglect*, 33(9), 648-60. doi: 10.1016/j.chiabu.2009.01.002
- Grapsas, S., Brummelman, E., Back, M. D., & Denissen, J. J. A. (2020). The “why” and “how” of narcissism: A process model of narcissistic status pursuit. *Perspectives on Psychological Science*, 15(1), 150–172. <https://doi.org/10.1177/1745691619873350>
- Green, J., Howes, F., Waters, E., Maher, E., & Oberklaid, F. (2005). Promoting the social and emotional health of primary school-aged children: reviewing the evidence base for school-based interventions. *International Journal of Mental Health Promotion*, 7(3), 30–36. <https://doi.org/10.1080/14623730.2005.9721872>
- Greenspan, S. (2005). Credulity and gullibility among service providers: An attempt to understand why snake oil sells. In J. W. Jacobson, R. M. Foxx, & J. A. Mulick (Eds.), *Controversial therapies for developmental disabilities: Fad, fashion, science in professional practice* (pp. 129–138). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Grieve, R., Indian, M., Witteveen, K., Tolan, G. A., & Marrington, J. (2013). Face-to-face or Facebook: Can social connectedness be derived online? *Computers in Human Behavior*, 29(3), 604–609. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.017>
- Groman, J. (2022). Bully and victim: The two sides of bullying in gifted students. In F. H. R. Piske & K. H. Collins (Eds.), *Identifying, preventing, and combating bullying in gifted education* (pp. 75–95). Information Age Publishing, Inc.
- Gross, M. U. (1989). The pursuit of excellence or the search for intimacy? The forced-choice dilemma of gifted youth. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 11(4), 189–194. <https://doi.org/10.1080/02783198909553207>
- Gruber, D. B. (2009). Overt and covert narcissism, anger, and selfobject needs. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 70(4-B), 2573.
- 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*, 33(4), 1631–1673.
<https://doi.org/10.1007/s10648-021-09597-7>
- Guignard, J-H., Jacquet, A-Y., & Lubart, T. I. (2012). Perfectionism and anxiety: a paradox in intellectual giftedness? *PLoS ONE* 7(7), e41043.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0041043>
- Guilbault, K. M., & McCormick, K. M. (2024). Underachievement of gifted learners in school. In K. H. Collins, J. J. Roberson, & F. H. R. Piske (Eds), *Underachievement in Gifted Education* (pp.7-24). NY: Routledge.
- Gunther Moor, B., Crone, E. A., & van der Molen, M. W. (2010). The heartbrake of social rejection: Heart rate deceleration in response to unexpected peer rejection. *Psychological Science*, 21(9), 1326–1333.
<https://doi.org/10.1177/0956797610379236>
- Gustafson, S. B., & Ritzer, D. R. (1995). The dark side of normal: A psychopathy-linked pattern called aberrant self-promotion. *European Journal of Personality*, 9(3), 147–183. <https://doi.org/10.1002/per.2410090302>
- Guttman, J. (1997). *The heart of parenting: How to raise an emotional Intelligence child*. New York: Simon and Shuster.
- Gündüz, B. (2013). Emotional intelligence, cognitive flexibility and psychological symptoms in pre-service teachers. *Educational Research and Reviews*, 8(13), 1048–1056. Doi: 10.5897/ERR2013.1493
- Haensly, P. A., Shiver, D., & Fulbright, M. (1980). Task commitment and giftedness. *Roeper Review*, 3(1), 21–24. <https://doi.org/10.1080/02783198009552494>
- Haidt, J., & Graham, J. (2007). When morality opposes justice: Conservatives have moral intuitions that liberals may not recognize. *Social Justice Research*, 20(1), 98–116. DOI:10.1007/s11211-007-0034-z
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 15(1), 27–33.
- Hanchon, T. A. (2010). The relations between perfectionism and achievement goals. *Personality and Individual Differences*, 49(8), 885–890.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.07.023>

- Hançerlioğlu, O. (1992). *Felsefe Ansiklopedisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Handfield-Jones, H., Michaels, E., & Axelrod, B. (2001). *The war for talent*. Boston: Harvard Business School Publishing.
- Hankin, B. L., & Abramson, L. Y. (2002). Measuring cognitive vulnerability to depression in adolescence: Reliability, validity, and gender differences. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(4), 491–504. DOI: 10.1207/S15374424JCCP3104_8
- Hansenne, M., & Legrand, J. (2012). Creativity, emotional intelligence, and school performance in children. *International Journal of Educational Research*, 53, 264–268. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.015>
- Hare, R. D. (1985). Comparison of procedures for the assessment of psychopathy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(1), 7–16. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.53.1.7>
- Hare, R. D., Black, P. J., & Walsh, Z. (2013). The Psychopathy Checklist-Revised: Forensic applications and limitations. In R. P. Archer & E. M. A. Wheeler (Eds.), *Forensic uses of clinical assessment instruments* (2nd ed., pp. 230–265). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Harhoff, N., Reinhardt, N., Reinhard, M-A., & Mayer, M. (2023). Agentic and communal narcissism in predicting different types of lies in romantic relationships. *Frontiers in Psychology*, 14, 1146732. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1146732
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. New York: Oxford University Press.
- Hart, B. A., Gilner, F. H., Handal, P. J., & Gfeller, J. D. (1998). The relationship between perfectionism and self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 109–113. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(97\)00116-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(97)00116-5)
- Hassan, S., Flett, G. L., Ganguli, R., & Hewitt, P. L. (2014). Perfectionistic self-presentation and suicide in a young woman with major depression and psychotic features. *Case Reports in Psychiatry*, 2014(1), 901981.

- Hattie, J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79–91.
- Hayes, R. A., Carr, C. T., & Wohn, D. Y. (2016). One click, many meanings: interpreting paralinguistic digital affordances in social media. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 60(1), 171–187. <https://doi.org/10.1080/08838151.2015.1127248>
- Hayes, R. A., Wesselmann, E. D., & Carr, C. T. (2018). When nobody “likes” you: perceived ostracism through paralinguistic digital affordances within social media. *Social Media + Society*, 4(3). <https://doi.org/10.1177/2056305118800309>
- Hébert, T. P. (2002). Gifted males. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 137–144). Prufrock Press Inc.
- Heinze, P. E., Fatfouta, R., & Schröder-Abé, M. (2020). Validation of an implicit measure of antagonistic narcissism. *Journal of Research in Personality*, 88, Article 103993. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2020.103993>
- Heller, K. A. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46(3), 302–323.
- Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J., & Subotnik, R. F. (Eds.). (2000). *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed.). Elsevier Applied Science Publishers/Elsevier Science Publishers.
- Helliwell, J. F., Layard, R., & Sachs, J. (2012). *World happiness report*. New York: Earth Institute, Columbia University.
- Henderson, B. B., Gold, S. R., & McCord, M. T. (1982). Daydreaming and curiosity in gifted and average children and adolescents. *Developmental Psychology*, 18(4), 576–582. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.4.576>
- Hepper, E. G., Hart, C. M., Meek, R., Cisek, S., & Sedikides, C. (2014). Narcissism and empathy in young offenders and non-offenders. *European Journal of Personality*, 28(2), 201–210. <https://doi.org/10.1002/per.1939>

- Hewitt, P. L., & Dyck, D. G. (1986). Perfectionism, stress, and vulnerability to depression. *Cognitive Therapy and Research*, 10(1), 137–142. <https://doi.org/10.1007/BF01173389>
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456–470. DOI: 10.1037/0022-3514.60.3.456
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1993). Dimensions of perfectionism, daily stress, and depression: A test of the specific vulnerability hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology*, 102(1), 58–65.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Blankstein, K. R. (1991). Perfectionism and neuroticism in psychiatric patients and college students. *Personality and Individual Differences*, 12(3), 273–279. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(91\)90113-P](https://doi.org/10.1016/0191-8869(91)90113-P)
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., Sherry, S. B., & Caelian, C. (2006). Trait perfectionism dimensions and suicidal behavior. In T. E. Ellis (Ed.), *Cognition and suicide: Theory, research, and therapy* (pp. 215–235). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11377-010>
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Mikail, S. F. (2017). *Perfectionism: A relational approach to conceptualization, assessment, and treatment*. New York: Guilford.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Turnbull-Donovan, W. (1992). Perfectionism and suicide potential. *British Journal of Clinical Psychology*, 31, 181–190.
- Hewitt, P. L., Smith, M. M., Ge, S. Y. J., Mössler, M., & Flett, G. L. (2022). Perfectionism and its role in depressive disorders. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 54(2), 121–131. <https://doi.org/10.1037/cbs0000306>
- Hicklin, J., & Widiger, T. A. (2005). Similarities and differences among antisocial and psychopathic self-report inventories from the perspective of general personality functioning. *European Journal of Personality: Published for the European Association of Personality Psychology*, 19(4), 325–342.
- Hill, A. P., & Curran, T. (2016). Multidimensional perfectionism and burnout: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 20(3), 269–288. doi:10.1177/1088868315596286

- Hoad, T. F. (1993). *The concise Oxford dictionary of English etymology*. Oxford University Press Oxford.
- Hoe, S. L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modeling technique. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 3, 76-83.
- Hoffmann, J. D., & McFarland, S. (2023). Creativity and emotional intelligence: A complementary pairing. In Z. Ivcevic, J. D. Hoffmann, & J. C. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity and Emotions* (pp. 186–204). Chapter, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoge, R. D., & Renzulli, J. S. (1991). *Self-Concept and the Gifted Child. Research-Based Decision Making Series, Number 9104*. Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Hollender, H. M. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*, 6(2), 94–103. [https://doi.org/10.1016/S0010-440X\(65\)80016-5](https://doi.org/10.1016/S0010-440X(65)80016-5)
- Hollowell, J., Buscombe, R., & Preston, A. (2019). Other oriented perfectionism, player-coach relationships and performance in tennis. *ITF Coaching & Sport Science Review*, 27(78), 4–7.
- Hollingworth, L. S. (1926). *Gifted children: Their nature and nurture*. Macmillan. <https://doi.org/10.1037/10599-000>
- Hollingworth, L. S. (1942). *Children above 180 IQ Stanford-Binet; origin and development*. World Book.
- Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., & Layton, J. B. (2010). Social relationships and mortality risk: a meta-analytic review. *PLoS Medicine*, 7(7), e1000316.
- Hong, J. S., Davis, J. P., Sterzing, P. R., Yoon, J., Choi, S., & Smith, D. C. (2014). A conceptual framework for understanding the association between school bullying victimization and substance misuse. *American Journal of Orthopsychiatry*, 84(6), 696–710. <https://doi.org/10.1037/ort0000036>
- Hoogeveen, L., van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2009). Self-concept and social status of accelerated and nonaccelerated students in the first 2 years of secondary school in the Netherlands. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 50–67. <https://doi.org/10.1177/0016986208326556>
- Horney, K. (1939). *New ways in psychoanalysis*. W W Norton & Co.

- Horney, K. (1950). *Neurosis and human growth: The struggle toward self-realization*. New York: Norton.
- Hornstra, L., Bakx, A., Mathijssen, S., & Denissen, J. J. A. (2020). Motivating gifted and non-gifted students in regular primary schools: A self-determination perspective. *Learning and Individual Differences*, 80, Article 101871. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101871>
- Horowitz, F. D., Subotnik, R. F., & Matthews, D. J. (Eds.). (2009). *The development of giftedness and talent across the life span*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11867-000>
- Hosseinkhanzadeh, A., & Taher, M. (2013). The relationship between personality traits with life satisfaction. *Sociology Mind*, 3, 99–105. doi: 10.4236/sm.2013.31015
- Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huddy, L. (2016). Unifying national identity research: Interdisciplinary perspectives. In *Dynamics of national identity* (pp. 9–21). Routledge.
- Huprich, S. K., Porcerelli, J., Keaschuk, R., Binienda, J., & Engle, B. (2008). Depressive personality disorder, dysthymia and their relationship to perfectionism. *Depression and Anxiety*, 25, 207–217.
- Huston, T. L. (2009). What's love got to do with it? Why some marriages succeed and others fail. *Personal Relationships*, 16(3), 301–327. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2009.01225.x>
- Husrevsahi, S. P. (2021). The reasons for and results of ostracism at schools and recommendations for solutions through teacher experiences. *International Journal of Progressive Education*, 17(3), 202–215. doi: 10.29329/ijpe.2021.346.13
- Hyatt, C. S., Sleep, C. E., Lamkin, J., Maples-Keller, J. L., Sedikides, C., Campbell, W. K., & Miller, J. D. (2018). Narcissism and self-esteem: A nomological network analysis. *PLoS ONE*, 13(8), Article e0201088. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0201088>

- Inalhan, G., & Finch, E. (2004). Place attachment and sense of belonging. *Facilities*, 22(5/6), 120–128. <https://doi.org/10.1108/02632770410540333>
- Ingram, R. E., & Luxton, D. D. (2005). Vulnerability-stress models. In B. L. Hankin & J. R. Z. Abela (Eds.), *Development of psychopathology: A vulnerability stress perspective* (pp. 32-46). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Ingram, R. E., & Price, J. M. (2010). Foundations of the vulnerability approach to psychopathology. In R. E. Ingram, & J. M. Price (Eds), *Vulnerability to psychopathology* (pp.3-17). NY: The Guilford Press.
- Izmaylova, E. I., Kuzmishina, T. L., Gorelkina, M. A., Korneva, E. N., & Lukinova, A. V. (2021). The relationship between general and emotional intelligence in preschool children. *SHS Web of Conferences* 117, 02001. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202111702001>
- İkiz, F., & Görmez, S. K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaşam doyumunun incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 3-12.
- İlbay, A. B., & Sarıçam, H. (2015). The predictor role of gratitude and psychological vulnerability on forgiveness. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 4(4), 61–74. doi: 10.5861/ijrsp.2015.1305
- Jackson, P. S., & Peterson, J. (2003). Depressive disorder in highly gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14, 175–186.
- Jakobwitz, S., & Egan, V. (2006). The dark triad and normal personality traits. *Personality and Individual Differences*, 40(2), 331–339. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.07.006>
- James, K., Verplanken, B., & Rimes, K. A. (2015). Self-criticism as a mediator in the relationship between unhealthy perfectionism and distress. *Personality and Individual Differences*, 79, 123–128. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.01.030>
- Jauk, E., & Dieterich, R. (2019). Addiction and the Dark Triad of personality. *Frontiers in Psychiatry*, 10, Article 662. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00662>
- Jauk, E., Weigle, E., Lehmann, K., Benedek, M., & Neubauer, A. C. (2017). The relationship between grandiose and vulnerable (hypersensitive) narcissism.

- Frontiers in Psychology*, 8, Article 1600.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01600>
- Jenkins, M., & Obhi, S. S. (2020). Neurophysiological and psychological consequences of social exclusion: The effects of cueing in-group and out-group status. *Cerebral Cortex Communications*, 1(1), tgaa057.
- Jensen, A. R. (1987). Individual differences in the Hick paradigm. In P. A. Vernon (Ed.), *Speed of information-processing and intelligence* (pp. 101–175). Ablex Publishing.
- Jiang, Y., & Poon, K. T. (2023). Stuck in companionless days, end up in sleepless nights: relationships between ostracism, rumination, insomnia, and subjective well-being. *Current Psychology*, 42(1), 571–578.
<https://doi.org/10.1007/s12144-021-01474-4>
- Johnson, A. P. (2016). Giftedness and identification. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 3(1), 1-8.
- Johnson, M. P. (1999). Personal, moral, and structural commitment to relationships: Experiences of choice and constraint. In *Handbook of interpersonal commitment and relationship stability* (pp. 73-87). Boston, MA: Springer US.
- Johnson, M. P., Caughlin, J. P., & Huston, T. L. (1999). The tripartite nature of marital commitment: Personal, moral, and structural reasons to stay married. *Journal of Marriage and the Family*, 61(1), 160–177. <https://doi.org/10.2307/353891>
- Jonason, P. K., Kaźmierczak, I., Campos, A. C., & Davis, M. D. (2021). Leaving without a word: Ghosting and the Dark Triad traits. *Acta Psychologica*, 220, 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2021.103425>
- Jonason, P. K., Webster, G. D., Schmitt, D. P., Li, N. P., & Crysel, L. (2012). The antihero in popular culture: Life history theory and the dark triad personality traits. *Review of General Psychology*, 16(2), 192–199.
<https://doi.org/10.1037/a0027914>
- Jones, E. (2007). The god complex: The belief that one is god and the resulting character traits. *Essays In Applied Psycho-analysis* (pp.204-227). Hartford: Hildreth Press. Orijinal metnin yayın yılı 1914).
- Jones, C., & Vernon, R. (2018). *Patriotism*. John Wiley & Sons.

- Jones, D. N., & Paulhus, D. L. (2011). Differentiating the Dark Triad within the interpersonal circumplex. In L. M. Horowitz & S. Strack (Eds.), *Handbook of interpersonal psychology: Theory, research, assessment, and therapeutic interventions* (pp. 249–267). John Wiley & Sons, Inc.
- Jones, W. H., & Burdette, M. P. (1994). Betrayal in relationships. In A. L. Weber & J. H. Harvey (Eds.), *Perspectives on close relationships* (pp. 243–262). Allyn & Bacon.
- Joshanloo, M. (2021). Conceptions of happiness mediate the relationship between the dark triad and well-being. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 643351. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.643351>
- Joshanloo, M., & Jovanović, V. (2020). The relationship between gender and life satisfaction: analysis across demographic groups and global regions. *Archives of Women's Mental Health*, 23(3), 331–338. doi: 10.1007/s00737-019-00998-w
- Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *The Journal of Early Adolescence*, 31(1), 152–173. <https://doi.org/10.1177/0272431610379415>
- Kahraman, S., & Bulut Pedük, Ş. (2016). Multiple intelligences and perfectionism in middle school gifted students. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 4(2), <http://dx.doi.org/10.17478/JEGYS.2016219257>
- Kajonius, P. J., & Björkman, T. (2020). Individuals with dark traits have the ability but not the disposition to empathize. *Personality and Individual Differences*, 155, 109716. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109716>
- Kalashi, Z. D., Shokrzadeh, S., & Kamkari, K. (2018). Investigating the personality traits of gifted adolescents. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 10(1), 47–63. <https://doi.org/10.18662/rrem/36>
- Kalfa, E., & Yalçinkaya Alkar, Ö. (2019). Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerde mükemmelliyetçilik, ruminasyon ve depresyon ilişkisi: Derleme çalışması. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 6(1), 1–13.
- Kapoor, S. (2015). *Perceived stigma, illness invalidation, sleep difficulties, and psychological distress in emerging adults in college with persistent pain*. The University of Alabama.

