



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

2024, 25(2), 127-140

ARAŞTIRMA | RESEARCH

Gönderim Tarihi | Received Date: 27.10.22

Kabul Tarihi | Accepted Date: 16.10.23

Erken Görünüm | Online First: 27.10.23

**Özel Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Sağlamlık, Öz-Yeterlik ve
Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

**Investigation of the Resilience, Self-Efficacy, and Perceived Social
Support of Gifted Students**

[Click here to read in English](#)

Özge Yıldırım



Ayşegül Kılıçaslan-Çelikkol





Özel Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Sağlamlık, Öz-Yeterlik ve Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi*

Özge Yıldırım ¹

Ayşegül Kılıçaslan-Çelikkol ²

Öz

Giriş: Bu araştırmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşmasını incelemek, öz-yeterlik, algılanan sosyal destek ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkileri tespit etmek ve öz-yeterlik ile algılanan sosyal desteğin psikolojik sağlamlığı yordama gücünü belirlemektir.

Yöntem: Bu çalışma, Türkiye'deki altı farklı Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden 232 özel yetenekli ortaokul öğrencisiyle yürütülmüştür. Katılımcılara, Demografik Bilgi Formu, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği ve Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır.

Bulgular: Psikolojik sağlamlık puanlarında cinsiyet, sınıf ve sosyal/sportif etkinliklere katılım değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Psikolojik sağlamlık, toplam öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik, duygusal öz-yeterlik ve toplam algılanan sosyal destek, aileden algılanan sosyal destek, öğretmenden algılanan sosyal destek ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin öz-yeterliklerinin ve algılanan sosyal destek düzeylerinin psikolojik sağlamlıklarını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma: Özel yetenekli öğrencilerin öz-yeterliklerini ve algıladıkları sosyal desteği artırmak, aynı zamanda sosyal/sportif etkinliklere katılımlarını teşvik etmek, bu öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarını geliştirebilir. Özel yetenekli öğrencilerde öz-yeterlik, algılanan sosyal destek ve psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Öz-yeterlik ve algılanan sosyal destek seviyeleri arttıkça, bu öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları da artmaktadır.

Anahtar sözcükler: Psikolojik sağlamlık, öz-yeterlik, algılanan sosyal destek, özel yetenekli öğrenciler, sosyal/sportif etkinliklere katılım.

Atf için: Yıldırım, Ö. & Kılıçaslan-Çelikkol, A. (2024). Özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlık, öz-yeterlik 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>

*Bu çalışma, birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹**Sorumlu Yazar:** Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, E-posta: ozge.yildirim@ogr.iuc.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2553-9382>

²Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, E-posta: kilicay@iuc.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6720-7167>

Giriş

Özel yetenekli öğrenciler, bilişsel, sosyal ve psikolojik özellikleri açısından normal öğrencilerden birtakım farklılıklar göstermektedirler. Bu özellikleri ve farklılaşan ihtiyaçları sebebiyle kendi özelliklerine uygun olarak hazırlanmış olan eğitim yaklaşımlarına ihtiyaç duymaktadırlar. Bu öğrenciler, küçük yaşlardan başlayarak gelişim görevlerini akranlarından daha erken yerine getirirler ve bilişsel alanda oldukça başarılıdırlar. Ancak özel yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına yönelik literatürde çok az sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu da literatürde birbiriyle çelişen bulguların olmasına yol açmış ve bu konuda bir görüş birliği sağlanamamıştır (Connolly, 2018; Peterson vd., 2009). Bu öğrencilerin üstün bilişsel yetenekleri, alta yatan psikolojik sorunlarını gölgeleyebilmektedir. Bu durum, özel yetenekli öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarının etkili bir şekilde ortaya konmasını ve ele alınmasını zorlaştırabilmektedir (Knapp, 1991). Dolayısıyla, üstün bilişsel yeteneklerin, sosyal ve duygusal uyumu tek başına sağlayamadığı göz önünde bulundurularak, bu öğrencilerin sosyal ve duygusal özelliklerinin bilinmesi ve desteklenmesi büyük önem taşımaktadır.

Özel yetenekli çocuklar ve ergenler, eş zamanlı olmayan gelişim özellikleri, mükemmeliyetçilikleri ve aşırı duyarlılıkları nedeniyle çeşitli psikolojik, sosyal ve duygusal problemlerle daha sık karşı karşıya kalabilmektedirler (Fiedler, 1993; Knapp, 1991). İyi oluş halleri ve gelişimsel süreçleri karşılaştıkları zorluklardan olumsuz olarak etkilenebilmektedir (Fiedler, 1993; Pfeiffer & Stocking, 2000). Psikolojik olarak daha hassas oldukları için stres, uyum sorunları, depresyon ve intihar gibi sorunlar yaşayabilmekte ve kendilerine uygun olan akranları bulamadıklarında ise kendilerini yalnız hissedebilmektedirler (Leana-Tascilar, 2017; Morelock, 1992; Pfeiffer & Stocking, 2000). Ayrıca yoksulluk, travma, aile içi çatışmalar ve zorbalık gibi çeşitli risk ve zorluklarla karşı karşıya kalabilmektedirler (Peterson, 2009; Reis & McCoach, 2002) ve bu zorluklara yönelik verdikleri tepkiler, özel yetenekli oluşlarının getirdiği karakteristik özelliklerinden etkilenmektedir (Yermish, 2010).

Yakın zamanda yapılan bir araştırmada, genel nüfustaki çocukların ve gençlerin yaklaşık %20'sinde; özel yetenekli çocukların ise %30 ile %40'ında, anksiyete, depresyon, davranış problemleri veya sosyal uyumda zorluk belirtileri gözlemlendiği tespit edilmiştir (Kroesbergen vd., 2016; Pilarinos & Solomon, 2017). Ancak, özel yetenekli öğrencilerin karşılaştıkları bu zorluklara rağmen, çoğunluğunun iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları da vardır (Richards vd., 2003). Kişinin karşılaştığı güçlüklerle rağmen sağlıklı bir şekilde gelişim göstermesi ise literatürde psikolojik sağlık kavramıyla karşılık bulmaktadır (Sameroff, 2005).

Özel yeteneklilerin psikolojik sağlamlığı ile ilgili literatür çelişkilidir. Bazı araştırmalarda özel yeteneklilerin hassas bir kişilik yapısına sahip olduğu, kırılğan oldukları, azımsanmayacak sayıda özel yeteneklinin ise ciddi psikolojik problemler yaşadığı, bu sebeple özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarını geliştirebilmek için kapsamlı eğitimsel ve sosyal müdahalelerde bulunulması gerektiği belirtilmiştir (Fiedler, 1993; Freeman, 2006; Hayes & Sloat, 1989; Hillyer, 1988; Kline & Short, 1991a; 1991b; Nugent, 2000; Pfeiffer & Stocking, 2000; Schuler, 2000).

Diğer taraftan, psikolojik sağlamlıkları yüksek olan bireylerle özel yetenekli bireylerin ortak özelliklere sahip olduğunu ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır. Yaşama olumlu bakış açısı, içsel denetim odağı, kişisel yeterlilik, mizah anlayışı, özerklik duygusu ve problem çözme yeteneği bu özelliklerden bazılarıdır (Dole, 2000; Kitano & Lewis, 2005; Neihart, 2002; Peterson, 2006; Richards vd., 2003; Rutter, 1990). Bu bulgular, özel yetenekli bireylerin doğuştan gelen güçlü yönleri ve başa çıkma mekanizmalarına sahip olabileceğini ve psikolojik sağlamlıklarının iyi düzeyde olabileceğini göstermektedir. Özel yetenekli bireylerin mükemmeliyetçilik, stres, yalnızlık ve depresyon gibi sosyal ve duygusal zorluklarla başa çıkma süreçlerinde psikolojik sağlamlığın önemli bir yeri vardır (Saranlı & Metin, 2012). Psikolojik sağlamlık, bu öğrencilerin karşılaşılabilecekleri çeşitli risklere karşı koruyucu bir faktördür (Alexopoulou vd., 2019; Reis vd., 2004).

Son yıllardaki psikolojik sağlamlık araştırmaları sağlamlığı kişisel, ailesel ve çevresel açılardan ele alarak psikolojik sağlamlığa ilişkin kapsamlı bir bakış açısı benimsemiştir. Bu araştırmalar, psikolojik sağlamlık ve etraftaki önemli kişilerden algılanan sosyal destek arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Stewart & Sun, 2004; Terzi, 2016). Sosyal destek, genel psikolojik durumu iyileştirerek ve psikolojik sorunları azaltarak çocuklar ve ergenler için potansiyel bir fayda sağlamaktadır (Demaray & Malecki 2003). Özel yetenekli öğrencilerin aşırı duyarlılıkları ve mükemmeliyetçilikleri nedeniyle, yeteneklerinin kabul edildiği ve doğrulandığı destekleyici ortamlarda bulunmaları son derece önemlidir (Reis vd., 2004). Böyle bir destek olmadığında özel yetenekli öğrenciler, akranlarına uyum sağlamak için yeteneklerini gizlemek veya potansiyellerinin altına performans göstermek gibi uygunsuz başa çıkma mekanizmaları kullanabilmektedirler (Cross & Swiatek, 2009). Birçok çalışma, aile, akranlar ve öğretmenler de dahil olmak üzere önemli kişilerden algılanan sosyal desteğin özel

yetenekli öğrencilerin psikolojik uyumlarında çok önemli bir rol oynadığını göstermiştir. (Chen vd., 2017; Elcik, 2015; Lee vd., 2015).