- Karaca, K. (2019). Ortaokullarda akran zorbalığının yaygınlığının ve zorba-mağdurların depresyon ve anksiyete düzeylerinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 78, 315-330.
- Karacoşkun, M. D. (2011). Sevgiyi kökleştiren haslet vefa. *Ankara: Diyanet Aylık Dergi*, 246, 6-7.
- Karakaş Mısır, S., & Emir, S., (2021). The relationship between the empathy skills and inquiry skills of gifted and talented students. *International Multilingual Journal of Science and Technology (IMJST)*, 6(3), 2952–2957.
- Karatzias, T., Chouliara, Z., Power, K., Brown, K., Begum, M., McGoldrick, T., & MacLean R. (2013). Life satisfaction in people with post-traumatic stress disorder. *Journal of Mental Health*, 22(6), 501-8. doi: 10.3109/09638237.2013.819418
- Karayannis, N. V., Baumann, I., Sturgeon, J. A., Melloh, M., & Mackey, S. C. (2019). The impact of social isolation on pain interference: a longitudinal study. *Annals of Behavioral Medicine*, 53(1), 65–74.
- Kasapoğlu, A. (2010). Bir kişilik özelliği olarak Kur'an'da "Sadâkat". *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 119-155.
- Katanani, H. (2020). Life satisfaction for gifted adults: Its relation to gender, age, religiosity, and income. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(4), 1631–1644. <https://doi.org/10.17478/jegys.840243>
- Kaufman, S. B., Weiss, B., Miller, J. D., Campbell, W. K. (2020). Clinical correlates of vulnerable and grandiose narcissism: A personality perspective. *Journal of Personality Disorders*, 34(1), 107–130. DOI: 10.1521/pedi_2018_32_384
- Kaya, F., Kanık, P., & Alkın, S. (2016). A comparison of gifted and non-gifted students' emotional intelligence and communication skills. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(1), 229–244.
- Kaymakcı, G., & Gürel-Tonbul, B. (2024). Investigation of psychological resilience in gifted adolescents. *Maarif Mektepleri International Journal of Educational Sciences*, 8(1), 1–25. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.1373473>
- Kern, M. L., Williams, P., Spong, C., Colla, R., Sharma, K., Downie, A., Taylor, J. A., Sharp, S., Siokou, C., & Oades, L. G. (2020). Systems informed positive

- psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 15(6), 705–715.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1639799>
- Kernberg, O. F. (1967). Borderline personality organization. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 15, 641–685.
- Kernberg, O. F. (1975). *Borderline conditions and pathological narcissism*. New York: Jason Aronson.
- Kernberg, O. F., (1984). *Severe personality disorders: Psychotherapeutic strategies*. Yale University, New Haven.
- Kernberg, O. F. (1998). Pathological narcissism and narcissistic personality disorder: Theoretical background and diagnostic classification. In E. F. Ronningstam (Ed.), *Disorders of narcissism: Diagnostic, clinical, and empirical implications* (pp. 29–51). American Psychiatric Association.
- Kernberg, O. F. (2010). Narcissistic Personality Disorder. In J. F. Clarkin, P. Fonagy, & G. O. Gabbard (Eds.), *Psychodynamic Therapy for Personality Disorders. A Clinical Handbook* (pp. 257-287). Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Kerr, B. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. American Association for Counseling and Development, 5999 Stevenson Ave., Alexandria, VA 22304 (Order No. 72030).
- Keyser, A. K., & Corning, M. (2017). Creative Aging: Stimulating Creativity in Middle and Late Adulthood. In *Exploring the Benefits of Creativity in Education, Media, and the Arts* (pp. 50-66). IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-5225-0504-4.ch003
- Khorram-Manesh, A., & Burkle, F. M. (2023). Narcissistic sociopathy in global autocratic leaders: Arrested development, obsessive demand for power, and the emergence of unlawful hybrid wars. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 17(1), Article e263. <https://doi.org/10.1017/dmp.2022.213>
- Kılıç, O., & Bağrıaçık, T. (Ed.). (2018). *Özel yetenekli çocuğum var*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/19122200_07143702_Aile_EYitim_KYlavuzu.pdf adresinde erişilmiştir.

- Kırdök, O. (2004). *Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana (145988).
- Kilic, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, 4(1), 44-6. <https://doi.org/10.5455/jmood.20140228012836>
- Kirk, R. E. (1996). Practical significance: A concept whose time has come. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 746-759.
- Kitano, M. K., & Lewis, R. B. (2005). Resilience and coping: Implications for gifted children and youth at risk. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 27(4), 200–205. <https://doi.org/10.1080/02783190509554319>
- Kjærvik, S. L., & Bushman, B. J. (2021). The link between narcissism and aggression: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 147(5), 477–503. <https://doi.org/10.1037/bul0000323>
- Klein, H. J., Cooper, J. T., Molloy, J. C., & Swanson, J. A. (2014). The assessment of commitment: Advantages of a unidimensional, target-free approach. *Journal of Applied Psychology*, 99(2), 222–238. <https://doi.org/10.1037/a0034751>
- Klein, H. J., & Park, H. M. (2016). Commitment as a unidimensional construct. In Meyer, J. P. (Ed), *Handbook of Employee Commitment* (pp.15–27). <https://doi.org/10.4337/9781784711740.00011>
- Klimecká, E. (2023). Inclusive education of gifted students at secondary schools in the czech republic compared to students with special educational needs. *Roeper Review*, 45(1), 37–49. <https://doi.org/10.1080/02783193.2022.2145398>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (3rd Edition)*. New York: Guilford publications.
- Koç, İ. (2016). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrenci velilerinin bilim ve sanat merkezi'yle ilgili görüşleri: Bir BİLSEM örneği. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(3), 17-24.
- Koç, İ. (2015). Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin iletişim becerileriyle ilgili görüşleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 39-53.

- Koçak, R., & İçmenoğlu, E. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 73-85.
- Kohut, H. (1968). The psychoanalytic treatment of narcissistic personality disorders: Outline of a systematic approach. *Psychoanalytic Study of the Child*, 23, 86–113.
- Kohut, H. (1977). *The restoration of the self*. New York: International Universities Press.
- Konrath, S. H. (2008). Egos inflating over time: Rising narcissism and it implications for self-construal, cognitive style, and behavior. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 68(10-B), 7024.
- Konrath, S., & Bonadonna, J. P. (2014). Physiological and health-related correlates of the narcissistic personality. In A. Besser (Ed.), *Handbook of the psychology of narcissism: Diverse perspectives* (pp. 175–213). Nova Science Publishers.
- Kornblum, M., & Ainley, M. (2005). Perfectionism and the gifted: A study of an Australian school sample. *International Education Journal*, 6(2), 232–239.
- 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. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1108186>
- Kowalski, C. M., Rogoza, R., Vernon, P. A., & Schermer, J. A. (2018). The Dark Triad and the self-presentation variables of socially desirable responding and self-monitoring. *Personality and Individual Differences*, 120, 234–237. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.09.007>
- Köker, S. (1991) *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kranzler, J. H. (1997). What does the WISC-III measure? Comments on the relationship between intelligence, working memory capacity, and information processing speed and efficiency. *School Psychology Quarterly*, 12(2), 110–116. <https://doi.org/10.1037/h0088952>
- Krauss, S., Orth, U., & Robins, R. W. (2020). Family environment and self-esteem development: A longitudinal study from age 10 to 16. *Journal of Personality*

and *Social Psychology*, 119(2), 457–478.
<https://doi.org/10.1037/pspp0000263>

Kristal, A. S., & Zlatev, J. J. (2024). Going beyond the “self” in self-control: Interpersonal consequences of commitment strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*. Advance online publication.
<https://doi.org/10.1037/pspa0000385>

Krneta, J. (2024). The phenomenon of unsuccessful gifted in gifted psychology research. In K. H. Collins, J. J. Roberson, & F. H. R. Piske (Eds), *Underachievement in Gifted Education* (pp.56-66). NY: Routledge.

Kross, E., Berman, M. G., Mischel, W., Smith, E. E., & Wager, T. D. (2010). Social rejection shares somatosensory representations with physical pain. *PNAS*, 108(15), 6270–5. doi: 10.1073/pnas.1102693108.

Kulkarni, P. Y., & Velhal, G. (2023). Low emotional intelligence: A precursor of mental health derangements among adolescents. *Cureus*, 15(10), e46321. doi: 10.7759/cureus.46321

Kurzban, R., & Leary, M. R. (2001). Evolutionary origins of stigmatization: The functions of social exclusion. *Psychological Bulletin*, 127(2), 187–208.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.2.187>

Labriola, M., Lykke Stabell, C., Pedersen, P., Hviid Andersen, J., & Lund, T. (2018). Gender differences in psychological vulnerability in adolescence as indicator of secondary education completion, *European Journal of Public Health*, 28(4), cky213.892. <https://doi.org/10.1093/eurpub/cky213.892>

Lambe, S., Hamilton-Giachritsis, C., Garner, E., & Walker, J. (2018). The role of narcissism in aggression and violence: A systematic review. *Trauma Violence Abuse*, 19(2), 209–230. doi: 10.1177/1524838016650190

Laranjeira, C., & Lesinskiene, S. (2024). Editorial: Break the mental health stigma: the role of emotional intelligence. *Frontiers in Psychiatry*, 15, 1386289. doi: 10.3389/fpsy.2024.1386289

Larson, R., & Richards, M. H. (1991). Daily companionship in late childhood and early adolescence: Changing developmental contexts. *Child Development*, 62(2), 284–300. <https://doi.org/10.2307/1131003>

- Lassila, E., Hyry-Beihammer, E. K., Kizkapan, O., Rocena, A., & Sumida, M. (2023). Giftedness in Inclusive Classrooms: A Cross-Cultural Examination of Pre-Service Teachers' Thinking in Finland, Austria, Turkey, the Philippines, and Japan. *Gifted Child Quarterly*, 67(4), 306-324. <https://doi.org/10.1177/00169862231183652>
- Látalová, A., Radimecká, M., Lamoš, M. et al. (2023). Neural correlates of social exclusion and overinclusion in patients with borderline personality disorder: an fMRI study. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*, 10, 35 <https://doi.org/10.1186/s40479-023-00240-1>
- Latham, G. P. (2004). The Motivational Benefits of Goal-Setting. *The Academy of Management Executive* (1993-2005), 18(4), 126–129. <http://www.jstor.org/stable/4166132>
- Lavrijsen, J., & Verschueren, K. (2023). High cognitive ability and mental health: findings from a large community sample of adolescents. *Journal of Intelligence*, 11(2), 38. doi: 10.3390/jintelligence11020038.
- Layard, R. (2013). Mental health: the new frontier for labour economics. *IZA J Labor Policy* 2, 2. <https://doi.org/10.1186/2193-9004-2-2>
- Leana-Taşçılar, Z. ve Kanlı Denizci, E. (2014). Üstün zekâlı ve normal gelişim gösteren çocukların, mükemmeliyetçilik ve öz-saygı düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 1-20.
- Leana-Taşçılar, M. Z., Özyaprak, M., Güçyeter, Ş., Kanlı, E. ve Camcı Erdoğan, S. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçiliğin değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 31-45.
- Leary, M. R., Tambor, E. S., Terdal, S. K., & Downs, D. L. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(3), 518–530. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.3.518>
- Lee, K., & Ashton, M. C. (2005). Psychopathy, Machiavellianism, and Narcissism in the Five-Factor Model and the HEXACO model of personality structure. *Personality and Individual Differences*, 38(7), 1571–1582. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.09.016>

- Lee, S.-Y., Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. T. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 90–104. <https://doi.org/10.1177/0016986212442568>
- Leckelt, M., Küfner, A. C. P., Nestler, S., & Back, M. D. (2015). Behavioral processes underlying the decline of narcissists' popularity over time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 109(5), 856–871.
- Legate, N., DeHaan, C., & Ryan, R. (2015). Righting the wrong: Reparative coping after going along with ostracism. *The Journal of Social Psychology*, 155(5), 471–482. <https://doi.org/10.1080/00224545.2015.1062352>
- Lenton-Brym, A. P., & Antony, M. M. (2020). Perfectionism. In J. S. Abramowitz & S. M. Blakey (Eds.), *Clinical handbook of fear and anxiety: Maintenance processes and treatment mechanisms* (pp. 153-169). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000150-009>
- Lenzenweger, M. F., Clarkin, J. F., Caligor, E., Cain, N. M., & Kernberg, O. F. (2018). Malignant narcissism in relation to clinical change in borderline personality disorder: an exploratory study. *Psychopathology*, 51(5), 318–325. <https://doi.org/10.1159/000492228>
- Levi, E., & Bachar, E. (2019). The moderating role of narcissism on the relationship between posttraumatic growth and PTSD symptoms. *Personality and Individual Differences*, 138, 292–297. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.10.022>
- Levitas, R. (1996). The concept of social exclusion and the new Durkheimian hegemony. *Critical Social Policy*, 16(46), 5–20. <https://doi.org/10.1177/026101839601604601>
- Levy, K. N., Reynoso, J. S., Wasserman, R. H., & Clarkin, J. F. (2007). Narcissistic personality disorder. In W. O'Donohue, K. A. Fowler, & S. O. Lilienfeld (Eds.), *Personality disorders: Toward the DSM-V* (pp. 233–277). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483328980.n9>
- Li, D., & Shi, J. (2019). Fluid intelligence, trait emotional intelligence and academic performance in children with different intellectual levels. *High Ability Studies*, 32(1), 51–69. <https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1694493>

- Lilienfeld, S. O., & Andrews, B. P. (1996). Development and preliminary validation of a self-report measure of psychopathic personality traits in noncriminal population. *Journal of Personality Assessment*, 66(3), 488–524. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6603_3
- Lindt, S., Rutherford, E., & Wagner, H. (2021). Social and emotional needs of gifted elementary students: understanding the development of self-concept identification. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 8(1), 1–10.
- Lisboa, P. V., Gómez-Román, C., Guntín, L., & Monteiro, A. P. (2024). Pro-environmental behavior, personality and emotional intelligence in adolescents: a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 15, 1323098. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1323098>
- Liu, F., Duan, H., Hou, Y., Zhang, B., Wu, J., & Guo, L. (2024). The relationship between physical exercise and aggressive behavior among college students: the mediating roles of life satisfaction, meaning in life, and depression. *Psychol Res Behav Manag.*, 17, 305–315. doi: 10.2147/PRBM.S450326
- Lo, C. O., Lin-Yang, R. C., & Chrostowski, M. (2022). Giftedness as a framework of inclusive education. *Gifted Education International*, 38(3), 431–437. <https://doi.org/10.1177/02614294211049157>
- LoCicero, K. A., & Ashby, J. S. (2000). Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: A comparison to peers from the general cohort. *Roeper Review*, 22(3), 182–185.
- Loeffler, L. A. K., Huebber, A. K., Radke, S., Habel, U., & Derntl, B. (2020). The association between vulnerable/grandiose narcissism and emotion regulation. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 519330. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.519330>
- Logan, C. (2009). Narcissism. In M. McMurran & R. Howard (Eds.), *Personality, personality disorder and violence: An evidence based approach* (pp. 85–112). Wiley Blackwell.
- Lombardo, P., Jones, W., Wang, L. et al. (2018). The fundamental association between mental health and life satisfaction: results from successive waves of a Canadian national survey. *BMC Public Health*, 18, 342. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5235-x>

- Lorijn, S. J., Engels, M. C., Huisman, M., & Veenstra, R. (2022). Long-term effects of acceptance and rejection by parents and peers on educational attainment: A study from pre-adolescence to early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(3), 540–555. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01506-z>
- Lovecky, D. V. (1993). The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love Publishing Company.
- López-Ruiz, V.-R., Huete-Alcocer, N., Alfaro-Navarro, J.-L., & Nevado-Peña, D. (2021). The relationship between happiness and quality of life: A model for Spanish society. *PLoS ONE*, 16(11), Article e0259528. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0259528>
- Luftig, R. L., & Nichols, M. L. (1990). Assessing the social status of gifted students by their age peers. *Gifted Child Quarterly*, 34(3), 111–115. <https://doi.org/10.1177/001698629003400305>
- Lukasik, K. M., Waris, O., Soveri, A., Lehtonen, M., & Laine M. (2019). The relationship of anxiety and stress with working memory performance in a large non-depressed sample. *Frontiers in Psychology*, 10, 4. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00004
- Luo, Y. L. L., Cai, H., Sedikides, C., & Song, H. (2014). Distinguishing communal narcissism from agentic narcissism: A behavior genetics analysis on the agency–communion model of narcissism. *Journal of Research in Personality*, 49, 52–58. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.01.001>
- Lupu, V. (2012). Emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students. *Scientific Bulletin-Nicolae Balcescu Land Forces Academy*, 17(2), 128.
- 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 Psychology and Psychiatry*, 33(2), 361–375.
- Lyubomirsky, S., Tkach, C., & DiMatteo, M. R. (2006). What are the differences between happiness and self-esteem? *Social Indicators Research*, 78, 363–404.

- Lyyra, T.-M., Törmäkangas, T. M., Read, S., Rantanen, T., & Berg, S. (2006). Satisfaction with present life predicts survival in octogenarians. *The Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 61(6), 319–326. <https://doi.org/10.1093/geronb/61.6.P319>
- Ma, M., Guo, K., Li, Z., Xie, C., Wang, D., & Zhang, L. (2023). The relationship between perfectionism and maximization tendency: Mediating roles of achievement motivations. *Journal of Individual Differences*, 44(4), 254–262. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000399>
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130–149. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130>
- MacCallum, R. C., & Hong, S. (1997). Power Analysis in Covariance Structure Modeling Using GFI and AGFI. *Multivariate Behavioral Research*, 32, 193–210. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3202_5
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000219>
- Maccoby, M. (2000). Narcissistic leaders: The incredible pros, the incredible cons. *Harvard Business Review*, 78(1), 68–79.
- MacDonald, G., & Leary, M. R. (2005). Why does social exclusion hurt? The relationship between social and physical pain. *Psychological Bulletin*, 131(2), 202–223. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.2.202>
- Mah, J. C., Penwarden, J. L., Pott, H., Theou, O., & Andrew, M. K. (2023). Social vulnerability indices: a scoping review. *BMC Public Health*, 23, 1253. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-16097-6>
- Maksiutov, A., & Honcharuk, V. (2023). National patriotic education is a priority direction of the educational process in extracurricular education institutions. *Pedagogy and Education Management Review*, 3, 21–30. <https://public.scnchub.com/perm/index.php/perm/issue/view/13/20>
- Mammadov, S. (2022). Personality profiles of gifted adolescents and relations with life satisfaction, perceived social support, and academic achievement. *High*

Ability Studies, 34(1), 87–108.

<https://doi.org/10.1080/13598139.2022.2068509>

Manaster, G. J., & Powell, P. M. (1983). A framework for understanding gifted adolescents' psychological maladjustment. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 6(2), 70–73. <https://doi.org/10.1080/02783198309552759>

Maner, J. K., DeWall, C. N., Baumeister, R. F., & Schaller, M. (2007). Does social exclusion motivate interpersonal reconnection? Resolving the "porcupine problem." *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 42–55. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.1.42>

Maner, J. K., Miller, S. L., Schmidt, N. B., & Eckel, L. A. (2010). The endocrinology of exclusion: Rejection elicits motivationally tuned changes in progesterone. *Psychological Science*, 21(4), 581–588. <https://doi.org/10.1177/0956797610362676>

Manyena, S. B. (2006). The concept of resilience revisited. *Disasters*, 30(4), 434–450.

Margot, K. C., & Rinn, A. N. (2016). Perfectionism in gifted adolescents: A replication and extension. *Journal of Advanced Academics*, 27, 190–209. <https://doi.org/10.1177/1932202X16656452>

Marsh, H. W., Abduljabbar, A. S., Parker, P. D., Morin, A. J. S., Abdelfattah, F., Nagengast, B., Möller, J., & Abu-Hilal, M. M. (2015). The internal/external frame of reference model of self-concept and achievement relations: Age-cohort and cross-cultural differences. *American Educational Research Journal*, 52(1), 168–202. <https://doi.org/10.3102/0002831214549453>

Marsh, H. W., Hau, K.-T., & Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling*, 11(3), 320–341. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1103_2

Martikainen, L. (2009). The many faces of life satisfaction among Finnish young adults'. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 10(6), 721–737. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9117>

- Martin, D., Boeck, K. (1997). *EQ, ¿Qué es inteligencia emocional?* Barcelona: Editorial EDAF.
- Martínez-Monteagudo, Á., Martínez-Monteagudo, M. C., & Delgado, B. (2023). School bullying and cyberbullying in academically gifted students: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 71, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2023.101842>
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554–564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>
- Mason, E., & Mönks, F. (2000). Developmental Psychology and Giftedness: Theories and Research. In K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 141–156). Oxford: Pergamon Press.
- Matthews, M. S. (2014). Self-concept and the gifted. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (2nd ed., pp. 567–575). Prufrock Press Inc.
- Mathews, A., & MacLeod, C. (2005). Cognitive vulnerability to emotional disorders. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 167–195. doi: 10.1146/annurev.clinpsy
- Matthews, D., & Foster, J. (2014). *Beyond intelligence: Secrets for raising happily productive kids*. Toronto, ON: House of Anansi Press.
- Mavrou, I. (2021). Emotional intelligence, working memory, and emotional vocabulary in L1 and L2: Interactions and dissociations. *Lingua*, 257, 103083. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2021.103083>
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507–536. DOI: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093646
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433–442. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)

- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4(3), 197–208. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(05\)80058-7](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80058-7)
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997) Emotional intelligence and the identification of emotional construction. *Intelligence*, 22, 89–113.
- Mayhew, S. L., & Gilbert, P. (2008). Compassionate mind training with people who hear malevolent voices: A case series report. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 15, 113–138.
- McCollin, M. J. (2011). The history of giftedness and talent development. In Rotatori, A.F., Obiakor, F. E., & Bakken, J. P. (Ed.) *History of Special Education (Advances in Special Education, Vol. 21 pp. 289-313)*. Leeds: Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S0270-4013\(2011\)0000021015](https://doi.org/10.1108/S0270-4013(2011)0000021015)
- McCurdy, B. H., Scozzafava, M. D., Bradley, T., Matlow, R., Weems, C. F., Carrion, V. G. (2022). Impact of anxiety and depression on academic achievement among underserved school children: evidence of suppressor effects. *Current Psychology*, Advanced Publication, 1–9. doi: 10.1007/s12144-022-03801-9
- McGrew, K. S. (2009). CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research. *Intelligence*, 37(1), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2008.08.004>
- McHoskey, J. (1995). Narcissism and machiavellianism. *Psychological Reports*, 77(3), 755–759.
- McHoskey, J. W., Worzel, W., & Szyarto, C. (1998). Machiavellianism and psychopathy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 192–210. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.192>
- McIntyre, H. H. (2010). Gender differences in the nature and linkage of higher-order personality factors to trait and ability emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 617–622. doi:10.1016/j.paid.2009.12.019
- McLean, J. (2007). Psychotherapy with a narcissistic patient using Kohut's self psychology model. *Psychiatry (Edmont)*, 4(10), 40–47.
- MEB (2023). PISA 2022 Türkiye Raporu. https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_03/21120745_26152640_pisa_2022_rapor.pdf adresinden erişilmiştir.

- MEB (2019). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/15170226_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB (2016). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2015 Ulusal Raporu. https://pisa.meb.gov.tr/eski%20dosyalar/wpcontent/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf adresinden erişilmiştir.
- Megías-Robles, A., Gutiérrez-Cobo, M. J., Fernández-Berrocal, P., Gómez-Leal, R., & Cabello, R. (2024). The development of ability emotional intelligence during adolescence. *Personality and Individual Differences*, 224, 112642. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112642>
- Mehu, M., & Scherer, K. R. (2015). The appraisal bias model of cognitive vulnerability to depression. *Emotion Review*, 7(3), 272–279. <https://doi.org/10.1177/1754073915575406>
- Mele, A. R. (2020). Self-deception and selectivity. *Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition*, 177(9), 2697–2711. <http://www.jstor.org/stable/45286573>
- Mele, A. (2001). *Self-deception unmasked*. Princeton: Princeton University Press.
- Meltzer, H., Gill, B., Petticrew, M. & Hinds, K. (1995). *Economic activity and social functioning of adults with psychiatric disorders, OPCS surveys of psychiatric morbidity in Great Britain*. Report No. 3. OPCS, Social Survey Division, London: HMSO.
- Meltzer, H., Singleton, N., Lee, A., Bebbington, P., Brugha, T., & Jenkins, R. (2002). *The social and economic circumstances of adults with mental disorders*. London: The Stationery Office.
- Mendaglio, S. (2007). Should perfectionism be a characteristic of giftedness? *Gifted Education International*, 23(3), 221–232. <https://doi.org/10.1177/026142940702300303>
- Mercan, C. S. (2022). Ostracism and life satisfaction among Turkish adolescents: the role of self-efficacy as mediator. *Education Quarterly Reviews*, 5(2), 676–685. DOI: 10.31014/aior.1993.05.04.652

- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61–89. [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z)
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781452231556>
- Meyer, J. P., Becker, T., & Vandenberghe, C. (2004). Employee commitment and motivation: A conceptual analysis and integrative model. *The Journal of Applied Psychology*, 89, 991–1007. DOI: 10.1037/0021-9010.89.6.991.
- Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11(3), 299–326. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(00\)00053-X](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(00)00053-X)
- Miao, C., Humphrey, R. H., Qian, S., & Pollack, J. M. (2019). The relationship between emotional intelligence and the dark triad personality traits: A meta-analytic review. *Journal of Research in Personality*, 78, 189–197. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.12.004>
- Michael, J., Sebanz, N., & Knoblich, G. (2016). The sense of commitment: A minimal approach. *Frontiers in Psychology*, 6, 1968. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01968
- Midilli, M., Özsoy, G., & Aslan, O. (2022). Examining of the Turkish gifted primary school students' creative thinking skills. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 9(4), 417-431.
- Miller, A. (1997). *The drama of the gifted child: the search for the true self* (Revised 3rd Edition). Basic Books.
- Miller, D. (2009). *Wechsler individual achievement test (3rd edition)*. Mental Measurements Yearbook with Tests in Print, 18.
- Miller, J. D., Dir, A., Gentile, B., Wilson, L., Pryor, L. R., & Campbell, W. K. (2010). Searching for a vulnerable dark triad: Comparing factor 2 psychopathy, vulnerable narcissism, and borderline personality disorder. *Journal of Personality*, 78(5), 1529–1564. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2010.00660.x
- Miller, J. D., Hoffman, B. J., Gaughan, E. T., Gentile, B., Maples, J., & Keith Campbell, W. (2011). Grandiose and vulnerable narcissism: A nomological

- network analysis. *Journal of Personality*, 79(5), 1013–1042.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00711.x>
- Miller, J. D., Lynam, D. R., Vize, C., Crowe, M., Sleep, C., Maples-Keller, J. L., Few, L. R., & Campbell, W. K. (2018). Vulnerable narcissism is (mostly) a disorder of neuroticism: Vulnerable narcissism and neuroticism. *Journal of Personality*, 86, 186–199. DOI: 10.1111/jopy.12303
- Miller, J. D., Widiger, T. A., & Campbell, W. K. (2014). Vulnerable narcissism: Commentary for the special series “Narcissistic personality disorder—New perspectives on diagnosis and treatment”. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 5(4), 450–451. <https://doi.org/10.1037/per0000083>
- Millon, T. (1969). *Modern psychopathology*. Philadelphia: Saunders.
- Millon, T. (1981). *Disorders of personality DSM–III: Axis II*. New York: John Wiley & Sons. Inc.
- Minton, H. L. (1988). *Lewis M. Terman: Pioneer in psychological testing*. New York: University Press.
- Mischel, W., & Ayduk, O. (2002). Self-regulation in a cognitive-affective personality system: Attentional control in the service of the self. *Self and Identity*, 1, 113–120.
- Mishra, A. (2023). The pursuit of eriksonian fidelity in education for the gifted: A literature review exploring its interpersonal and intrapersonal determinants. *SENG Journal: Exploring the Psychology of Giftedness*, 2(2), 43–56.
<https://doi.org/https://doi.org/10.25774/b34m-jq42>
- Missildine, W. H. (1963). *Perfectionism-if you must strive to “do better”*. In W. H. Missildine, *Your inner child of the past* (pp. 75-90). New York: Pocket Books.
- Moeller, R. W., Seehuus, M., & Peisch, V. (2020). Emotional intelligence, belongingness, and mental health in college students. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 93. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00093>
- Mofield, E. L., & Chakraborti-Ghosh, S. (2010). Addressing multidimensional perfectionism in gifted adolescents with affective curriculum. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 479–513.
<https://doi.org/10.1177/016235321003300403>

- Mofield, E. L., & Parker Peters, M. (2018). Mindset misconception? Comparing mindsets, perfectionism, and attitudes of achievement in gifted, advanced, and typical students. *Gifted Child Quarterly*, 62(4), 327–349. <https://doi.org/10.1177/0016986218758440>
- Mollet, G. A., & Harrison, D. W. (2006). Emotion and pain: a functional cerebral systems integration. *Neuropsychology Review*, 16(3), 99–121. doi: 10.1007/s11065-006-9009-3
- Montoro, C. I., de la Coba, P., Moreno-Padilla, M., & Galvez-Sánchez, C. M. (2022). Narcissistic personality and its relationship with post-traumatic symptoms and emotional factors: Results of a mediational analysis aimed at personalizing mental health treatment. *Behavioral Sciences*, 12(4), 91. doi: 10.3390/bs12040091
- Morf, C. C., Horvath, S., & Torchetti, L. (2011). Narcissistic self-enhancement: Tales of (successful?) self-portrayal. In M. D. Alicke & C. Sedikides (Eds.), *Handbook of self-enhancement and self-protection* (pp. 399–424). The Guilford Press.
- Morf, C. C., & Rhodewalt, F. (1993). Narcissism and self-evaluation maintenance: Explorations in object relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19(6), 668–676. <https://doi.org/10.1177/0146167293196001>
- Morf, C. C., & Rhodewalt, F. (2001a). Unraveling the paradoxes of narcissism: A dynamic self-regulatory processing model. *Psychological Inquiry*, 12(4), 177–196.
- Morf, C. C., & Rhodewalt, F. (2001b). Expanding the dynamic self-regulatory processing model of narcissism: Research directions for the future. *Psychological Inquiry*, 12(4), 243–251. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1204_3
- Morf, C. C., Torchetti, L., & Schürch, E. (2011). Narcissism from the perspective of the dynamic self-regulatory processing model. In W. K. Campbell & J. D. Miller (Eds.), *The handbook of narcissism and narcissistic personality disorder: Theoretical approaches, empirical findings, and treatments* (pp. 56–70). John Wiley & Sons, Inc.

- Morgan, C., Burns, T., Fitzpatrick, R., Pinfold, V., & Priebe, S. (2007). Social exclusion and mental health: Conceptual and methodological review. *British Journal of Psychiatry*, 191(6), 477–483. doi:10.1192/bjp.bp.106.034942
- Morgan, P. L., Farkas, G., Woods, A. D., Wang, Y., Hillemeier, M. M., & Oh, Y. (2023). Factors predictive of being bullies or victims of bullies in US elementary schools. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 15(2), 566–582. <https://doi.org/10.1007/s12310-023-09571-4>
- Morrison, E. W., & Robinson, S. L. (1997). When employees feel betrayed: A model of how psychological contract violation develops. *The Academy of Management Review*, 22(1), 226–256. <https://doi.org/10.2307/259230>
- Mrisho, D. H., & Mseti, S. (2024). Emotional intelligence: concept, theoretical perspectives and its relevance on job performance. *East African Journal of Interdisciplinary Studies*, 7(1), 28–37.
- Mueller, C. E., & Winsor, D. L. (2018). Depression, suicide, and giftedness: disentangling risk factors, protective factors, and implications for optimal growth. In: Pfeiffer, S. (eds) *Handbook of Giftedness in Children*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_15
- Mundy, L. K., Canterford, L., Kosola, S., Degenhardt, L., Allen, N. B., Patton, G. C. (2017). peer victimization and academic performance in primary school children. *Academic Pediatrics*, 17(8), 830–836. doi: 10.1016/j.acap.2017.06.012.
- Murphy, F. A. (1955). Psychological problems related to the teaching of gifted children. *Education*, 76(2), 97–101.
- Naglieri, J. A. (1997). Planning, attention, simultaneous, and successive theory and the Cognitive Assessment System: A new theory-based measure of intelligence. In D. P. Flanagan, J. L. Genshaft, & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 247–267). The Guilford Press.
- Naglieri, J. A., & Das, J. P. (1997). *Cognitive Assessment System*. Riverside.
- National Association for Gifted Children (NAGC). (2008). What is giftedness? Retrieved December 30, 2022 from

<http://www.nagc.org/WhatIsGiftedness.aspx> Cognitive and Academic Profiles

88

National Association for Gifted Children (NAGC). (2012). NAGC legislative advocacy. Retrieved December 30, 2022 from <http://www.nagc.org/index.aspx?id=585> New Jersey Administrative Code, 6A:8 (2010) Standards and assessment of student achievement.

National Association for Gifted Children (NAGC). (2024). Social and emotional issues. Retrieved from <https://www.nagc.org/resources-publications/resources-parents/social-emotional-issues>

Neihart, M. (2006). Building resilience in gifted children: Can resiliency be taught or is it innate?. *Understanding Our Gifted*, 18(2), 3–6. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ848380>

Nepon, T., Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Molnar, D. S. (2011). Perfectionism, negative social feedback, and interpersonal rumination in depression and social anxiety. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 43(4), 297–308. <https://doi.org/10.1037/a0025032>

Neumeister, K. L. S. (2004). Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 259–274.

Nezlek, J. B., Wesselmann, E. D., Wheeler, L., & Williams, K. D. (2012). Ostracism in everyday life. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 16(2), 91–104. <https://doi.org/10.1037/a0028029>

Ng, H. K., Cheung, R. Y. H., & Tam, K. P. (2014). Unraveling the link between narcissism and psychological health: New evidence from coping flexibility. *Personality and Individual Differences*, 70, 7–10.

Niemeyer, L. M., Grosz, M. P., Jallalvand, L., Mota, S., Back, M. D. (2022). Toward a differentiated assessment of narcissism in forensic contexts: Validating the Narcissistic Admiration and Rivalry Questionnaire-Short Scale (NARQ-S) in a Forensic Sample. *Assessment*, 29(4), 731–747. doi: 10.1177/1073191120986608

Nieto-Carracedo, A., Gómez-Iñiguez, C., Tamayo, L. A., & Igartua, J. (2024). Emotional Intelligence and Academic Achievement Relationship: Emotional

- Well-being, Motivation, and Learning Strategies as Mediating Factors. *Psicología Educativa*, 30(2), 67–74. <https://doi.org/10.5093/psed2024a7>
- Niu, W., & Brass, J. (2011). Intelligence in worldwide perspective. In R. J. Sternberg, & S. B. Kaufman (Eds.), *Cambridge handbook of intelligence* (pp. 623-646). New York: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/cbo9780511977244.032
- Nobre, J., Luis, H., Oliveira, A. P., Monteiro, F., Cordeiro, R., Sequeira, C., & Ferré-Grau, C. (2022). Psychological vulnerability indices and the adolescent's good mental health factors: A correlational study in a sample of Portuguese adolescents. *Children*, 9, 1961. <https://doi.org/10.3390/children9121961>
- Nogueira, M. J., Sequeira, C., & Sampaio, F. (2021). Gender differences in mental health, academic life satisfaction and psychological vulnerability in a sample of college freshmen: a cross-sectional study. *Journal of Gender Studies*, 31(8), 895–904. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1979945>
- Nord, C. (2001). Loyalty revisited: Bible translation as a case in point. *The Translator*, 7(2), 185–202. <https://doi.org/10.1080/13556509.2001.10799100>
- Norton, R. S. (2011). Parenting as a cause of narcissism: Empirical support for psychodynamic and social learning theories. In W. K. Campbell & J. D. Miller (Eds.), *The handbook of narcissism and narcissistic personality disorder: Theoretical approaches, empirical findings, and treatments* (pp. 181–190). John Wiley & Sons, Inc..
- Ntshuntshe, Z., Gqeba, N., Livingstone Gqeba, M., & Majibha, N. (2020). Self-esteem: A positive way to psychosocial well-being. IntechOpen. doi: 10.5772/intechopen.92033
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- O'Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. L. (2006). Do self-concept interventions make a difference? a synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41(3), 181–206. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_4
- O'Reilly, C. A., & Hall, N. (2021). Grandiose narcissists and decision making: Impulsive, overconfident, and skeptical of experts—but seldom in doubt.

- Personality and Individual Differences*, 168, 110280.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110280>
- Odacı, H., & Cikrikci, Ö. (2019). Cognitive flexibility mediates the relationship between big five personality traits and life satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 14(5), 1229–1246.
- OECD (2023a). PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en> adresinden erişilmiştir.
- OECD (2023b). PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en> adresinden erişilmiştir.
- OECD (2015). PISA 2015 Results. Students' well-being (Volume III). <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264273856-en.pdf?expires=1525614387&id=id&accname=guest&checksum=934C5BDC453D7658E8DEAF3A91174D86> adresinden erişilmiştir.
- Ogurlu, U. (2015). Ostracism among gifted adolescents: A preliminary study in Turkey. *Educational Process: International Journal*, 4 (1-2), 18-30.
<http://dx.doi.org/10.12973/edupij.2015.412.2>
- Ogurlu, U. (2020). Are gifted students perfectionistic? A meta-analysis. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(3), 227-251.
<https://doi.org/10.1177/0162353220933006>
- Ogurlu, Ü., Sevgi Yalın, H., & Yavuz Birben, F. (2015). Üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik özelliklerinin aile tutumu ile ilişkisi. *Turkish Studies–International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 10(7), 751-764. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8314>
- Ogurlu, U., & Sarıçam, H. (2018). Bullying, forgiveness and submissive behaviors in gifted students. *Journal of Child and Family Studies*, 27(9), 2833–2843.
<https://doi.org/10.1007/s10826-018-1138-9>
- Oktar, D., Ünsal, A., Arslantas, D., Mutlu, A., Öznur Muz, F. N. (2022). Cyberostracism and self-esteem: A study on medical faculty students in Western Turkey. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 44(2), 177-85.