Psikolojik sağlamlığı belirleyen ana değişkenlerden bir diğeri de öz-yeterlidir. Werner ve Smith'e (1982) göre, öz-yeterlik, psikolojik sağlamlığın ve başa çıkma becerisinin gelişiminde önemli bir faktördür. Yüksek öz-yeterliğe sahip olan bireyler güçlüklerle karşılaştıklarında, düşüncelerini kontrol etme ve zorlukların üstesinden gelme konusunda düşük öz-yeterliğe sahip olan bireylere göre daha başarılıdır (Hamill, 2003). Öz yeterliliği düşük olan bireyler sıklıkla kendinden şüphe duyma, umutsuzluk, kaygı ile mücadele etmekte ve zorlayıcı olayları bir tehdit olarak algılamaktadırlar (Kashdan & Roberts, 2004; Kumar & Lal, 2006). Öz-yeterlik bireylere engelleri etkili bir şekilde aşabileceklerine ilişkin bir inanç verdiği için, öz-yeterliği geliştirmenin ve artırmanın, psikolojik sağlamlığın geliştirilmesinde önemi çok büyüktür. Özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarında öz-yeterlik inançları önemli bir rol oynamaktadır (Dole, 2000; Reis vd., 2004). Özel yetenekli öğrencilerde psikolojik sağlamlığı artırmak, öz yeterliliğin ve etkili başa çıkma mekanizmalarının gelişmesini sağlar. Tekrarlayan bir şekilde zorlu görevlerin üstesinden gelme deneyimi, psikolojik sağlamlığı geliştirmektedir (Kitano & Lewis, 2005).

Ders dışı etkinliklere katılımın da özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlığı için koruyucu bir faktör olduğu tespit edilmiştir (Dole, 2000; Hebert, 1996; Reis vd., 2004). Psikolojik sağlamlığı yüksek olan öğrenciler için bu etkinlikler, bir gruba dahil olma, işbirliği kurma, ait hissetme ve arkadaşlık kurma imkanı sağlamaktadır (Hebert, 1996). Diğer yandan ise psikolojik sağlamlığı düşük olan ve başarısızlık yaşayan özel yetenekli öğrenciler, ders dışı etkinliklere, organizasyonlara, sporlara veya yaz programlarına çok az katılım göstermektedirler (Reis vd., 2004).

Araştırmalar ayrıca özel yetenekli öğrencilerde yaş ile psikolojik sağlamlık arasında da bir ilişki olabileceğini göstermektedir. Bazı araştırmalar özel yetenekli öğrencilerde sınıf düzeyi ilerledikçe psikolojik sağlamlıkta azalma, duygusal kırılganlıkta ise artış olduğunu ortaya koymuştur (Kline & Short, 1991a). Gez (2018) de yaptığı araştırmada, psikolojik sağlamlığın 5-6. sınıf öğrencileri arasında en yüksek, 9-10. sınıf öğrencileri arasında ise en düşük seviyede olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, başka çalışmalarda da sınıf düzeyi arttıkça psikolojik sağlamlığın azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Bindal, 2018; Şahin, 2018).

Alvino (1991) ile Kline ve Short (1991a; 1991b), ortaokul döneminde özel yetenekli olmanın kız ve erkek öğrenciler üzerinde farklı etkileri olabildiğini ortaya koymuşlardır. Erkek öğrencilerin, ön-ergenlik dönemlerinde duygusal ve sosyal yakınlık sağlama konusunda zorluklar yaşayabildiklerini ve bu durumun da genel iyilik hallerini etkileyebildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca Kline ve Short, özel yetenekli kız öğrencilerin ergenliğe geçişle birlikte artan farkındalık, duyarlılık ve çatışmalar nedeniyle, psikolojik sağlamlıklarının lise döneminde azalabildiğini tespit etmiştir. Bu bulgular, özel yetenekli öğrencilerin deneyimlerinin ve karşılaştıkları zorlukların cinsiyetlerine göre değişebildiğini göstermektedir.