- Olaru, G., van Scheppingen, M. A., Bleidorn, W., & Denissen, J. J. A. (2023). The link between personality, global, and domain-specific satisfaction across the adult lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 125(3), 590–606. <https://doi.org/10.1037/pspp0000461>
- Oleś, P., & Jankowski, T. (2018). Positive orientation—A common base for hedonistic and eudemonistic happiness? *Applied Research in Quality of Life*, 13(1), 105–117. <https://doi.org/10.1007/s11482-017-9508-9>
- Oliveira, J. C., & Barbosa, A. J. G. (2012). Bullying entre estudantes com e sem características de dotação e talento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(4), 747–755. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000400014>
- Olszewski-Kubilius, P. M., Kulieke, M. J., & Krasney, N. (1988). Personality dimensions of gifted adolescents: A review of the empirical literature. *Gifted Child Quarterly*, 32(4), 347–352. <https://doi.org/10.1177/001698628803200403>
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere.
- Oral, U. (2023). “Ostracism”, the people’s way of protecting democracy from tyrants in ancient Athens. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(86), 653-662. <https://doi.org/10.17755/esosder.1209928>
- Orçan, F. (2018). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi: İlk hangisi kullanılmalı? *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(4), 413-421.
- Otway, L. J., & Vignoles, V. L. (2006). Narcissism and childhood recollections: A quantitative test of psychoanalytic predictions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(1), 104–116.
- Overbeek, G., Zeevalkink, H., Vermulst, A., & Scholte, R. H. J. (2010). Peer victimization, self-esteem, and ego resilience types in adolescents: A prospective analysis of person-context interactions. *Social Development*, 19(2), 270–284. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00535.x>
- Oxley, M. (1980). Task commitment and giftedness a la kindergarten. *Roeper Review*, 3(1), 24. <https://doi.org/10.1080/02783198009552495>

- Ozbey, A., Saricam, H., & Karduz, F. F. A. (2018). The examination of emotional intelligence, sense of community, perception of social values in gifted and talented students. *Journal Of Educational Sciences & Psychology*, 8, 64-79.
- Ozdogan, D., & Akgul, S. (2023). Emotional intelligence and perfectionism among gifted and non-identified students. *International Journal of Emotional Education*, 15(1), 105-118.
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Ankara: Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Yay. https://www.aile.gov.tr/media/92202/01_05_ustun-yetenekli-cocuklar.pdf adresinden erişilmiştir.
- Özbey, A., & Sarıcam, H. (2019). Üstün yetenekli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerde duyarlı sevgi, sosyal güven ve memnuniyet. *Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(16), 142-152.
- Özdemir, M. ve Doğruöz, E. (2020). Bilimsel araştırma desenleri. N. Cemaloğlu (Ed), *Bilimsel araştırma teknikleri ve etik* (Ss.65-102) İçinde. Ankara: PegemA.
- Öztürk, N., Kutlu, M., & Atli, A. (2015). Ortaokul öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 43-64.
- Pacht, A. R. (1984). Reflections on perfection. *American Psychologist*, 39(4), 386–390. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.4.386>
- Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33(7), 1091–1100. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00215-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00215-X)
- Papageorgiou, K. A., Denovan, A., Dagnall, N., Hill-Artamonova, E., Gianniou, F. M., Papageorgiou, S., ... & Costantini, G. (2023). Grandiose narcissism indirectly associates with lower psychopathology across five countries. *Journal of Psychiatric Research*, 167, 78–85. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2023.10.003>
- Paquette, J. A., & Underwood, M. K. (1999). Gender differences in young adolescents' experiences of peer victimization: Social and physical aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(2), 242–266.
- Park, H.-j., & Jeong, D. Y. (2015). Psychological well-being, life satisfaction, and self-esteem among adaptive perfectionists, maladaptive perfectionists, and

- nonperfectionists. *Personality and Individual Differences*, 72, 165–170.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.08.031>
- Parker, J. D. A., Creque, R. E., Sr., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J., & Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1321–1330. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.01.002>
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611– 621.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Erath, S. A., Wojslawowicz, J. C., & Buskirk, A. A. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and method* (2nd ed., pp. 419–493). John Wiley & Sons, Inc..
- Parker, W. D. (2000). Healthy perfectionism in the gifted. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 173–182.
- Parker, W. D. (2002). Perfectionism and adjustment in gifted children. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 133–148). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/10458-005>
- Patterson, H. , Firebaugh, C. , Zolnikov, T. , Wardlow, R. , Morgan, S., & Gordon, B. (2021) A systematic review on the psychological effects of perfectionism and accompanying treatment. *Psychology*, 12, 1–24. doi: 10.4236/psych.2021.121001
- Paulhus, D. L. (2001). Normal narcissism: Two minimalist accounts. *Psychological Inquiry*, 12(4), 228–230. <http://www.jstor.org/stable/1449480>
- Paulhus, D. L., & Williams, K. M. (2002). The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism and psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 36(6), 556–563. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00505-6](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00505-6)
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164–172.

- Payne, S. (2006). Mental health, poverty and social exclusion. In P. Pantzalis, D. Gordon, and R. Levitas (Eds), *Poverty and social exclusion in Britain*. Bristol: Policy Press.
- Payne, R. L., & Cooper, C. (Ed.). (2007). *Emotions at work: Theory, research, and applications in management*. Wiley-Interscience.
- Peairs, K. F., Putallaz, M., & Costanzo, P. R. (2019). From A (aggression) to V (victimization): Peer status and adjustment among academically gifted students in early adolescence. *Gifted Child Quarterly*, 63(3), 185–200. <https://doi.org/10.1177/0016986219838973>
- Pekaar, K. A., Bakker, A. B., van der Linden, D., Born, M. Ph. (2018). Self- and other-focused emotional intelligence: Development and validation of the Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS). *Personality and Individual Differences*, 120, 222–233. Doi:10.1016/j.paid.2017.08.045
- Perleth, Ch. & Heller, K. A. (1994). The Munich longitudinal study of giftedness. In R.F. Subotnik & K.D. Arnold (Eds.), *Beyond Terman: Contemporary Longitudinal Studies of Giftedness and Talent* (pp. 77-114). Norwood, NJ: Ablex.
- Peters, M. P., & Bain, S. K. (2011). Bullying and victimization rates among gifted and high-achieving students. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(4), 624–643. <https://doi.org/10.1177/016235321103400405>
- Peterson, J. S. (2002). A longitudinal study of post-high-school development in gifted individuals at risk for poor educational outcomes. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14(1), 6–18.
- Peterson, J. S., & Moon, S. M. (2008). Counseling the gifted. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 223–245). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_12
- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 148–168. <https://doi.org/10.1177/001698620605000206>

- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313–320. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)
- Pfeiffer, S. I. (2013). Lessons learned from working with high-ability students. *Gifted Education International*, 29(1), 86–97. <https://doi.org/10.1177/0261429412440653>
- Pfeiffer, S. I. (Ed.). (2018a). *APA handbook of giftedness and gifted education*. American Psychological Association.
- Pfeiffer, S. I. (Ed.). (2018b). *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*. Springer.
- Pharo, H., Gross, J., Richardson, R., & Hayne, H. (2010). Age-related changes in the effect of ostracism. *Social Influence*, 6(1), 22–38. <https://doi.org/10.1080/15534510.2010.525852>
- Phelps, C., Brazzolotto, M., & Shaughnessy, M. F. (2023). Identification and teaching practices that support inclusion in gifted education. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 10(1), 1–9.
- Piechowski, M. M., & Cunningham, K. (1985). Patterns of overexcitability in a group of artists. *The Journal of Creative Behavior*, 19(3), 153–174. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1985.tb00655.x>
- Pihl, R. O., & Nantel-Vivier, A. (2005). Biological Vulnerabilities to the Development of Psychopathology. In B. L. Hankin & J. R. Z. Abela (Eds.), *Development of psychopathology: A vulnerability-stress perspective* (pp. 75–103). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452231655.n4>
- Pincus, A. L., & Lukowitsky, M. R. (2010). Pathological narcissism and narcissistic personality disorder. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 421–446. doi: 10.1146/annurev.clinpsy.121208.131215
- Pincus, A. L., & Roche, M. J. (2011). Narcissistic grandiosity and narcissistic vulnerability. In W. K. Campbell & J. D. Miller (Eds.), *The handbook of narcissism and narcissistic personality disorder: Theoretical approaches, empirical findings, and treatments* (pp. 31–40). John Wiley & Sons, Inc.

- Pincus, A. L., Cain, N. M., & Wright, A. G. C. (2014). Narcissistic grandiosity and narcissistic vulnerability in psychotherapy. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 5(4), 439–443. <https://doi.org/10.1037/per0000031>
- Pincus, A. L., Ansell, E. B., Pimentel, C. A., Cain, N. M., Wright, A. G. C., & Levy, K. N. (2009). Initial construction and validation of the Pathological Narcissism Inventory. *Psychological Assessment*, 21(3), 365–379. <https://doi.org/10.1037/a0016530>
- 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.
- Pool, C. R. (1997). Up with emotional health. *Educational Leadership*, 54(8), 12–14.
- Poon, K.-T., Jiang, Y., & Teng, F. (2020). Putting oneself in someone's shoes: The effect of observing ostracism on physical pain, social pain, negative emotion, and self-regulation. *Personality and Individual Differences*, 166, Article 110217. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110217>
- Post, J. (1993) Current concepts of the narcissistic personality: implications for political psychology. *Political Psychology*, 14, 99–121. <https://doi.org/10.2307/3791395>
- Poulsen, L. N. S. (2020). Loyalty in world politics. *European Journal of International Relations*, 26(4), 1156–1177. <https://doi.org/10.1177/1354066120905895>
- Powell, P. M., & Haden, T. (1984). The intellectual and psychosocial nature of extreme giftedness. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 6(3), 131–133. <https://doi.org/10.1080/02783198409552783>
- Proctor, C., Linley, P.A., Maltby, J. (2011). Life satisfaction. In: Levesque, R.J.R. (Eds) *Encyclopedia of Adolescence*. NY: Springer,. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1695-2_125
- Quílez-Robres, A., Usán, P., Lozano-Blasco, R., & Salavera, C. (2023). Emotional intelligence and academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 49, 101355. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101355>

- Quimet, A. J., Gawronski, B., & Dozois, D. J. (2009). Cognitive vulnerability to anxiety: A review and an integrative model. *Clinical Psychology Review*, 29(6), 459–470. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.05.004>
- Ra, Y. S., Cha, S. Y., Hyun, M. H., & Bae, S. M. (2013). The mediating effects of attribution styles on the relationship between overt-covert narcissism and forgiveness. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 41(6), 881–892. <https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.6.881>
- Rabaglietti, E., Vacirca, M. F., & Ciairano, S. (2012). Popularity and quality of adolescent friendships: Are they resources or risks? In C. Bassani (Ed.), *Adolescent behaviour* (pp. 35–53). Nova Science Publishers.
- Rachman, S. (2010). Betrayal: A psychological analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 48(4), 304–11. doi: 10.1016/j.brat.2009.12.002
- Ramirez, A. (2008). An examination of the tripartite approach to commitment: An Actor-Partner Interdependence Model Analysis of the effect of relational maintenance behavior. *Journal of Social and Personal Relationships*, 25(6), 943–965. <https://doi.org/10.1177/0265407508100309>
- Ramzi, S., Pakdaman, S., & Fathabadi, J. (2011). The developmental study of adjustment in gifted and nongifted adolescents and youth regarding personality characteristics. *Social and Behavioral Sciences*, 30, 43–47.
- Rank, O. (1911). Ein Beitrag zum Narzißmus [A Contribution to Narcissism]. *Jahrbuch für Psychoanalytische und Psychopathologische Forschungen*, 3, 401–426.
- Raskin, R. N., & Hall, C. S. (1979). A narcissistic personality inventory. *Psychological Reports*, 45(2), 590. <https://doi.org/10.2466/pr0.1979.45.2.590>
- Raudasoja, M., Sorkkila, M., & Aunola, K. (2022). Self-esteem, socially prescribed perfectionism, and parental burnout. *Journal of Child and Family Studies*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02324-y>
- Rauthmann, J. F., & Will, T. (2011). Proposing a multidimensional Machiavellianism conceptualization. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 39(3), 391–403.
- Reich, S. M. & Vandell, D. L. (2010). The interplay between parents and peers as socializing influences in children's development. In P. K. Smith & C. H. Hart

- (Eds), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Reis, H. T., Collins, W. A., & Berscheid, E. (2000). The relationship context of human behavior and development. *Psychological Bulletin*, 126(6), 844–872. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.6.844>
- Reis, S. M., Colbert, R. D., & Hébert, T. P. (2004). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roeper Review*, 27(2), 110–120. <https://doi.org/10.1080/02783190509554299>
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180–184.
- Renzulli, J. S. (1986) The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: Sternberg, R. J. and Davidson, J. E., Eds., *Conceptions of Giftedness* (pp.53-92). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10(2), 67–75. https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_2
- Renzulli, J. S. (2021). Assessment for learning: The missing element for identifying high potential in low income and minority groups. *Gifted Education International*, 37(2), 199–208. <https://doi.org/10.1177/0261429421998304>
- Rice, K. G., & Mirzadeh, S. A. (2000). Perfectionism, attachment, and adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 47(2), 238–250. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.2.238>
- Rice, K. G., Richardson, C. M., & Clark, D. (2012). Perfectionism, procrastination, and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology*, 59(2), 288–302. doi: 10.1037/a0026643
- Richter, E. P., Brähler, E., Stöbel-Richter, Y., Zenger, M., & Berth, H. (2020). The long-lasting impact of unemployment on life satisfaction: Results of a longitudinal study over 20 years in East Germany. *Health and Quality of Life Outcomes*, 18, Article 361. <https://doi.org/10.1186/s12955-020-01608-5>
- Riess, H. (2017). The science of empathy. *Journal of Patient Experience*, 4(2), 74–77. doi:10.1177/2374373517699267

- Riley, H., & Schutte, N. S. (2003). Low emotional intelligence as a predictor of substance-use problems. *Journal of Drug Education*, 33(4), 391–398. <https://doi.org/10.2190/6DH9-YT0M-FT99-2X05>
- Rimm, S. B, Rimm-Kaufman, S., & Rimm, I. (1999). *See jane win: The rimm report on how 1000 girls became successful women*. New York: Crown Publishing Group.
- Riskind, J. H., & Alloy, L. B. (2006). Cognitive vulnerability to psychological disorders: Overview of theory, design, and methods. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25(7), 705–725. <https://doi.org/10.1521/jscp.2006.25.7.705>
- Riskind, J. H., Williams, N. L., Gessner, T. L., Chrosniak, L. D., & Cortina, J. M. (2000). The looming maladaptive style: anxiety, danger, and schematic processing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 837–852. DOI: 10.1037//0022-3514.79.5.837
- Riva, P., Wesselmann, E. D., Wirth, J. H., Carter-Sowell, A. R., & Williams, K. D. (2014). When pain does not heal: The common antecedents and consequences of chronic social and physical pain. *Basic and Applied Social Psychology*, 36(4), 329–346. <https://doi.org/10.1080/01973533.2014.917975>
- Riva, P., Wirth, J. H., & Williams, K. D. (2011). The consequences of pain: The social and physical pain overlap on psychological responses. *European Journal of Social Psychology*, 41(6), 681–687. <https://doi.org/10.1002/ejsp.837>
- Robers, S., Zhang, J., Truman, J., & Snyder, T. D. (2012). Indicators of school crime and safety: 2011 (NCES 2012-002/ NCJ 236021). *National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice*. Washington, DC.
- Roberts, S. M., & Lovett, S. B. (1994). Examining the “F” in gifted: Academically gifted adolescents’ physiological and affective responses to scholastic failure. *Journal for the Education of the Gifted*, 17(3), 241–259. doi <https://doi.org/10.1177/016235329401700304>
- Robinson, N. M. (2002). Individual differences in gifted students’ attributions for academic performances. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M.

- Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 61–69). Prufrock Press Inc.
- 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). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_3
- Robinson, N. M., & Noble, K. D. (1991). Social-emotional development and adjustment of gifted children. In M. C. Wang, M. C. Reynolds, & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of special education: Research and practice, Vol. 4. Emerging programs* (pp. 57–76). Pergamon Press.
- Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6(3), 127–130.
- Rogoza, R., Cieciuch, J., & Strus, W. (2022). Vulnerable isolation and enmity concept: disentangling the blue and dark face of vulnerable narcissism. *Journal of Research in Personality*, 96, 1–19. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2021.104167>
- Rogoza, R., Żemojtel-Piotrowska, M., Kwiatkowska, M. M., & Kwiatkowska, K. (2018). The bright, the dark, and the blue face of narcissism: The spectrum of narcissism in its relations to the metatraits of personality, self-esteem, and the nomological network of shyness, loneliness, and empathy. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 343. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00343>
- Rokach, A., & Chan, S. H. (2023). Love and infidelity: Causes and consequences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(5), 3904. doi: 10.3390/ijerph20053904
- Romero-Canyas, R., & Downey, G. (2005). Rejection sensitivity as a predictor of affective and behavioral responses to interpersonal stress: a defensive motivational system. In K. D. Williams, J. P. Forgas, & W. von Hippel (Eds.), *The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection, and bullying* (pp. 131–154). Psychology Press.
- Ronningstam, E. F. (2005). *Identifying and understand the narcissistic personality*. Oxford University Press.
- Rosen, P. J., Milich, R., & Harris, M. J. (2009). Why's everybody always picking on me? Social cognition, emotion regulation, and chronic peer victimization in

- children. In M. J. Harris (Ed.), *Bullying, rejection, and peer victimization: A social cognitive neuroscience perspective* (pp. 79–100). Springer Publishing Company.
- Rosenberg, M. (1965). Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t01038-000>
- Rousseau, L. (2021). “Neuromyths” and Multiple Intelligences (MI) theory: A comment on Gardner (2020). *Frontiers in Psychology*, 12, Article 720706. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720706>
- Royce, J. (1908). *The philosophy of loyalty*. NY: The Macmillan Company.
- Rubin, O. (2023) Self-esteem in early childhood: the importance of appearance. *Open Journal of Social Sciences*, 11, 92-104. doi: 10.4236/jss.2023.1111005
- Rubio, I. M., Ángel, N. G., Esteban, M. D. P., & Ruiz, N. F. O. (2022). Emotional Intelligence as a Predictor of Motivation, Anxiety and Leadership in Athletes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12), 7521. <https://doi.org/10.3390/ijerph19127521>
- Rudert, S. C., Janke, S., & Greifeneder, R. (2020). The experience of ostracism over the adult life span. *Developmental Psychology*, 56(10), 1999–2012. <https://doi.org/10.1037/dev0001096>
- Ruigrok, A. N. V., Salimi-Khorshidi, G., Lai, M.C., Baron-Cohen, S., Lombardo, M. V., Tait, R. J., & Suckling, J. (2014). A Meta-analysis of sex differences in human brain structure. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 39, 34–50. Doi: 10.1016/j.neubiorev.2013.12.004
- Rusbult, C. E. (1980). Commitment and satisfaction in romantic associations: A test of the investment model. *Journal of Experimental Social Psychology*, 16(2), 172–186. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(80\)90007-4](https://doi.org/10.1016/0022-1031(80)90007-4)
- Rusbult, C. E. (1983). A longitudinal test of the investment model: The development (and deterioration) of satisfaction and commitment in heterosexual involvements. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(1), 101–117. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.1.101>
- Rusbult, C. E., Martz, J. M., & Agnew, C. R. (1998). The Investment Model Scale: Measuring commitment level, satisfaction level, quality of alternatives, and

- investment size. *Personal Relationships*, 5(4), 357–391.
<https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.1998.tb00177.x>
- Rusbult, C. E., & Van Lange, P. A. M. (2003). Interdependence, interaction and relationships. *Annual Review of Psychology*, 54, 351–375.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145059>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryoo, J. H., Wang, C., Swearer, S. M., & Park, S. (2017). Investigation of transitions in bullying/victimization statuses of gifted and general education students. *Exceptional Children*, 83(4), 396–411.
<https://doi.org/10.1177/0014402917698500>
- Saboonchi, F., & Lundh, L.-G. (2003). Perfectionism, anger, somatic health, and positive affect. *Personality and Individual Differences*, 35(7), 1585–1599.
[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00382-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00382-3)
- Sacco, D. F., Merold, S. J., Lui, J. H., Lustgraaf, C. J., & Barry, C. T. (2016). Social and emotional intelligence moderate the relationship between psychopathy traits and social perception. *Personality and Individual Differences*, 95, 95–104. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.031>
- Sak, U. (2011). Prevalence of misconceptions, dogmas, and popular views about giftedness and intelligence: A case from Turkey. *High Ability Studies*, 22(2), 179–197.
- Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sak, U., Bal Sezerel, B., Ayas, B., Tokmak, F., Özdemir, N., Demirel Gürbüz, Ş. ve Öpengin, E. (2016). *Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASIS) uygulayıcı kitabı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi ÜYEP Merkezi.
- Saklofske, D. H., Van de Vijver, F. J., Oakland, T., Mpofu, E., & Suzuki, L. A. (2015). Intelligence and culture: History and assessment. In *Handbook of intelligence* (pp. 341–365). NY: Springer.
- Salovey, P. (2001). Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy, and wise. In J. Ciarrochi, & J.P. Forgas (Eds), *Emotional*

- intelligence in everyday life: A scientific enquiry* (pp. 168-184). PhiladelphiaPA: Taylor & Francis.
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J., & Mayer, J. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. In C. R. Snyder (Ed), *Coping: The psychology of what works* (pp. 141-164). Oxford University Press.
- Salovey, P., Detweiler-Bedell, B. T., Detweiler-Bedell, J. B., & Mayer, J. D. (2008). Emotional intelligence. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 533–547). The Guilford Press.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185–211. doi:10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (2004). Emotional intelligence. In P. Salovey, M. A. Brackett, & J. D. Mayer (Eds.) *Emotional intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey model* (pp. 1–28). New York: Dude.
- Somazo, M. P. (1990). *Social intelligence and likeability*. Unpublished doctoral dissertation, The Florida State University College of Arts and Sciences, Florida, USA.
- Sand, L., Bøe, T., Shafran, R., Stormark, K. M., & Hysing, M. (2021). Perfectionism in adolescence: Associations with gender, age, and socioeconomic status in a Norwegian sample. *Frontiers in Public Health*, 9, 688811. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.688811>
- Santos, A. E., Camelo, L. V., Santos, I. S., Griep, R. H., Bensenor, I. J., Barreto, S. M., & Giatti, L. (2024). Life satisfaction and ideal cardiovascular health score: A cross-sectional study from ELSA-Brasil. *Health Psychology*, 43(2), 114–124. <https://doi.org/10.1037/hea0001344>
- Sapancalı, F. (2005). Avrupa Birliği'nde sosyal dışlanma sorunu ve mücadele yöntemleri. *Çalışma ve Toplum*, 3, 51-106.
- Sarıcam, H. & Ogurlu, Ü. (2015). Metacognitive awareness and math anxiety in gifted students. *Cypriot Journal of Educational Science*, 10(4), 338-348. <http://dx.doi.org/10.18844/cjes.v10i4.228>
- Sarıcam, H. (2015). The Turkish version of the Social Vulnerability Scale: The study of validity and reliability. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(1), 190-202. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2015.01.016>

- Sarıçam, H. (2019). Trauma, vulnerability and risk factors. In Savi Çakar, F. (Ed), *Trauma Counseling* (pp. 90-113). Ankara: PegemA. DOI: 10.14527/9786058011489
- Sarıçam, H., Adam Karduz, F. F., Özbey, A., & Çelik, Z. (2017). Bilim ve sanat merkezi ve diğer okullardaki öğrenciler arasında duygusal zekâ düzeylerinin karşılaştırılması. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 461–485.
- Sarıçam, H., & Çelik, İ. (2018, Nisan). *Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirlik çalışması*. 27th International Conference on Educational Sciences (pp.1545-1548). Antalya, Türkiye. doi:10.13140/RG.2.2.12204.77445
- Sarıçam, H., & Çetinkaya, Ç. (2018). Exploring revenge as a mediator between bullying and victimisation in gifted and talented students. *Current Issues in Personality Psychology*, 6(2), 102–111. doi: 10.5114/cipp.2018.72267
- Sarıçam, H., & Sahin, S. H. (2015). The relationship between the environmental awareness, environmental attitude, curiosity and exploration in highly gifted students: Structural Equation Modelling. *Educational Process: International Journal*, 4 (1-2), 7-17. <http://dx.doi.org/10.12973/edupij.2015.412.1>
- Sarouphim, K. M. (2011). Gifted and non-gifted Lebanese adolescents: Gender differences in self-concept, self-esteem and depression. *International Education*, 41(1), 26–41.
- Satici, S. A. (2016). Psychological vulnerability, resilience, and subjective well-being: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 102, 68–73. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.057>
- Sattler, J. M. (1988). *Assessment of children* (Third edition). Jerome S. Sattler: San Diego.
- Sattler, J. M. (2001). *Assessment of children: Cognitive applications* (4th ed.). San Diego, CA: Author.
- Scanlon, A., & Lee, G. (2007). The use of the terminacute care: Why does it differ and what does mean? *Austrlian Journal Of Advance Nursing*, 24(3), 54–59.

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23–74.
- Schimmack, U., Oishi, S., Furr, R. M., & Funder, D. C. (2004). Personality and life satisfaction: a facet-level analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 1062–1075. <https://doi.org/10.1177/0146167204264292>
- Schneider, F. M., Zwillich, B., Bindl, M. J., Hopp, F. R., Reich, S., & Vorderer, P. (2017). Social media ostracism: The effects of being excluded online. *Computers in Human Behavior*, 73, 385–393. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.052>
- Schneider, W. J., & McGrew, K. S. (2012). The Cattell-Horn-Carroll model of intelligence. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (3rd ed., pp. 99–144). The Guilford Press.
- Schoenleber, M., Sadeh, N., & Verona, E. (2011). Parallel syndromes: Two dimensions of narcissism and the facets of psychopathic personality in criminally involved individuals. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 2(2), 113–127. <https://doi.org/10.1037/a0021870>
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 183–196. <https://doi.org/10.4219/jsge-2000-629>
- Schuler, P. A. (2002). Perfectionism in gifted children adolescent. In Neihart, M., Reis, S., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (Eds), *Children, the social and emotional development of gifted children: What do we know?*. Prufrocks Press (TX).
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2016). *A beginner's guide to structural equation modeling (4th Ed.)*. New York: Routledge.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., ... Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of Social Psychology*, 141(4), 523–536. <https://doi.org/10.1080/00224540109600569>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of

- emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167–177. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16(6), 769–785. <https://doi.org/10.1080/02699930143000482>
- Schwarzer, R., BaBler, J., Kwiatak, P., Schröder, K., & Zhang, J. X. (1997). Assessment of optimistic self-beliefs: comparison of the German, Spanish, and Chinese versions of the general self-efficacy scale. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 69–88.
- Schwean, V. L., Saklofske, D. H., Widdifield-Konkin, L., Parker, J. D. A., & Kloosterman, P. (2006). Emotional intelligence and gifted children. *E-Journal of Applied Psychology*, 2(2), 30–37. <http://pandora.nla.gov.au/pan/51365/20070816-0000/ojs.lib.swin.edu.au/index.php/ejap/article/view/70/99.html>
- Scott, J., Stanton, B., Garland, A., & Ferrier, I. N. (2000). Cognitive vulnerability in patients with bipolar disorder. *Psychological Medicine*, 30(2), 467–472.
- Seki, T. (2023). The mediating role of perfectionism and the need for social approval in the effect of helicopter parenting on psychological well-being in emerging adults. *International Journal of Educational Research Review*, 8(2), 343–353. <https://doi.org/10.24331/ijere.1255279>
- Sekowski, M., & Prigerson, H. G. (2021). Associations between interpersonal dependency and severity of prolonged grief disorder symptoms in bereaved surviving family members. *Comprehensive Psychiatry*, 108, 152242. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2021.152242>
- Sertelin Mercan, Ç. (2016). Ostracism Experience Scale for Adolescents: Turkish validity and reliability. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 175.
- Seyyar, A., & Genç, Y. (2010). *Sosyal Hizmet Terimleri (Ansiklopedik Sosyal Pedagojik Çalışma Sözlüğü)*. Sakarya Yayıncılık.
- Shannon, A., Goldberg, J. O., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2018). The relationship between perfectionism and mental illness stigma. *Personality and Individual Differences*, 126, 66–70. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.01.022>

- Shapiro, L. E. (1997). *How to raise a child with a higher EQ.*, New York: Harper Collins.
- Shechtman, Z., & Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 34(1), 63–72. <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.627555>
- Sherry, S. B., Gralnick, T. M., Hewitt, P. L., Sherry, D. L., & Flett, G. L. (2014). Perfectionism and narcissism: Testing unique relationships and gender differences. *Personality and Individual Differences*, 61, 52-56. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.007>
- Sherry, S. B., Hewitt, P. L., Flett, G. L., Lee-Baggley, D. L., & Hall, P. A. (2007). Trait perfectionism and perfectionistic self-presentation in personality pathology. *Personality and Individual Differences*, 42(3), 477–490. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.07.026>
- Shevlin, M., & Miles, J. N. V. (1998). Effects of sample size, model specification and factor loadings on the GFI in confirmatory factor analysis. *Personality and Individual Differences*, 25(1), 85–90. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00055-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00055-5)
- Shi, D., Lee, T., & Maydeu-Olivares, A. (2019). Understanding the model size effect on SEM fit indices. *Educational and Psychological Measurement*, 79(2), 310-334. <https://doi.org/10.1177/0013164418783530>
- Shin, D. C., & Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5, 475-492. <https://doi.org/10.1007/BF00352944>
- Shao, L., Yu, G., & Zhang, D. (2022). The mechanisms underlying the negative effect of depression on life satisfaction among the elderly: The roles of ostracism and economic income. *International Psychogeriatrics*, 34(8), 715–724. <https://doi.org/10.1017/S1041610221001162>
- Shpall, S. (2014). Moral and rational commitment. *Philosophy and Phenomenological Research*, 88, 146–172. doi:10.1111/j.1933-1592.2012.00618.x
- Silva, C., Menino, J., Afonso, L., Madaleno, M., Costa, R., Cardoso, J., & Almeida, T. C. (2023). Emotional Intelligence and Life Satisfaction in a Sample of Adult

- Victims and Non-Victims of Violence. *Medical Sciences Forum*, 22(1), 47.
<https://doi.org/10.3390/msf2023022047>
- Silver, H. (1994). Social exclusion and social solidarity: Three paradigms. *International Labour Review*, 33(5-6), 531–578.
- Silvera, D. H., Martinussen, M., & Dahl, T. I. (2001). The Tromsø Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42(4), 313–319. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00242>
- Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love Publishing Co.
- Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 17(2), 110–116.
<https://doi.org/10.1080/02783199409553636>
- Silverman, L. K. (1998). Through the lens of giftedness. *Roeper Review*, 20(3), 204–210.
- Silverman, L. K. (2013). *Giftedness 101*. New York: Springer.
- Simonton, D. K. (2000). Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American Psychologist*, 55(1), 151–158. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.151>
- Sinclair, V., & Wallston, K. (1999). Development and validation of the Psychological Vulnerability Scale. *Cognitive Therapy and Research*, 23, 119–129.
doi:10.1023/A:1018770926615
- Singh, M., & Sachdev, S. (2020). Correlation between general intelligence, emotional intelligence and stress response after one month practice of moderate intensity physical exercise. *Journal of Exercise Physiology Online*, 23(1), 38+.
<https://link.gale.com/apps/doc/A623324537/AONE?>
- Singh, Y., & Sharma, R. (2012). Relationship between general intelligence, emotional intelligence, stress levels and stress reactivity. *Annals of Neurosciences*, 19(3), 107-111. doi:10.5214/ans.0972.7531.190304
- Sirgy, M. J. (2012). *The psychology of quality of life: Hedonic well-being, life satisfaction, and eudaimonia (2nd ed.)*. Springer Science + Business Media.
<https://doi.org/10.1007/978-94-007-4405-9>

- Sirgy, M. J., & Wu, J. (2009). The pleasant life, the engaged life, and the meaningful life: What about the balanced life? *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 10(2), 183–196. <https://doi.org/10.1007/s10902-007-9074-1>
- Sivo, S. A., Fan, X., Witta, E. L., & Willse, J. T. (2006). The search for “optimal” cutoff properties: Fit index criteria in structural equation modeling. *Journal of Experimental Education*, 74(3), 267–288. <https://doi.org/10.3200/JEXE.74.3.267-288>
- Slavich, G. M., Way, B. M., Eisenberger, N. I., & Taylor, S.E. (2010). Neural sensitivity to social rejection is associated with inflammatory responses to social stress. *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*, 107(33), 14817–22. doi: 10.1073/pnas.1009164107
- Sleep, C. E., Lynam, D. R., Hyatt, C. S., & Miller, J. D. (2017). Perils of partialing redux: The case of the Dark Triad. *Journal of Abnormal Psychology*, 126(7), 939–950. <https://doi.org/10.1037/abn0000278>
- Spearman, C. C. (1930). ‘G’ and after - A school to end schools. In C. Murchison (Ed.), *Psychologies of 1930* (pp. 339-366). Clark University Press. doi:10.1037/11017-018.
- Spearman, C. C. (1961). The abilities of man. In J. J. Jenkins, D.G. Paterson (Eds.), *Studies in individual differences: The search for intelligence* (pp. 241-266). Appleton-Century-Crofts. doi:10.1037/11491-021. Cognitive and Academic Profiles 90
- Starbird, A. D., & Story, P. A. (2020). Consequences of childhood memories: Narcissism, malevolent, and benevolent childhood experiences. *Child Abuse & Neglect*, 108, 104656. doi: 10.1016/j.chiabu.2020.104656
- Stefanova, V., Scheepers, C., Wilson, P., & Papageorgiou, K. A. (2024). Grandiose narcissism associates with higher cognitive performance under stress through more efficient attention distribution: An eye-tracking study. *PLoS One*, 19(5), e0302644. doi: 10.1371/journal.pone.0302644
- Steiner, T. G., Levy, K. N., Brandenburg, J. C., & Adams, R. B., Jr. (2021). In the mind of the beholder: Narcissism relates to a distorted and enhanced self-

- image. *Personality and Individual Differences*, 173, Article 110608. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110608>
- Steptoe, A., Deaton, A., & Stone, A. A. (2015) Subjective wellbeing, health, and ageing. *The Lancet*, 385, 640–648. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)61489-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)61489-0)
- Sternberg, R. J. (2003). Our research program validating the triarchic theory of successful intelligence: Reply to Gottfredson. *Intelligence*, 31(4), 399–413. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(02\)00143-5](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(02)00143-5)
- Sternberg, R. J. (2010). Assessment of gifted students for identification purposes: New techniques for a new millenium. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 327–336. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.08.003>
- Sternberg, R. J. (2018). Theories of intelligence. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 145-161). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-010>
- Sternberg, R. J. (2022a). Identify transformational, not just transactional giftedness! *Gifted Child Quarterly*, 66(2), 159–160. <https://doi.org/10.1177/00169862211037950>
- Sternberg, R. J. (2020b). Transformational giftedness. In T. L. Cross & P. Olszewski-Kubilius (Eds.), *Conceptual frameworks for giftedness and talent development* (pp. 203–234). Prufrock Press.
- Sternberg, R. J., & Detterman, D. K. (1986). *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition*. Ablex.
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. F. (1995). What do we mean by “giftedness”? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88–94. <https://doi.org/10.1177/001698629503900205>
- Sternberg, R. J., Ambrose, D., & Karami, S. (Eds.). (2022). *Palgrave handbook of transformational giftedness for education*. Palgrave-Macmillan.
- Sternberg, R. J., Chowkase, A., Desmet, O., Karami, S., Landy, J., & Lu, J. (2021). Beyond transformational giftedness. *Education Sciences*, 11(5), 192. <https://doi.org/10.3390/educsci11050192>

- Stoeber, J. (2014a). How other-oriented perfectionism differs from self-oriented and socially prescribed perfectionism. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 36, 329–338.
- Stoeber, J. (2014b). Multidimensional perfectionism and the DSM-5 personality traits. *Personality and Individual Differences*, 64, 115–120. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.02.031>
- Stoeber, J. (2018). The psychology of perfectionism: An introduction. In J. Stoeber (Ed.), *The psychology of perfectionism: Theory, research, applications* (pp. 3–16). London: Routledge.
- Stoeber, J., Feast, A. R., & Hayward, J. A. (2009). Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 47(5), 423–428. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.04.014>
- Stoeber, J., Harris, R. A., & Moon, P. S. (2007). Perfectionism and the experience of pride, shame, and guilt: Comparing healthy perfectionists, unhealthy perfectionists, and non-perfectionists. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 131–141. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.012>
- Stoeber, J., & Janssen, D. P. (2011). Perfectionism and coping with daily failures: Positive reframing helps achieve satisfaction at the end of the day. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24(5), 477–497. DOI: 10.1080/10615806.2011.562977
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295–319. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2
- Stoeber, J., Sherry, S. B., & Nealis, L. J. (2015). Multidimensional perfectionism and narcissism: Grandiose or vulnerable?. *Personality and Individual Differences*, 80, 85–90. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.027>
- Stoeber, J., & Stoeber, F. S. (2009). Domains of perfectionism: Prevalence and relationships with perfectionism, gender, age, and satisfaction with life. *Personality and Individual Differences*, 46(4), 530–535. Doi: 10.1016/j.paid.2008.12.006

- Stone, M. H. (1998). Normal narcissism: An etiological and ethological perspective. In E. F. Ronningstam (Ed.), *Disorders of narcissism: Diagnostic, clinical, and empirical implications* (pp. 7–28). American Psychiatric Association.
- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78(2), 179–203. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-8208-2>
- Sunal, O. (2006). *Sosyal dışlanmaya kuramsal yaklaşımlar*. Fişek Enstitüsü Çalışan Çocuklar Bilim ve Eylem Merkezi Vakfı 30.08.2023 tarihinde <https://sosyalpolitika.fisek.org.tr/sosyal-dislanmaya-kuramsal-yaklasimlar/> sitesinden erişilmiştir.
- Szcześniak, M., Mazur, P., Rodzeń, W., & Szpunar, K. (2021). Influence of life satisfaction on self-esteem among young adults: the mediating role of self-presentation. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 1473–1482. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S322788>
- Şahin, F. (2015). A Research on the structure of intelligence and creativity, and creativity style. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 5(1), 2-20.
- Şahin, F., & Lee, J. (2016). General intelligence, emotional intelligence and academic knowledge as predictors of creativity domains: A study of gifted students. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1218315>
- Şahin, H., & Zorlu, A. (2022). Türkiye’de özel yetenekli bireyleri tanılama süreci ve tanılamada kullanılan yöntemler. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 863-885. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788454>
- Şimşek, G. G., & Noyan, F. (2013). McDonald’s ω , cronbach’s α , and generalized θ for composite reliability of common factors structures. *Communications in Statistics - Simulation and Computation*, 42(9), 2008–2025. <https://doi.org/10.1080/03610918.2012.689062>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics. (6th Ed). Boston: Pearson Education.
- Tamul, Ö. F. (2019). Üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ve ailelerinin çocuk yetiştirme tutumlarına yönelik algıları arasındaki ilişki. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 155-173.