Bu araştırmada, özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlığı ile ilişkili literatürdeki boşluğa bir katkıda bulunulması amaçlanmıştır. Bu amaçla, özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları, koruyucu faktörler olarak algılanan sosyal destek ve öz-yeterliğe odaklanılarak incelenmiştir. Ayrıca, psikolojik sağlamlığın cinsiyete, yaşa ve ders dışı etkinliklere katılıma göre nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Ön ergenlik döneminde fiziksel, duygusal ve sosyal alanda hızlı değişimler yaşandığı için çalışmanın hedef grubunu ön ergenlik döneminde bulunan özel yetenekli öğrenciler oluşturmuştur. Bu dönemde, özel yetenekli ergenler genellikle eşzamanlı olmayan gelişimleri ile ilişkili zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bu da uyum sağlamada zorluklara, yoğun duygulara ve anlaşılma ihtiyacıyla ilgili içsel soruşturmalara sebep olabilmektedir (Silverman, 2012). Bu çalışmada, psikolojik sağlamlık ile bu koruyucu faktörler arasındaki ilişkiler araştırılarak, ön-ergenlik dönemindeki özel yetenekli öğrencilerin psikolojik iyi oluşları ve gelişimsel ihtiyaçlarıyla ilgili anlayışın geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Bilim ve Sanat Merkezlerine (BİLSEM) devam eden, genel yetenek, müzik ve resim alanında özel yetenekli olarak tanımlanmış olan öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarını incelemektir. Bu araştırmada, özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlık, öz-yeterlik ve algılanan sosyal destek düzeylerini belirlemek; psikolojik sağlamlık puanlarının cinsiyet, sınıf ve ders dışı etkinliklere göre farklılaşmasını incelemek; algılanan sosyal destek, öz-yeterlik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkileri tespit etmek ve BİLSEM'e devam eden öğrencilerde algılanan sosyal desteğin ve öz-yeterliğin psikolojik sağlamlıklarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amaçlanmaktadır.

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. BİLSEM'lere devam eden özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlık, öz yeterlilik ve algılanan sosyal destek düzeyleri nedir?
2. BİLSEM'lere devam eden özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyleri cinsiyete, sınıfa ve ders dışı etkinliklere katılıma göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir?
3. BİLSEM'lere devam eden özel yetenekli öğrencilerin algılanan sosyal destek, öz yeterlilik ve psikolojik sağlamlıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Algılanan sosyal destek ve öz yeterlilik düzeyleri BİLSEM'lere devam eden özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Bu alt problemlerin ele alındığı bu çalışmada, BİLSEM'e devam eden öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarında öz yeterlilik ve algılanan sosyal desteğin rolüne odaklanılmıştır. Bu çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin psikolojik iyi oluşları ve psikolojik sağlamlıkları ile ilgili literatüre katkıda bulunulması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlık, öz-yeterlilik ve algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen ilişkisel araştırma türünde bir çalışmadır. İlişkisel araştırma yöntemi, değişkenlerin arasında birlikte değişimin olup olmadığını ve bu değişimin derecesini tespit etmeyi amaçlar (Karasar, 2015).

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini Batı Marmara bölgesindeki BİLSEM'lere devam eden özel yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin, genel nüfusun çok küçük bir yüzdesini oluşturması (%2-3) sebebiyle, katılımcıları seçmek için kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı, istenilen örneklem büyüklüğüne ulaşıncaya kadar katılımcıları erişilebilirliğe göre seçer (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırmaya Edirne, Çanakkale, Tekirdağ ve Kırklareli illerinde bulunan altı farklı BİLSEM'de öğrenim gören özel yetenekli ortaokul öğrencileri katılmıştır. İlk aşamada bu araştırmanın çalışma grubuna BİLSEM'lere düzenli devam eden 251 öğrenci dahil edilmiştir. Ölçekleri doldururken eksik veya yanlış kodlama yaptığı tespit edilen 19 öğrencinin verileri araştırmadan çıkarılmış ve araştırmanın çalışma grubu 232 özel yetenekli öğrenciden oluşmuştur. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Örneklem Grubunun Demografik Bilgilerine İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	n	%	Sınıf	n	%
Kız	115	49.6	5	76	32.8
Erkek	117	50.4	6	69	29.7
Toplam	232	100.0	7	70	30.2
			8	17	7.3
			Toplam	232	100.0
Sosyal/sportif etkinliklere katılım	n	%	BİLSEM'de eğitim aldığı alan	n	%
Katılıyor	108	46.6	Genel Yetenek	142	61.2
Katılmıyor	124	53.4	Müzik	18	7.8
			Resim	51	22.0
Toplam	232	100.0	Çift alan	21	9.1
			Toplam	232	100

Not: BİLSEM = Bilim ve sanat merkezi.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu

Katılımcılara ait demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından yapılandırılmış bir anket geliştirilmiştir. Demografik bilgi formunda cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyal/sportif etkinliklere katılım

değişkenlerine ilişkin maddeler yer almaktadır. Bu formda araştırma problemleriyle ilişkili olan demografik bilgileri elde etmek için sorular sorulmuştur.

Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği

Ölçeğin orijinal formu 28 madde, üç alt ölçek ve sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Bu ölçek, on bir ayrı ülkeden toplanan veriler ışığında, sosyo-ekolojik bakış açısıyla, nitel ve nicel yöntemler kullanılarak geliştirilmiştir. Ölçeğin kısa form çalışması Liebenberg ve diğerleri (2013) tarafından yapılmış ve iki ayrı çalışma neticesinde 12 maddelik bir yapı elde edilmiştir. Bu ölçeğin Türkçeye uyarlaması ise Arslan (2015) tarafından yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre faktör yüklerinin .54 ile .81 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin faktör analizi sonuçları yeterli düzeyde tutarlılık göstermiş ve ölçek toplam varyansın %51.28'ini yordamıştır [$\chi^2(N=256) = 105.498, p < .0001; RMSEA = .060; x^2/df = 2.03; CFI = .97, GFI = .94, RMR = .039$] ve ölçek tek faktörlü bir yapıdan oluşmuştur. Bu ölçek, 1-5 arasında derecelendirilen 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek puanlar 12-60 arasında değişmektedir. Ölçekten elde edilen puan arttıkça psikolojik sağlık düzeyi de artmaktadır. Ölçekten alınan düşük puanlar düşük psikolojik sağlamlığa, yüksek puanlar ise yüksek psikolojik sağlamlığa karşılık gelmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa değeri .91 olarak hesaplanmıştır (Arslan, 2015). Bu çalışma için ise ölçeğin cronbach alfa değeri .82 olarak hesaplanmıştır.

Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği

Bu ölçek, Muris (2001) tarafından geliştirilmiş ve Türk kültürüne uyarlama çalışması Telef ve Karaca (2012) tarafından yapılmıştır. Faktör analizi, toplam varyasyonun %43.74 oranında yordandığını ortaya koymuştur. Ayrıca, ölçek maddelerinin faktör ortak varyansına ilişkin özdeğerlerinin .31 ile .61 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanmış versiyonunun da aslına benzer bir biçimde 21 maddeden oluştuğu ve ölçeğin maddelerinin üç faktör altında toplandığı görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin uyum indeksi değerleri $RMSEA = .05, SRMR = .07; NFI = .95, GFI = .94, CFI = .96$ olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin ayırt edici geçerliğini belirlemek için alt-üst %27'lik grup karşılaştırması yapılmış ve t-testi değerlerinin 10.98 ile 21.17 arasında değiştiği ve ölçeğin tüm maddelerinin $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Çocuklar için Öz-Yeterlik Ölçeği, 21 madde ve 3 alt boyuttan oluşan ve 1-5 arasında puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek olası puanlar 21-105 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan öz-yeterlik düzeyinin yüksek olduğunu, düşük puan ise öz-yeterlik düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlık kat sayıları; ölçeğin geneli için .86, alt boyutlarından duygusal öz-yeterlik için .78, akademik öz-yeterlik için .84 ve sosyal öz-yeterlik için .64 olarak hesaplanmıştır (Telef & Karaca, 2012). Bu çalışma için ölçeğin cronbach alfa değeri duygusal öz-yeterlik boyutunda .85, sosyal öz-yeterlik boyutunda .80, akademik öz-yeterlik boyutunda .80 ve ölçeğin geneli için .90 olarak hesaplanmıştır.

Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği

Bu ölçek, Dubow ve Ullman (1989) tarafından çocuk ve ergenlerin aileleri, öğretmenleri ve arkadaşlarından aldıkları sosyal desteğe ilişkin algılarını belirlemek, çocuğun içerisinde bulunduğu sosyal ağ tarafından ne kadar sevildiği, ilgi gösterildiği ve ne derecede kabul edildiğine dair algısını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir (Dubow & Ullman, 1989). Ölçeğin uyarlama çalışması Gökler (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin üç alt boyutunun toplam varyansın %40.22'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Alt ölçekler *Arkadaş Desteği*, *Aile Desteği* ve *Öğretmen Desteğidir*. Madde-toplam güvenilirliği sonucuna göre ise maddelerin toplam puanla ilişkisi .34 ile .64 arasında değişmektedir. Ölçek 41 maddeden ve 3 alt ölçekten oluşmaktadır. Arkadaş desteği alt ölçeğinde 19, aile desteği alt ölçeğinde 12 ve öğretmen desteği alt ölçeğinde 10 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 41, en yüksek puan ise 205'tir. Ölçekten alınan yüksek puanlar bireyin daha fazla sosyal destek algıladığını gösterirken, düşük puanlar ise düşük düzeyde sosyal destek algılandığını göstermektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .93 olarak tespit edilmiştir. Alt boyutları için ise arkadaş desteği .89, aile desteği .86 ve öğretmen desteği .88 olarak saptanmıştır (Gokler, 2007). Bu çalışma için ölçeğin cronbach alfa değeri arkadaş desteği boyutunda .94, aile desteği boyutunda .84, öğretmen desteği boyutunda .83 ve ölçeğin geneli için .94 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Verilerin toplandığı tarihte araştırma için etik kurulu onayı zorunlu olmadığı için araştırma izni Milli Eğitim Bakanlığından alınmıştır. Bu araştırma birden fazla ili kapsadığı için araştırma izni Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünden alınmıştır (Tarih: 07.05.2018 No: 9016025). Araştırma Helsinki Bildirgesi etik ilkelerine göre yürütülmüştür. Araştırmacı BİLSEM müdürlerine ve rehber öğretmenlerine çalışmanın amacını ve önemini anlatmış ve araştırmanın ebeveyn onam formlarını dağıtmıştır.

Öğrencilerin ebeveynlerinden veya yasal vasilerinden bilgilendirilmiş onamları alınmıştır. Daha sonra kurum yöneticileri ile uygulama tarih ve saatleri planlanmış, ölçekler velisi izin veren öğrencilere uygulanmıştır. Uygulamadan önce öğrencilere çalışma hakkında genel bilgi verilmiş ve yanıtlarının gizliliğinin sağlanacağı açıklanmıştır. Ölçekler normal kurum ders saatleri içinde grup ortamında yaklaşık 20 dakikada uygulanmıştır. Veriler Edirne, Çanakkale, Tekirdağ ve Kırklareli illerindeki BİLSEM öğrencilerinden toplanmıştır. Çalışma toplam 251 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Analizi

Örnekleme öğrencilerin demografik özellikleri betimleyici frekans ve yüzde değerleri ile açıklanmıştır. Değişkenlerin normal dağılımdan gelip gelmediklerini belirlemek amacıyla her alt grup için Kolmogorov-Smirnov ve Saphiro Wilk's testleri uygulanmıştır. Ayrıca, ölçeklerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre basıklık ve çarpıklık değerleri +1.5 ve -1.5 aralığındaysa dağılım normal kabul edilir. Bu çalışmada basıklık ve çarpıklık değerleri, belirtilen aralığın dışındadır. Bu çalışmanın dağılımı parametrik olmadığı için, gruplar arasındaki farklılaşmayı incelerken Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis-H testleri, değişkenler arasındaki ilişkileri incelerken ise Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Öz yeterliliğin ve algılanan sosyal desteğin psikolojik sağlamlık üzerindeki yordama gücünü belirlemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizi için, değişkenlerin normal dağılımı varsayımı zorunlu değildir (Ernst & Albers, 2017; Schmidt & Finan, 2018; Williams vd., 2013). Çoklu regresyon analizi öncesinde veriler, çoklu regresyonun varsayımları açısından test edilmiştir. İlk olarak, araştırma verileri uç değerler ve çoklu doğrusallık açısından analiz edilmiştir. Tek değişkenli uç değerler z değerleri ile, çok değişkenli uç değerler ise Mahalanobis uzaklık testi ile tespit edilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013) Mahalanobis uzaklığı için anlamlılık düzeyinin .001 olması gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda, .001'den daha yüksek anlamlılık düzeyine sahip 3 ölçüm çalışmanın dışında bırakılmıştır. Çoklu doğrusallık varsayımını test etmek için değişkenlerin VIF ve tolerans değerleri ile değişkenler arasındaki korelasyonlar analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, bağımsız değişkenlerin tolerans değerleri .45 ile .60 arasında ve beklenildiği gibi .20'den fazla; VIF değerleri de 1.67 ile 2.25 arasında ve beklenildiği gibi 10'dan düşük olarak tespit edilmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde en yüksek korelasyonun .66 olduğu görülmüştür. Bu hesaplamalara göre, veri setinde çoklu bağlantısallık sorununun olmadığı sonucuna varılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Hataların normal dağılımı varsayımını test etmek için Durbin Watson testi ve artıklara ilişkin istatistikler kullanılmıştır. Bu çalışma için Durbin Watson değerinin 1.81, artık ortalamasının .00 ve artık standart sapmasının .99 olması, bu çalışmada hataların normal dağıldığını göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2013).