- Tamul, Ö. F., Bal Sezerel, B., Sak, U., Karabacak, F. (2020). Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği'nin (ASIS) sosyal geçerlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 393-412.
- Tang, X., & Duan, W. (2023). Cyber-ostracism mediates the relationship between perceived stress and emotional well-being among college students. *Journal of American College Health*, 71(2), 355-362. doi: 10.1080/07448481.2021.1891914
- Tanik, N., & Büyük, U. (2021). Subtle nuances in personality differences between gifted children as perceived by parents and teachers. *Gifted Education International*, 37(3), 305–320. <https://doi.org/10.1177/0261429420987005>
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children psychological and educational perspectives*. Macmillan.
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. In Sternberg, R. J., Davidson, J. E. (Eds), *Conceptions of giftedness* (pp. 21–52). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A. J. (2001). Giftedness: The ultimate instrument for good and evil. In N. Colangelo & S. G. Assouline (Eds.), *Talent development IV: Proceedings from the 1998 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (pp. 89–120). Great Potential Press.
- Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 45-59). Allyn & Bacon.
- Tansley, C. (2011). What do we mean by the term “talent” in talent management? *Industrial and Commercial Training*, 43(5), 266–274.
- Tarhan, N. (2013). *Duyguların dili*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tartakoff, H. H. (1966). The normal personality in our culture and the Nobel Prize Complex. In Loewenstein, R. M., et al. (Eds.) *Psychoanalysis-A General Psychology Essays in Honor of Heinz Hartmann*. NY: International Universities Press.
- Tartanoğlu, Ş. (2014). Sosyal dışlanma. Aysen Tokol ve Yusuf Alper (Editörler) *Sosyal politika* (s. 270-282) İçinde. Bursa: Dora Basım, ss:

- Taşlıyan, M., Hırlak, B., & Harbalıoğlu, M. (2017). Duygusal zekâ, iletişim becerileri ve akademik başarı arasındaki ilişki: üniversite öğrencilerine bir uygulama. *ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi*, 2(3), 45-58.
- Taylor, G. J. (2001). Low emotional intelligence and mental illness. In J. Ciarrochi, & J.P. Forgas (Eds), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific enquiry* (pp. 67-81). Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Temel, V., Nas, K., & Dalkilic, M. (2020). Positive perception and psychological vulnerability levels of academicians during Covid-19 quarantine period. *African Educational Research Journal*, 8, 876-833. <https://doi.org/10.30918/AERJ.84.20.201>
- Terman, L. M., Baldwin, B. T., Bronson, E., DeVoss, J. C, Fuller, F., Goodenough, F. L. Yates, D. H. (1925). *Genetic studies of genius. Volume 1: Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford University, CA: Stanford University Press.
- Terman, L. M., & Merrill, M. A. (1937). *Measuring intelligence: A guide to the administration of the new revised Stanford-Binet tests of intelligence*. Houghton Mifflin.
- Terman, L. M. & Oden, M. H. (1954). Major issues in the education of gifted children. *Journal of Teacher Education*, 5, 230–232.
- Terry, T., & Huebner, E. S. (1995). The relationship between self-concept and life satisfaction in children. *Social Indicators Research*, 35(1), 39–52. <https://doi.org/10.1007/BF01079237>
- Terry-Short, L. A., Glynn Owens, R., Slade, P. D., & Dewey, M. E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 18(5), 663–668. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)00192-U](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)00192-U)
- Thapa, Y. (2023). Impact of emotional intelligence on academic achievement in secondary education in Nepal. *Namuna Academic Journal*, 2(2), 66–75. <https://doi.org/10.3126/naj.v2i2.58810>
- Thoits, P. A. (1982). Life stress, social support, and psychological vulnerability: Epidemiological considerations. *Journal of Community Psychology*, 10(4), 341–362. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198210\)10:4<341::AID-JCOP2290100406>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198210)10:4<341::AID-JCOP2290100406>3.0.CO;2-J)

- Thomas, M., & Mascharka, S. (2023). Using student profiles to identify for gifted and talented services. In T. Neal (Ed.), *Strategies and Considerations for Educating the Academically Gifted* (pp. 19-37). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-6677-3.ch002>
- Thomaes, S., Stegge, H., & Olthof, T. (2007). Externalizing shame responses in children: The role of fragile-positive self-esteem. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(4), 559–577. <https://doi.org/10.1348/026151007X173827>
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10694-000>
- Tidwell, R. (1980). A psycho-educational profile of 1,593 gifted high school students. *Gifted Child Quarterly*, 24(2), 63–68. <https://doi.org/10.1177/001698628002400204>
- Tonkin, M., & Fine, H. J. (1985). Narcissism and borderline states: Kernberg, Kohut, and psychotherapy. *Psychoanalytic Psychology*, 2(3), 221–239. <https://doi.org/10.1037/0736-9735.2.3.221>
- Totonchi, M., & Hassan, S. (2018). Perfectionism and dyadic relationship: A systematic review. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(14), 472–485.
- Tran, P., Judge, M., & Kashima, Y. (2019). Commitment in relationships: An updated meta-analysis of the Investment Model. *Personal Relationships*, 26(1), 158–180.
- Treffinger, D. J., & Renzulli, J. S. (1986). Giftedness as potential for creative productivity: Transcending IQ scores. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 8(3), 150–154. <https://doi.org/10.1080/02783198609552960>
- Trotter, R. J. (1971). Self-image. *Science News*, 100, 130–131.
- Tunçer Günay, E., & Sarıçam, H. (2023). Yabancı dil sınıflarındaki lise öğrencilerinin 21. yy becerilerine sahip olma durumları ve sosyal iyi olma düzeyleri. *Anadolu Eğitim Liderliği Ve Öğretim Dergisi*, 11(2), 306-324.
- Turner, J. H. (1990). Emile Durkheim's theory of social organization. *Social Forces*, 68(4), 1089–1103.

- Türk Dil Kurumu. (2024). <https://sozluk.gov.tr/?ara=mükemmeliyetçilik>
- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Ciarocco, N. J., & Bartels, J. M. (2007). Social exclusion decreases prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 56–66. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.1.56>
- Uhlich, M., Peterson, Z. D., Li, Y., Brown, A., Han, J., & McBride, J. A. D. (2024). Different components of sexual narcissism are differentially associated with specific sexual aggression strategies: An exploratory study among male and female . *International Journal of Sexual Health*, 36(1), 111–125. <https://doi.org/10.1080/19317611.2024.2311142>
- URL1. <https://ozelyetenekliler.hacettepe.edu.tr/>
- URL2. <https://gef-ozelegitim-ustunzekalilar.gazi.edu.tr/>
- URL3. <https://imaging.mrc-cbu.cam.ac.uk/statswiki/FAQ/Simon>
- Uyaroğlu, 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. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Vaisey, S. (2007). Structure, culture, and community: The search for belonging in 50 Urban Communes. *American Sociological Review*, 72(6), 851–873. <https://doi.org/10.1177/000312240707200601>
- van Beest, I., & Williams, K. D. (2006). When inclusion costs and ostracism pays, ostracism still hurts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(5), 918–928. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.5.918>
- van der Velden, P. G., Komproe, I., Contino, C., de Bruijne, M., Kleber, R. J., Das, M., & Schut, H. (2020). Which groups affected by Potentially Traumatic Events (PTEs) are most at risk for a lack of social support? A prospective population-based study on the 12-month prevalence of PTEs and risk factors for a lack of post-event social support. *PLoS One*, 15(5), e0232477. doi: 10.1371/journal.pone.0232477
- VanTassel-Baska, J. L. (1989). Characteristics of the developmental path of eminent and gifted adults. In J. L. VanTassel-Baska & P. Olszewski-Kubilius (Eds.),

- Patterns of influence on gifted learners: The home, the self, and the school* (pp. 146–162). Teachers College Press.
- Vecchione, M., Vacca, M., Dentale, F., Lombardo, C., Geukes, K., & Back, M. D. (2023). The associations between grandiose narcissism and perfectionism: New insights into an old debate. *Personality and Individual Differences*, 215, 112395. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112395>
- Veenhoven, R. (1991). Is happiness relative? *Social Indicators Research*, 24, 1–34.
- Veenhoven, R. (1996a). The study of life satisfaction. In Saris, W.E., Veenhoven, R., Scherpenzeel, A. C. & Bunting B. (Eds.), *A comparative study of satisfaction with life in Europe*. Eötvös University Press.
- Veenhoven, R. (1996b). Is happiness relative? *Social Indicators Research*, 24, 1–34.
- Ventura, C. A. A. (2018). Saúde mental e vulnerabilidade: Desafios e potencialidades na utilização do referencial dos direitos humanos. *SMAD, Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool E Drogas (Edição Em Português)*, 13(4), 174-175. <https://doi.org/10.11606/issn.1806-6976.v13i4p174-175>
- Vidourek, R. A., & King, K. A. (2019). Risk factors for peer victimization among middle and high school students. *Children (Basel)*, 6(1), 11. doi: 10.3390/children6010011
- Viladrich, C., Angulo-Brunet, A., & Doval, E. (2017). A journey around alpha and omega to estimate internal consistency reliability. *Anales de Psicología*, 33(3), 755–782. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.268401>
- Vitale, E. M., & Smith, A. S. (2022). Neurobiology of loneliness, isolation, and loss: Integrating human and animal perspectives. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 16, 846315. doi: 10.3389/fnbeh.2022.846315
- Vlachaki, C. P., & Maridaki-Kassotaki, K. (2013). Coronary heart disease and emotional intelligence. *Global Journal of Health Science*, 5(6), 156–165. doi: 10.5539/gjhs.v5n6p156
- Vlachakis, C., Dragoumani, K., Raftopoulou, S., Mantaïou, M., Papageorgiou, L., Tsaniras, S. C., ... & Vlachakis, D. (2018). Human emotions on the onset of cardiovascular and small vessel related diseases. *In Vivo*, 32(4), 859-870. doi: 10.21873/invivo.112320

- Vötter, B., & Schnell, T. (2019). Cross-lagged analyses between life meaning, self-compassion, and subjective well-being among gifted adults. *Mindfulness*, 10(7), 1294–1303.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wälder, R. (1925). The psychoses: Their mechanisms and accessibility to influence. *International Journal of Psychoanalysis*, 6, 259–281.
- Walker, A., & Walker, C. (1997) (Eds.). *Britain divided: The growth of social exclusion in the 1980s and 1990s*. London: CPAG.
- Wallace, R. A. (1973). The secular ethic and the spirit of patriotism. *Sociological Analysis*, 34(1), 3–11. <https://doi.org/10.2307/3710275>
- Wallace, H. M., Scheiner, B. R. M., & Grotzinger, A. (2016). Grandiose narcissism predicts willingness to behave badly, without proportional tolerance for others' bad behavior. *Current Psychology*, 35(2), 234–243. doi: 10.1007/s12144-016-9410-x
- Wang, L., Jiang, S., Tan, S., Wan, Y., & Fei, W. (2024). Ostracism, school engagement, and academic achievement: Examining a mediation model among senior high school students. *School Psychology International*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/01430343241247233>
- Wang, H., & Li, J. (2017). Positive perfectionism, negative perfectionism, and emotional eating: the mediating role of stress. *Eating Behaviors*, 26, 45–49. <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2016.12.012>
- Wang, X., & Li, M. (2022). Hurting all the way: The emotional antecedent and consequence of social rejection. *Frontiers in Psychology*, 13, 885384. doi: 10.3389/fpsyg.2022.885384
- Watkins, S. J., & Boon, S. D. (2016). Expectations regarding partner fidelity in dating relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 33(2), 237–256. <https://doi.org/10.1177/0265407515574463>
- Webb, J. T. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. In K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 525–538). Oxford, England: Pergamon Press.

- Webb, J. T., Amend, E. R., Beljan, P., Webb, N. E., Kuzujanakis, M., Olenchak, F. R., & Goerss, J. (2016). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: adhd, bipolar, ocd, asperger's, depression, and other disorders* (2nd Edition). Gardena, CA: SCB Distributors.
- Wechsler, D. (1974). *Wechsler intelligence scale for children-Revised edition*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (2003). *Wechsler Individual Achievement Test-Third Edition*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (2009). *Wechsler Intelligence Test for Children-Fourth Edition*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (2014). *Wechsler Intelligence Scale for Children* (5th ed., WISC-V). Pearson.
- Weinberg, I., & Ronningstam, E. (2022). Narcissistic personality disorder: Progress in understanding and treatment. *Focus*, 20(4), 368–377. <https://doi.org/10.1176/appi.focus.20220052>
- Wellisch, M., & Brown, J. (2012). An integrated identification and intervention model for intellectually gifted children. *Journal of Advanced Academics*, 23(2), 145–167. <https://doi.org/10.1177/1932202X12438877>
- Wenglert, L., & Rosén, A.-S. (2000). Measuring optimism–pessimism from beliefs about future events. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 717–728. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00133-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00133-6)
- Wesselmann, E. D., Nairne, J. S., & Williams, K. D. (2012). An evolutionary social psychological approach to studying the effects of ostracism. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, 6(3), 309–328. <https://doi.org/10.1037/h0099249>
- Wesselmann, E. D., Grzybowski, M. R., Steakley-Freeman, D. M., DeSouza, E. R., Nezlek, J. B., & Williams, K. D. (2016). Social exclusion in everyday life. In P. Riva & J. Eck (Eds.), *Social exclusion: Psychological approaches to understanding and reducing its impact* (pp. 3–23). Basel, Switzerland: Springer International Publishing.
- Wesselmann, E. D., Wirth, J. H., Pryor, J. B., Reeder, G. D., & Williams, K. D. (2015). The role of burden and deviation in ostracizing others. *The Journal of Social*

- Psychology*, 155(5), 483–496.
<https://doi.org/10.1080/00224545.2015.1060935>
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D. F., & Summers, G. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. *Sociological Methodology*, 8 (1), 84–136.
<https://www.jstor.org/stable/270754>
- Wheeler, H. A., Blankstein, K. R., Antony, M. M., McCabe, R. E., & Bieling, P. J. (2011). Perfectionism in anxiety and depression: Comparisons across disorders, relations with symptom severity, and role of comorbidity. *International Journal of Cognitive Therapy*, 4(1), 66–91.
<https://doi.org/10.1521/ijct.2011.4.1.66>
- Wijanto, S. H. (2008). *Structural Equation Modeling with LISREL 8.8: Konsep & Tutorial*. Yogyakarta: Graha Ilmu.
- Wiley, K. R. (2020). The social and emotional world of gifted students: Moving beyond the label. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1528–1541.
<https://doi.org/10.1002/pits.22340>
- Williams, K. D. (1997). Social ostracism. In R. M. Kowalski (Ed.), *Aversive interpersonal behaviors* (pp. 133–170). Plenum Press.
https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9354-3_7
- Williams, K. D. (2001). *Ostracism: The power of silence*. Guilford Press.
- Williams, K. D. (2007). Ostracism. *Annual Review of Psychology*, 58, 425–452.
- Williams, K. D., Cheung, C. K. T., & Choi, W. (2000). Cyberostracism: Effects of being ignored over the internet. *Journal of Personality & Social Psychology*, 79(5), 748–762. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.748>
- Williams, K. D., & Nida, S. A. (2011). Ostracism: Consequences and coping. *Current Directions in Psychological Science*, 20(2), 71–75.
<https://doi.org/10.1177/0963721411402480>
- Williams, K. D., & Nida, S. A. (2014). Ostracism and public policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 1(1), 38–45.
<https://doi.org/10.1177/2372732214549753>
- Williams, K. D., & Zadro, L. (2001). Ostracism: On being ignored, excluded, and rejected. In M. R. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp. 21–53). Oxford University Press.

- Williams, J. M. G., Watts, F. N., MacLeod, C., & Mathews, A. (1997). *Cognitive psychology and emotional disorders (2nd Edition)*. Wiley, Chichester.
- Wink, P. (1991). Two faces of narcissism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(4), 590–597. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.4.590>
- Winner, E. (1996). The miseducation of our gifted children. *Education Week*, 16(7), 7.
- Winner, E. (1998). *Uncommon talents: Gifted children, prodigies and savants* (pp.32-37). Ny: Scientific American Presents, Inc.
- Winner, E. (2000). Giftedness: Current theory and research. *Current Directions in Psychological Science (Wiley-Blackwell)*, 9(5), 153–156.
- Winsor, D. L., & Mueller, C. E. (2024). Underachieving gifted children and adolescents. In K. H. Collins, J. J. Roberson, & F. H. R. Piske (Eds), *Underachievement in Gifted Education* (pp.7-24). NY: Routledge.
- Winsper, C., Bilgin, A., Thompson, A., Marwaha, S., Chanen, A. M., Singh, S. P., ... Furtado, V. (2020). The prevalence of personality disorders in the community: a global systematic review and meta-analysis. *The British Journal of Psychiatry*, 216(2), 69–78. doi:10.1192/bjp.2019.166
- Wirth, J. H., & Williams, K. D. (2009). 'They don't like our kind': Consequences of being ostracized while possessing a group membership. *Group Processes & Intergroup Relations*, 12(1), 111–127. <https://doi.org/10.1177/1368430208098780>
- Witt, J. C., & Gresham, F. M. (1985). Review of the Wechsler Intelligence Scale for Children—Third Edition. In J. V. Mitchell (Ed.), *The tenth mental measurements yearbook* (Vol. 2, pp. 1716-1719). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurement.
- Wood, R. (2022). *A study of malignant narcissism: personal and professional insights*. Routledge.
- Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42(2), 135–155. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2003.12.002>

- Woolger, C. (1991). Wechsler Intelligence Scale for Children: Third edition In William I. Dorfman, Michel Hersen (Eds), *Understanding Psychological Assessment* (pp. 219-233). NY: Springer.
- Wolak, J., & Dawkins, R. (2017). The roots of patriotism across political contexts. *Political Psychology*, 38(3), 391–408. <http://www.jstor.org/stable/45094362>
- Wosick, K. (2012). *Sex, love, and fidelity: A study of contemporary romantic relationships*. Cambria Press.
- Wölfer, R., Bull, H. D., & Scheithauer, H. (2012). Social integration in youth: Insights from a social network perspective. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 16(2), 138–147. <https://doi.org/10.1037/a0024765>
- Wright, A. G. C. (2014). Integrating trait- and process-based conceptualizations of pathological narcissism in the DSM-5 era. In A. Besser (Ed.), *Handbook of the psychology of narcissism: Diverse perspectives* (pp. 153–173). Nova Science Publishers.
- Wright, M. O., & Masten, A. S. (2005). Resilience processes in development: Fostering positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein and R. Brooks, (eds). *Handbook of resilience in children* (pp.17-37). NY: Kluwer Academic/Plenum.
- Wyatt, R., & Gilbert, P. (1998). Dimensions of perfectionism: A study exploring their relationship with perceived social rank and status. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 71–79. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(97\)00146-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(97)00146-3)
- Xu, C., Xie, X., & Tang, Y. (2024). More cyber-ostracism, less prosocial behaviors? Longitudinal associations between cyber-ostracism and prosocial behaviors in Chinese adolescents. *Journal of Children and Media*, Advance Publication, 1–19. <https://doi.org/10.1080/17482798.2024.2402267>
- Yakeley, J. (2018). Current understanding of narcissism and narcissistic personality disorder. *BJPsych Advances*, 24(5), 305–315. <https://doi.org/10.1192/bja.2018.20>
- Yam, F. C. (2023). The relationship between partner phubbing and life satisfaction: the mediating role of relationship satisfaction and perceived romantic relationship quality. *Psychological Reports*, 126(1), 303–331. <https://doi.org/10.1177/00332941221144611>

- Yamaguchi, S., Kawata, Y., Murofushi, Y., & Ota, T. (2022). The development and validation of an Emotional Vulnerability Scale for university students. *Frontiers in Psychology*, 13, 941250. doi: 10.3389/fpsyg.2022.941250
- Yamagishi, T., Kikuchi, M., & Kosugi, M. (1999). Trust, gullibility, and social intelligence. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 145–161. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00030>
- Yang, H., Hong, C., Tao, X., & Zhu, L. (2015). Revising the Child and Adolescent Perfectionism Scale: A test of the four-factor structure in a Chinese sample. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 48(3), 192–203. Doi: 10.1177/0748175615578733
- Yang, Y., Zhang, M., & Kou, Y. (2016). Self-compassion and life satisfaction: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 98, 91–95. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.086>
- Yazgı Yanık, Z., & Afat, N. (2022). Metacognitive awareness as a predictor of social emotional learning skills in gifted and talented students. *Gifted and Talented International*, 37(2), 109–118. <https://doi.org/10.1080/15332276.2022.2053316>
- Yıldırım, Ö., & Kılıçaslan-Çelikkol, A. (2024). Özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlık, özyeterlik ve algılanan sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25(2), 127-140. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1195044>
- Yıldırım, S. (2014). Sosyal dışlanma ve avrupa birliği yaklaşım. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi* 2(2), 91-108.
- Yılmaz Koğar, E. (2023). Tekli aracılık analizi. S. Örs Özdi, H. Koğar (Editörler), *Aracılık, düzenleyicilik ve koşullu süreç analizleri* (içinde, ss. 67-88). Ankara: NobelA.
- Yildirim, F., & Dong, L. S., (2022). The structural relationships of parental attachment, peer attachment, teacher support, self-control and grit of gifted students. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 12(1), 138–153.
- Yu, E. A., & Chang, E. C. (2021). Relational meaning in life as a predictor of interpersonal well-being: A prospective analysis. *Personality and Individual Differences*, 168, Article 110377. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110377>

- Zajenkowski, M., Witowska, J., Maciantowicz, O., & Malesza, M. (2016). Vulnerable past, grandiose present: The relationship between vulnerable and grandiose narcissism, time perspective and personality. *Personality and Individual Differences*, 98, 102–106. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.092>
- Zdaniuk, B., & Levine, J. M. (2001). Group loyalty: Impact of members' identification and contributions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37(6), 502–509. <https://doi.org/10.1006/jesp.2000.1474>
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33(4), 369–391. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2005.03.001>
- Zeigler-Hill, V., Clark, C. B., & Pickard, J. D. (2008). Narcissistic subtypes and contingent self-esteem: Do all narcissists base their self-esteem on the same domains? *Journal of Personality*, 76(4), 753–774. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00503.x>
- Zeigler-Hill, V., & Dehaghi, A. M. B. (2023). Narcissism and psychological needs for social status, power, and belonging. *Personality and Individual Differences*, 210, 112231. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112231>
- Zeigler-Hill, V., Seidman, G., Trombly, D. R., Ishaq, J., Shango, R., & Roberts, A. (2020). Narcissism and romantic commitment: The role of attitudes toward alternative romantic partners. *Self and Identity*, 19(4), 473–500. <https://doi.org/10.1080/15298868.2019.1635521>
- Zeigler-Hill, V., Vrabel, J. K., McCabe, G. A., Cosby, C. A., Traeder, C. K., Hobbs, K. A., & Southard, A. C. (2019). Narcissism and the pursuit of status. *Journal of Personality*, 87(2), 310–327. <https://doi.org/10.1111/jopy.12392>
- Zhang, D., Li, S., Shao, L., Hales, A. H., Williams, K. D., & Teng, F. (2019). Ostracism increases automatic aggression: The role of anger and forgiveness. *Frontiers in Psychology*, 10, 2659. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02659>
- Zhang, L.-f., & Sternberg, R. J. (1998). The pentagonal implicit theory of giftedness revisited: A cross-validation in Hong Kong. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 21(2), 149–153. <https://doi.org/10.1080/02783199809553949>

- Zhang, M., Zhang, Y., & Kong, Y. (2019). Interaction between social pain and physical pain. *Brain Science Advances*, 5(4), 265–273. doi:10.26599/BSA.2019.9050023
- Zhang, X., Hong, H., Hou, W., & Liu, X. (2022). A prospective study of peer victimization and depressive symptoms among left-behind children in rural China: the mediating effect of stressful life events. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 16(1), 56. <https://doi.org/10.1186/s13034-022-00485-8>
- Zhao, Y., Zheng, Z., Pan, C., & Zhou, L. (2021). Self-esteem and academic engagement among adolescents: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 690828. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.690828>
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). Effects of an attribution retraining with female students gifted in physics. *Journal for the Education of the Gifted*, 23(2), 217–243.
- Ziegler, A., & Perleth, Ch. (1997). Will sisyphus be able to roll the stone up the mountain? A critical examination of the status of diagnosis and promotion of the gifted in occupational education set against the Munich Talent Model. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 152–163.
- Ziegler, A., & Raul, T. (2000). Myth and reality: a review of empirical studies on giftedness. *High Ability Studies*, 11, 113–136.
- Ziegler, A., & Stoeger, H. (2002). Motivationale Ziele im Mathematikunterricht von MittelstufenschülerInnen am Gymnasium [Motivational orientations of high school students in mathematics]. *Empirische Paedagogik*, 16, 57–78.
- Ziegler, A., & Stoeger, H. (2003). Identification of underachievement with standardized tests, student, parental and teacher assessments. An empirical study on the agreement among various diagnostic sources. *Gifted and Talented International*, 18, 87–94.
- Zinbarg, R. E., & Barlow, D. H. (1996). Structure of anxiety and the anxiety disorders: A hierarchical model. *Journal of Abnormal Psychology*, 105(2), 181–193. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.105.2.181>

Zubin, J., & Spring, B. (1977). Vulnerability: A new view of schizophrenia. *Journal of Abnormal Psychology*, 86(2), 103–126. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.86.2.103>



EKLER**EK1: Kişisel Bilgi Formu**

I.Cinsiyet: Kız (), Erkek ()	II.Yaş:	III.Kardeş sayısı:	IV. Sınıf:	V. Yaşanılan il:	
VI.Anne meslek:			VI.Baba meslek:		
VIII.Anne eğitim	İlkokul ()	Ortaokul ()	Lise ()	Üniversite ()	Yüksek lisans/doktora ()
IX.Baba eğitim	İlkokul ()	Ortaokul ()	Lise ()	Üniversite ()	Yüksek lisans/doktora ()
X.Aile gelir düzeyi	2.825 TL ve aşağısı ()	2.826- 4.600 TL arası ()	4.601- 6500 TL arası ()	6.501- 8.500 TL arası ()	8.501-11.000 TL arası () ve 11.000 TL üstü ()

EK2: Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği

Aşağıda duygularla ilgili 28 ifadenin karşısında 1 ile 5 arasındaki rakamlardan siz uygun olandan birine (X) işaret koyunuz. 1=Tamamıyla katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Tamamıyla katılıyorum anlamına gelmektedir.					
1. Ne hissettiğimi daima bilirim.	1	2	3	4	5
2. Kendi duygularımı adam akıllı ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
3. Kendi duygularımın farkındayım.	1	2	3	4	5
4. Hissettiğim durumu niçin hissettiğimi bilirim.	1	2	3	4	5
5. Yaşadığım duyguları bilirim.	1	2	3	4	5
6. Çoğunlukla, tam olarak nasıl hissettiğimi açıklayabilirim.	1	2	3	4	5
7. Olaylar duygusal olarak beni ilgilendiriyorsa daha iyi yargıda bulanabilirim.	1	2	3	4	5
8. Etrafımdaki insanların duygularının farkındayım.	1	2	3	4	5
9. Başkalarının hangi duyguları yaşadığı bilirim.	1	2	3	4	5
10. Başkalarına baktığımda onların nasıl hissettiğini anlayabilirim.	1	2	3	4	5
11. Çevremdeki insanlarla empati kurabilirim.	1	2	3	4	5
12. Başkalarının hissettiği durumu niçin hissettiğini anlarım.	1	2	3	4	5
13. Diğer insanların duyguları birbirinden oldukça iyi ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
14. Olaylar duygusal olarak başkalarını ilgilendiriyorsa daha iyi fikir yürütebilirim.	1	2	3	4	5
15. Duygularımı kontrol altında tutarım.	1	2	3	4	5
16. Duygularımı kolayca bastırabilirim.	1	2	3	4	5
17. Duygularımın beni yönetmesine izin vermem.	1	2	3	4	5
18. Duygularımı yalnızca uygun olduğunda gösteririm.	1	2	3	4	5
19. Kızgın olduğumda bile, sakin kalabilirim.	1	2	3	4	5
20. Eğer istersem, duygularımı belli etmeyen yüz ifadesini sergilerim.	1	2	3	4	5
21. Duygularımı gerektiğinde ayarlarım.	1	2	3	4	5
22. Başkasının farklı hissetmesini sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
23. Başka birinin duygusal durumunu değiştirebilirim.	1	2	3	4	5
24. Başkalarının duygularını kışkırtabilir ya da dindirebilirim.	1	2	3	4	5
25. Başkalarının nasıl hissettiği üzerinde büyük etkiye sahibim.	1	2	3	4	5
26. İnsanların ruh halini iyileştirmek için ne yapacağımı biliyorum.	1	2	3	4	5
27. İnsanları nasıl etkileyeceğimi biliyorum.	1	2	3	4	5
28. Başkalarını sakinleştirebilirim.	1	2	3	4	5

EK3: Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği-Kısa Formu

Aşağıda duygularla ilgili 12 ifadenin karşısında 1 ile 5 arasındaki rakamlardan siz uygun olandan birine (X) işaret koyunuz. 1=Tamamıyla katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Tamamıyla katılıyorum anlamına gelmektedir.					
1. Kendi duygularımın farkındayım.	1	2	3	4	5
2. Yaşadığım duyguları bilirim.	1	2	3	4	5
3. Çoğunlukla, tam olarak nasıl hissettiğimi açıklayabilirim.	1	2	3	4	5
4. Başkalarının hangi duyguları yaşadığı bilirim.	1	2	3	4	5
5. Başkalarına baktığımda onların nasıl hissettiğini anlayabilirim.	1	2	3	4	5
6. Diğer insanların duyguları birbirinden oldukça iyi ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
7. Duygularımı kontrol altında tutarım.	1	2	3	4	5
8. Kızgın olduğumda bile, sakin kalabilirim.	1	2	3	4	5
9. Eğer istersem, duygularımı belli etmeyen yüz ifadesini sergilerim.	1	2	3	4	5
10. Başka birinin duygusal durumunu değiştirebilirim.	1	2	3	4	5
11. İnsanları nasıl etkileyeceğimi biliyorum.	1	2	3	4	5
12. Başkalarını sakinleştirebilirim.	1	2	3	4	5

EK4: Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği (OOMÖ)

Aşağıda 17 ifadenin karşısında 1 ile 4 arasındaki rakamlardan siz uygun olandan birine (X) işaret koyunuz. 1=Bana hiç uygun değil, 2=Bana bazen uygun, 3=Bana genellikle uygun, 4=Bana tamamen uygun anlamına gelmektedir.				
1. Düzenli biriyimdir.	1	2	3	4
2. Bir hata yaptığımda yıkılırım.	1	2	3	4
3. Her şeyi tam zamanında yapmak isterim.	1	2	3	4
4. Bir hata yaptığımda kendimi aptal gibi hissederim.	1	2	3	4
5. Tertip ve düzen benim için çok önemlidir.	1	2	3	4
6. Yapacağım işleri en ince ayrıntısına kadar planlarım.	1	2	3	4
7. Bir şeyin iyi olması için en ince ayrıntısına kadar dikkat ederim.	1	2	3	4
8. Zayıf yönlerimin başkalarınca fark edilmesi benim için utanç vericidir.	1	2	3	4
9. Yapmam gereken işleri ertelemeden hemen yapmaya çalışırım.	1	2	3	4
10. Biri beni eleştirdiğinde, kendimi kötü hissederim.	1	2	3	4
11. Bir işi yapmak için gerekirse fazla çalışırım.	1	2	3	4
12. Her işimi düzenli yapmaya çalışırım.	1	2	3	4
13. Hata yaparsam başkaları beceriksiz olduğumu düşünür.	1	2	3	4
14. Yaptığım işi bitirmeden önce kontrol ederim.	1	2	3	4
15. Bir sorunun üstesinden gelemediğimde çok sinirlenirim.	1	2	3	4
16. Derslerime düzenli çalışırım.	1	2	3	4
17. Hedeflerime ulaşamadığımda kendimi yıkılmış gibi hissederim.	1	2	3	4



Oguzhan KIRDÖK

Alıcı: ben

Değerli Hakan Hocam,

OOMÖ'ni akademik çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçekle ilgili bilgiler ektedir.

9 Mart Çar 02:07



Assoc.Prof.Dr. Oguzhan KIRDÖK

Cukurova University

Department of Educational Sciences

Psychological Counseling and Guidance

Hakan Sançam

şunları yazdı (7 Mar 2022 20:12):



EK5: Revize Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Aşağıda duygularla ilgili 16 ifadenin karşısında 1 ile 5 arasındaki rakamlardan siz uygun olandan birine (X) işaret koyunuz. 1=Neredeyse hiç, 2=Nadiren, 3=Ara sıra, 4=Çoğu zaman, 5=Neredeyse her zaman anlamına gelmektedir.					
1. Yaptığım her şeyde mükemmel olmaya çalışıyorum.	1	2	3	4	5
2. Yaptığım her şeyde en iyi olmak istiyorum.	1	2	3	4	5
3. Her zaman elimden gelenin en iyisini yapmak zorundayım.	1	2	3	4	5
4. Hata yaptığım zaman kendime kızarım.	1	2	3	4	5
5. İşimde (ödevimde) bir tanecik hata olsa bile üzülüyorum.	1	2	3	4	5
6. Herhangi bir dersin sınavından geçsem bile, sınıftaki en yüksek notlardan birini alamazsam başarısız olduğumu hissediyorum.	1	2	3	4	5
7. Mükemmelden daha aşağıda olmaya dayanamıyorum.	1	2	3	4	5
8. Başkaları benden ne kadar çok beklerse, o kadar iyi yaparım.	1	2	3	4	5
9. Başkalarının benim için belirlediği yüksek standartlardan dolayı çok şey başardım.	1	2	3	4	5
10. Başkaları benim için ne kadar çok kuralcıysa o kadar çok kendimden eminim.	1	2	3	4	5
11. Hayatımda mükemmel olmamı bekleyen insanlar var.	1	2	3	4	5
12. Ailem benden mükemmel olmamı bekliyor.	1	2	3	4	5
13. Diğer insanlar her zaman mükemmel olmamı bekliyor.	1	2	3	4	5
14. Çevremdeki insanlar benden her şeyde çok iyi olmamı bekliyorlar.	1	2	3	4	5
15. Öğretmenlerim işimin (ödevlerimin) mükemmel olmasını bekliyor.	1	2	3	4	5
16. Her zaman başkalarının yaptığından daha iyisini yapmam beklenir.	1	2	3	4	5

Fwd: Permission of the Revising the Child and Adolescent Perfectionism Scale [Ölçek \(ninar/satirklarim x\)](#)



Alıcı: Den

4 May 2018 Cum 04:31

----- Yönlendirilmiş İletim -----

Gönderen:

Tarih: 4 Mayıs 2018 Cuma

Konu: Permission of the Revising the Child and Adolescent Perfectionism Scale

Alıcı: 杨宏飞

Thank you so much for permission.

Kind regards

4 Mayıs 2018 Cuma tarihinde, 杨宏飞

yazdı:

Hi Hakan,

Many thanks for your interest in the scale. I agree that you use it in your study

Good luck,

Hongfei Yang

At 2018-05-04 04:24:27,

wrote:

Hi Dear Prof. Hongfei Yang,

I'm Dr. Hakan Sarıçam in Turkey,

My interested areas is personal and social psychology

EK6: Psikolojik Kırılganlık Ölçeği

PKÖ-Aşağıdaki ifadelerin her birine ne derece katıldığınızı, yanındaki kutucuklarda yer alan “1= Bana Hiç Uygun değil”, “2=Uygun Değil”, “3=Kararsızım”, “4=Bana uygun”, “5= Bana Tamamen Uygun” arasındaki rakamlardan yalnızca birinin üstüne (X) işareti koyarak gösteriniz.	Bana hiç uygun değil	2	3	4	Bana tamamen uygun
1. Eğer hedeflerime ulaşamazsam, kendimi başarısız bir insan olarak görürüm.	1	2	3	4	5
2. İnsanların bana davrandıklarından daha iyi davranışları hak ettiğimi hissedirim.	1	2	3	4	5
3. Kendimi diğer insanlardan daha değersiz hissettiğimin çoğunlukla farkındayım.	1	2	3	4	5
4. Kendimi iyi hissetmek için diğerleri tarafından onaylanmaya ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4	5
5. Hedeflerimi çok yüksek belirleme eğilimindeyim ve onlara ulaşmaya çalışırken hayal kırıklığına uğrarım.	1	2	3	4	5
6. Diğer insanlar benden faydalandığı zaman çoğunlukla alıngan hissedirim.	1	2	3	4	5

halime eker
 Alıcı: ben

4 Mart Cum 10:17

Merhaba Hakan Hocam,
 Ölçeği tabii ki kullanabilirsiniz. Ekte ölçek maddelerini gönderiyorum.

İyi çalışmalar dilerim.