Bulgular

Örnekleme öğrencilerin Psikolojik Sağlamlık, Öz-Yeterlik ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri

BİLSEM'lere devam eden öğrencilerin psikolojik sağlamlık, öz yeterlilik ve algılanan sosyal destek düzeylerini belirlemek amacıyla Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Çocuklar İçin Öz Yeterlilik Ölçeği ve Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen puanlar analiz edilmiştir. Bu çalışmada kullanılan ölçeklere ilişkin ortalama, standart sapma, standart hata, basıklık, çarpıklık ve güvenilirlik katsayılarını içeren tanımlayıcı istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Değişkenlere İlişkin Betimleyici İstatistik ve Güvenirlik Katsayıları

Puan türü	Madde sayısı	Cronbach alfa	\bar{x}	Min	Max	Sd	Sh	Çarpıklık	Basıklık
Psikolojik sağlamlık	12	.82	53.80	33	60	5.39	.35	-1.21	2
Öz-yeterlik	21	.90	84.42	30	105	13.13	.86	-.67	.71
Duygusal öz-yeterlik	7	.85	25.47	8	35	6.36	.41	-.40	-.49
Akademik öz-yeterlik	7	.80	30.27	10	35	4.32	.28	-1.17	1.79
Sosyal öz-yeterlik	7	.80	28.68	12	35	4.92	.32	-.80	.14
Algılanan sosyal destek	41	.94	179.53	105	205	20.70	1.36	-1.12	.97
Arkadaşlardan algılanan sosyal destek	19	.94	80.06	31	95	12.83	.84	-1.18	1.19
Aileden algılanan sosyal destek	12	.84	55.65	36	60	5.39	.35	-1.64	2.49
Öğretmenden algılanan sosyal destek	10	.83	43.82	22	50	5.84	.38	-1.34	1.77

Psikolojik Sağlık Puanlarının Cinsiyet, Sınıf ve Sosyal/Sportif Etkinliklere Katılma Göre Farklılaşması

Psikolojik sağlık puanının cinsiyet ve sosyal/sportif etkinliklere katılım değişkenine göre farklılaşım farkı olmadığını belirlemek üzere Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Psikolojik Sağlık Puanlarının Cinsiyet ve Sosyal/Sportif Etkinliklere Katılma Göre Farklılaşması

		n	\bar{x}	Med.	Min.	Max.	Sd	Mann Whitney U			Etki büyü.
								Sıra kat.	z	p	
Cinsiyet	Kız	115	54.41	55	33	60	5.34	125.21			
	Erkek	117	53.20	54	33	60	5.39	107.94	-1.97	.049	.017
	Toplam	232	53.80	54	33	60	5.39				
Sosyal/sportif etkinliklere katılım	Katılıyor	108	54.82	55	42	60	4.37	127.22			
	Katılmıyor	124	52.91	54	33	60	6.01	107.17	-2.28	.023	.027
	Toplam	232	53.80	54	33	60	5.39				

Tablo 3'te verilen sonuçlara göre, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği toplam puanları cinsiyete ve sosyal/sportif etkinliklere katılma göre anlamlı bir şekilde ($p < .05$) farklılaşmaktadır. Kız öğrencilerin psikolojik sağlık puanları ($\bar{x} = 54.41$), erkek öğrencilere göre ($\bar{x} = 53.20$) anlamlı derecede yüksektir. Ayrıca, okul dışında sosyal/sportif etkinliklere katılan öğrencilerin psikolojik sağlık puanları ($\bar{x} = 54.82$) katılmayanlara göre ($\bar{x} = 52.91$) anlamlı derecede yüksektir.

Özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlık puanlarının sınıf seviyelerine göre farklılaşım farkı olmadığını belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Psikolojik sağlamlığın sınıflara göre farklılaşımına ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Psikolojik Sağlamlığın Sınıfa Göre Farklılaşması

	n	n	Med	Min	Max	Sd	Kruskal Wallis-H			Anlamlı fark	Etki büyü.
							Sıra kat.	H	p		
Sınıf	5	76	55.43	57	40	60	4.41	136.97			
	6	69	53.52	53	37	60	4.76	108.21	10.86	.013	5 > 6; 5 > 7
	7	70	52.26	54	33	60	6.72	103.68			
	8	17	54.00	54	46	60	3.69	111.41			
	Toplam	232	53.80	54	33	60	5.39				