Dr. Öğr. Üyesi Halime EKER
 İstanbul Kültür Üniversitesi
 Eğitim Fakültesi
 Eğitim Bilimleri Bölümü

Gönderen: Hakan Sarıçam
 Gönderildi: 4 Mart 2022 Cuma 09:55
 Kime:
 Konu: Psikolojik Kırılganlık Ölçeği-İzin

İleti kısıtlıdır | [Tüm iletiyi görüntüle](#)

EK7: Narsistik Hayranlık ve Rekabet Ölçeği

Aşağıdaki ifadelerin her birine ne derece katıldığınızı, yanındaki kutucuklarda yer alan “1= Hiç katılmıyorum” ile “6= Tamamen Katılıyorum” arasındaki rakamlardan yalnızca birinin üstüne (X) işareti koyarak gösteriniz.	Hiç	2	3	4	5	Tamamen
1. Başka biri beni gölgede bırakırsa sinirlerim.	1	2	3	4	5	6
2. Harika bir kişilik olarak görülmeyi hak ediyorum.	1	2	3	4	5	6
3. Rakiplerimin başarısız olmasını isterim.	1	2	3	4	5	6
4. Çok özel bir insan olmak bana çok büyük bir güç verir.	1	2	3	4	5	6
5. Yaptığım olağanüstü işlerle ilgi odağı olmayı başarıyorum.	1	2	3	4	5	6
6. Çoğu insan öyle ya da böyle eziktir.	1	2	3	4	5	6



İbrahim DEMİRCİ

Alıcı: Füsün, ben

20 Eylül 2017 Çar 21:35 ☆

Merhaba Sayın Hocam,

Ölçeği kullanmanızdan memnuniyet duyarız.

İyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla.

19 Eylül 2017 21:35 tarihinde Hakan Sarıcam

yazdı:

EK8: Ergenler İçin Sosyal Dışlanma Ölçeği

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirip sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koyunuz. Her sorunun karşısında bulunan; **(1) Hiçbir zaman (2) Nadiren (3) Bazen (4) Çoğunlukla ve (5) Her zaman** anlamına gelmektedir.

1	Başkaları genellikle bana görünmezmişim gibi davranırlar.	1	2	3	4	5
2	Başkaları genellikle bana sanki ben yokmuşum gibi bakarlar.	1	2	3	4	5
3	Başkaları genellikle karşılaştığımızda selamımı almazlar.	1	2	3	4	5
4	Başkaları genellikle sohbet esnasında beni görmezden gelirler.	1	2	3	4	5
5	Başkaları genellikle beni görmezden gelirler.	1	2	3	4	5
6	Başkaları genellikle evimde benimle vakit geçirirler.	1	2	3	4	5
7	Başkaları genellikle beni kendi etkinliklerine çağırırlar.	1	2	3	4	5
8	Başkaları genellikle beni tatil planlarına dâhil ederler.	1	2	3	4	5
9	Başkaları genellikle ilgimi çekmek için çaba gösterirler.	1	2	3	4	5
10	Başkaları genellikle yemeğe giderken beni de çağırırlar.	1	2	3	4	5
11	Başkaları genellikle beni hafta sonu etkinliklerine dâhil ederler.	1	2	3	4	5



ÇARE SERTELİN MERCAN

06:13 (15 saat önce)



Alıcı: ben

Sayın Hocam,

Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz, maddeler ve puanlama bilgisi ektedir.

İyi çalışmalar,

Çare S. Mercan

Hakan Sarıçam

25 Haz 2024 Sal. 23:11 tarihinde şunu yazdı:

Yasal Uyarı: Bu elektronik posta, [buradan](#) ulaşılabileceğiniz Koşul ve Şartlara tabidir.

Disclaimer: This email is subject to the Terms and Conditions available [here](#).

2 ek • Gmail tarafından tarandı



Permission of the Ostracism Experience Scale for Adolescents



Ölçek izinler/istediklerim x Ölçek izinler/isteyenler x



Hakan Sarıçam

26 Haz Çar 00:16 (13 gün önce)



I Hello Dear Dr. Adams, I'm a psychological counselor (Assoc.Prof.Dr.) in Turkey. I'm interested in school psychology and giftedness. I want to use the "...



Adams, Ryan

1 Tem Pzt 17:20 (8 gün önce)



Alici: ben

Sure. No problem.

From: Hakan Sarıçam

Sent: Tuesday, June 25, 2024 5:16 PM

To: Adams, Ryan

Subject: Permission of the Ostracism Experience Scale for Adolescents

This email originated from an EXTERNAL sender to CCIIMC. Proceed with caution when replying, opening attachments, or clicking links in this message.

[İleti kısaltıldı] [Tüm iletiyi görüntüle](#)



EK9: Bireysel ve Grup Sadakat Ölçeği

Aşağıda duygularla ilgili 20 ifadenin karşısında 1 ile 5 arasındaki rakamlardan siz uygun olandan birine (X) işaret koyunuz. 1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum anlamına gelmektedir.					
1. Birinin güvenini kötüye kullanmam.	1	2	3	4	5
2. Bir arkadaşına söz veririm, tutarım.	1	2	3	4	5
3. İnsanlar bana her zaman güvenebilirler.	1	2	3	4	5
4. Hata yaptıklarında bile arkadaşlarımla yanında olurum.	1	2	3	4	5
5. Kendimi sadık bir insan olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
6. Her zaman bir arkadaşın yardımına gelmeye hazırım.	1	2	3	4	5
7. Bir arkadaşına yardım etmek için zamanımı ve paramı feda ederim.	1	2	3	4	5
8. Arkadaşlarımla iyiliğini umursarım.	1	2	3	4	5
9. Hâlihazırda ortamda olmadıkları zaman bile olumsuz eleştirilere karşı arkadaşlarımla savunurum.	1	2	3	4	5
10. Sevmediğim şeyler yapan biriyle yine de arkadaş olabilirim.	1	2	3	4	5
11. Eski arkadaşlarla iletişimde olmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
12. Asla bir arkadaşına sırtımı dönmezdim.	1	2	3	4	5
13. Ülkeme sadığım.	1	2	3	4	5
14. Ülkemizin bayrağına saygı göstermek önemlidir.	1	2	3	4	5
15. Okul tutkusu (şevki) yüksek insanları takdir ederim.	1	2	3	4	5
16. Ülkem aleyhinde biri aşağılayıcı konuştuğu zaman şahsıma yapılmış gibi alınıyorum.	1	2	3	4	5
17. Kendimi bir “takım oyuncusu” olarak tanımlarım.	1	2	3	4	5
18. Vatanseverlik, çok takdir ettiğim bir niteliktir (özelliktir).	1	2	3	4	5
19. Birileri ülkemizi olumsuz eleştirdiği zaman canım sıkılır.	1	2	3	4	5
20. Geçmişte gittiğim okullara bağlılığım devam ediyor.	1	2	3	4	5

Fwd: Permission of the Individual and Group Loyalty Scales (IGLS) Ölçek izinler/izad klerim x

Ali Ben

29 Nis 2018 Paz 15:15

----- Forwarded message -----

From: 
 Date: 2018-04-29 15:18 GMT+03:00
 Subject: Re: Permission of the Individual and Group Loyalty Scales (IGLS)
 To: "BEER, ANDREW"

Thank you so much Prof. Beer.
 kind regards

2018-04-28 21:00 GMT+03:00 BEER, ANDREW
 Dear Dr. Sarıcam,

Sure, you have permission! Let me know if you have questions.

AB

Sent from my iPhone

On Apr 28, 2018, at 12:14 PM,  wrote:

Hi Dear Prof. Beer,
 I'm Dr. Hakan Sarıcam in Turkey.
 My interested area is social psychology.
 I want to use "The Individual and Group Loyalty Scales (IGLS)" for my research and adapt it to Turkish culture. Please can you help me about this offer.
 I need your permission of this scale for my studies.
 See you,

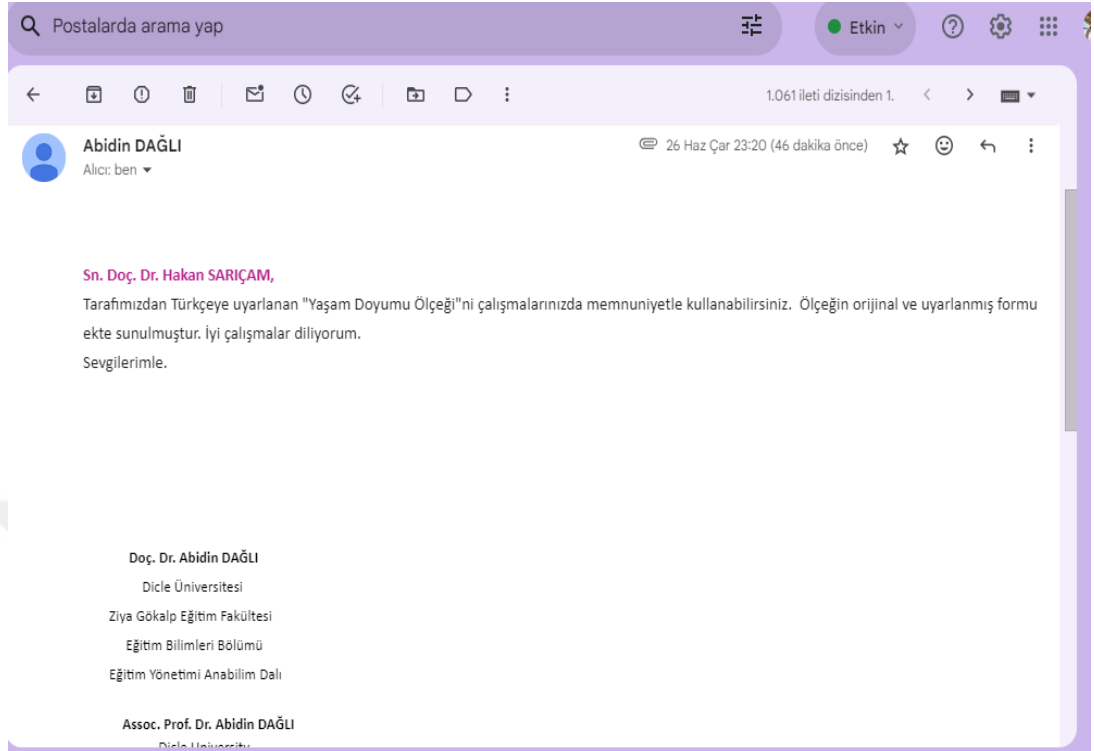
EK10: Yaşam Doyumu Ölçeği

Aşağıda duygularla ilgili 5 ifadenin karşısında 1 ile 7 arasındaki rakamlardan siz uygun olandan birine (X) işaret koyunuz. 1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kısmen Katılmıyorum, 4=Karasızım, 5=Kısmen Katılıyorum, 6=Katılıyorum, 7=Kesinlikle Katılıyorum anlamına gelmektedir.									
1	Hayatım birçok yönden idealimdekine yakın.	1	2	3	4	5	6	7	
2	Hayat şartlarım mükemmel.	1	2	3	4	5	6	7	
3	Hayatımdan memnunum	1	2	3	4	5	6	7	
4	Hayattan şimdiye kadar istediğim önemli şeyleri elde ettim.	1	2	3	4	5	6	7	
5	Eğer hayata yeniden başlasaydım hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim.	1	2	3	4	5	6	7	

Köker (1991)

Aşağıda duygularla ilgili 5 ifadenin karşısında 1 ile 7 arasındaki rakamlardan siz uygun olandan birine (X) işaret koyunuz. 1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kısmen Katılmıyorum, 4=Karasızım, 5=Kısmen Katılıyorum, 6=Katılıyorum, 7=Kesinlikle Katılıyorum anlamına gelmektedir.									
1.	İdeallerime yakın bir yaşantım vardır.	1	2	3	4	5	6	7	
2.	Yaşam koşullarım mükemmeldir.	1	2	3	4	5	6	7	
3.	Yaşamımdan memnunum.	1	2	3	4	5	6	7	
4.	Şimdiye kadar yaşamdan istediğim önemli şeylere sahip oldum.	1	2	3	4	5	6	7	
5.	Tekrar dünyaya gelsem hayatımdaki hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim.	1	2	3	4	5	6	7	

Dağlı ve Baysal (2016)



Uygulama Linki

<https://forms.gle/n6dGPPEtnSKnNrKx7>



EK11: Onam ve Bilgilendirme Formları

SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ

Bilimsel Araştırma Ve Yayın Etiği Kurulu

Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılımcı (Veli/Vasi) Onay Formu

- Sizi Doç.Dr.Hakan SARIÇAM tarafından yürütülen “Üstün Zekâlı/Yetenekli Çocukların Bazı Psikolojik, Sosyal, Duygusal Özelliklerinin İncelenmesi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı üstün yetenekli çocukların yaşam doyumlarını etkileyen sosyal duygusal özellikleri incelemektir. Araştırmada sizden tahminen 25 dakika ayırmanız istenmektedir.
- Bu çalışmaya katılmak tamamen GÖNÜLLÜLÜK esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün sorulara, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle vermenizdir. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz.
- Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup KİŞİSEL BİLGİLERİNİZ GİZLİ TUTULACAKTIR; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir.
- Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında, şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız, araştırmacıya şimdi sorabilir veya aşağıdaki iletişim bilgilerinden ulaşabilirsiniz.

Araştırmacı Tarafından Doldurulacak

Katılımcının kişisel bilgilerinin gizli tutulacağını, katılımcının çalışma kapsamında sağlayacağı tüm verilerin etik kurallara göre işleneceğini ve bu etik kuralların ihlali durumunda, ortaya çıkacak tüm sorumluluğu kabul ettiğimi beyan ederim.

Unvanı/Adı-Soyadı: Doç.Dr.Hakan SARIÇAM

E-posta:

Telefon: +

Tarih: 10.06.2020

Öğrenciler İçin Yönerge

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda sizlerin kişisel, sosyal, duygusal ve yaşam özelliklerinizi tespit etme amaçlı çalışmama ait bir takım ifadeler bulunmaktadır.

Biraz zamanınızı alacak ama inanın sayenizde çok değerli sonuçlara ulaşılacaktır.

Sizden istenilen, aşağıdaki ifadeleri dikkatli okuyup; eksiksiz bir şekilde doldurmanızdır.

Bilime yapacağınız bu katkı için teşekkür ederim.

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi - Doç. Dr. Hakan SARIÇAM

EK12: Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.07.2021-55721



T.C.
SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı :E-60263016-050.06.04-55721
Konu :Etik Kurul Kararı

Sayın Doç.Dr. Hakan SARIÇAM

Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kuruluna yapmış olduğumuz 10.06.2021 tarih ve 2021-06-54 nolu başvurumuz incelenmiş ve 51 nolu karar ile; "*Üstün Zekâlı/Yetenekli Çocukların Bazı Psikolojik, Sosyal, Duygusal Özelliklerinin İncelenmesi*" isimli araştırmanın etik olarak uygunluğuna karar verilmiş, karar Rektör oluruna sunulmuş ve Rektör oluru alınmıştır.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof.Dr. Hilmi ATASEVEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :DSFEC09ECC Pin Kodu :15752

Belge Takip Adresi : <http://www.tatkiye.gov.tr/cumhuriyet-universitesi-ebys>

Adres : Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Hukuk Müşavirliği Sivas

Telefon:0 346 219 1000 Faks:0 346 219 1138

e-Posta: hukuk@cumhuriyet.edu.tr Web: www.cumhuriyet.edu.tr

Kap Adresi: cumhuriyetuniversitesi@hs01.kap.tr

Belgi için: Çamaş ÇİFTÇİ
Ünvan: Sirküli İşi



EK13: MEB İzni



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

Sayı : E-27250534-605.01-47119861
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Doç. Dr. Hakan SARIÇAM)

04.04.2022

SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890
(2020/2) sayılı Genelgesi.
b) Strateji Geliştirme Başkanlığının 25.03.2022 tarihli ve E-49614598-605.01-46487524
sayılı yazısı.

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Hakan SARIÇAM ile Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU ile birlikte hazırlamakta oldukları "Özel Yetenekli Çocukların Bazı Psikolojik, Sosyal, Duygusal Özelliklerinin İncelenmesi" başlıklı akademik çalışmaları kapsamında Türkiye genelinde BİLŞEM'lere devam eden öğrencilere yönelik (Google form link aracılığıyla) veri toplanabilmesi amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri incelenmiş olup Genel Müdürlüğünüzce ilgi (a) Genelge kapsamında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Kemal Varın NUMANOĞLU
Bakan a.
Genel Müdür

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : MEB Başpazar Kampüsü A-Blok Yenimahalle/Ankara

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

Telefon No : 0 (312) 413 39 52

E-Posta : osg@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@trn01.kep.tr

Bilgi için: Çiğdem SAYIN

Unvan : Öğretmen

İmza Adresi: Faks:

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://trn01.kep.tr> adresinden 528d-535d-3ee4-a3f4-79f8 kodu ile teyit edilebilir.



EK14: Sivas İl MEM İzni

T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-92255297-605.01-44041016
Konu : Araştırma İzni (Hakan SARIÇAM)

21.02.2022

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Fakültesi Dekanlığının 14/02/2022 tarihli ve E-97388707-605.01-132059 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı 2020/2 no'lu genelgesi.
c) Valilik Makamının 13/09/2021 tarihli ve E-92255297-605.01-31702324 sayılı onayı.

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı öğretim üyesi Doç. Dr. Hakan SARIÇAM, "Üstün Zekalı/Yetenekli Çocukların Bazı Psikolojik, Sosyal, Duygusal Özelliklerinin İncelenmesi" konulu çalışması kapsamında, ilimiz merkezinde bulunan aşağıda isimleri belirtilen okullarda araştırma çalışması yapmak istemektedir.

İlgi (a) yazı ekindeki çalışma; Valilik Makamının ilgi (c) onayı ile oluşturulan araştırma değerlendirme komisyonu tarafından incelenmiş olup çalışmanın, eğitim öğretimin aksatılmaması, katılımcıların izni olmadan resim, video ve ses kayıtlarının alınmaması ve araştırma çalışmasının bitiminde, araştırma yapan kişi tarafından sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında müdürlüğümüze gönderilmesi kaydıyla, ilimiz merkezinde bulunan aşağıda isimleri belirtilen okullarda uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Onaylarınıza arz ederim.

Fatih AYDIN
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek: Araştırma Değerlendirme
Formu (1 sayfa)

OLUR
21.02.2022

Ergüven ASLAN
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

S.NO	OKUL ADI	S.NO	OKUL ADI
1.	Sivas Bilim ve Sanat Merkezi	6.	İhramcızade Anadolu İmam Hatip Lisesi
2.	Sivas Burcu'ye Bilim ve Sanat Merkezi	7.	Huzur İmam Hatip Ortaokulu
3.	Sivas Fen Lisesi	8.	Şht.Furkan Peker Anadolu Lisesi
4.	Prof.Dr. Necati Erşen SBL	9.	Zeki Hayran İmam Hatip Ortaokulu
5.	Cumhuriyet Üniversitesi Ortaokulu	10.	Selçuk Ortaokulu

Adres : Muhsin Yazıcıoğlu Bulvarı No:17 SİVAS

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb.chys>

Telefon No : 0 (346) 280 58 00

E-Posta : argo58@meb.gov.tr, istatistik58@meb.gov.tr

Keşif Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi : <http://sivas.meb.gov.tr>

Unvan : Şef

Faks : 3462805948

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5a4f-4d88-3443-aa19-7ad3 koda ile teyit edilebilir.