Tablo 4 incelendiğinde, beşinci sınıf öğrencilerinin en yüksek psikolojik sağlık puanına sahipken ($\bar{x} = 55.43$), yedinci sınıf öğrencilerinin en düşük ($\bar{x} = 52.26$) psikolojik sağlık puanına sahip olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farkın kaynağını bulmak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Bulgular, beşinci sınıf öğrencilerinin hem altıncı hem de yedinci sınıf öğrencilerine kıyasla anlamlı olarak daha yüksek psikolojik sağlık düzeyine sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Öz-Yeterlik, Algılanan Sosyal Destek ve Psikolojik Sağlık Arasındaki Korelasyonlar

Örneklem grubundaki öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları, öz-yeterlikleri ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişkileri belirlemek için Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan korelasyon analizinin sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Büyüköztürk ve diğerlerine (2020) göre .70 ile 1.00 arasındaki korelasyon katsayıları yüksek düzeyde korelasyonu, .30 ile .70 arasındaki katsayılar orta düzeyde korelasyonu, .00 ile .30 arasındaki katsayılar ise düşük düzeyde korelasyonu göstermektedir. Tablo 5'e göre, bu çalışmada psikolojik sağlık ve genel öz-yeterlik arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .69, n = 232, p < 0.01$). Ayrıca, psikolojik sağlık ve öz-yeterliğin alt boyutları arasında da anlamlı ilişkiler vardır. Benzer şekilde, psikolojik sağlık ve algılanan sosyal destek arasında da pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .68, n = 232, p = .01$). Algılanan sosyal desteğin alt boyutları ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkiler de anlamlıdır. Ayrıca, öz-yeterlik ve algılanan sosyal destek ve alt boyutları arasındaki ilişkilerin de anlamlı olduğu görülmüştür ($r = .65, n = 232, p = .01$). Korelasyon analizi bulguları Tablo 5'te verilmiştir. Genel olarak, psikolojik sağlık, öz-yeterlilik ve algılanan sosyal destek arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılabılır. Bu nedenle, öz-yeterlilik ve algılanan sosyal destek düzeyleri arttıkça, psikolojik sağlık düzeyleri de yükselmektedir.

Tablo 5

Öz-Yeterlik, Algılanan Sosyal Destek ve Psikolojik Sağlık Arasındaki Korelasyonlar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Psikolojik sağlamlık (1)		.55**	.64**	.59**	.69**	.63**	.60**	.53**	.68**
Duygusal öz-yeterlik (2)			.52**	.57**	.87**	.50**	.39**	.43**	.53**
Akademik öz-yeterlik (3)				.56**	.78**	.46**	.51**	.54**	.55**
Sosyal öz-yeterlik (4)					.83**	.60**	.35**	.49**	.60**
Toplam öz-yeterlik (5)						.61**	.47**	.57**	.65**
Arkadaştan algılanan sosyal destek (6)							.54**	.61**	.93**
Aileden algılanan sosyal destek (7)								.58**	.73**
Öğretmenden algılanan sosyal destek (8)									.80**
Toplam algılanan sosyal destek (9)									

Not: $n = 232$.

** $p < 0.01$

Algılanan Sosyal Destek ve Öz-Yeterliğin Psikolojik Sağlık Üzerindeki Yordayıcı Gücü

Algılanan sosyal destek ve öz yeterliliğin özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarını yordama gücünü belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Psikolojik Sağlamlığın Yordayıcıları

Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Psikolojik sağlamlık	Sabit	17.14	7.20	.000	58.30	.000	.61
	Duygusal öz-yeterlik	.13	2.87	.005			
	Akademik öz-yeterlik	.35	4.80	.000			
	Sosyal öz-yeterlik	.22	3.32	.001			
	Arkadaştan algılanan sosyal destek	.07	2.63	.009			
	Aileden algılanan sosyal destek	.20	3.56	.000			
	Öğretmenden algılanan sosyal destek	-.004	-0.07	.94			

Çoklu regresyon analizine göre, algılanan sosyal destek ve öz yeterliğin psikolojik sağlamlığın toplam varyansının yaklaşık %61'ini açıkladığı belirlenmiştir ($R^2 = .61$, $F = 58.3$, $p < .05$). Yordayıcı değişkenlerin psikolojik sağlamlık düzeyi üzerindeki göreceli önem sırası standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre belirlenmiştir. Yordayıcı değişkenlerin psikolojik sağlamlık düzeyi üzerindeki göreceli önem sırası; akademik öz-yeterlik ($\beta = .35$, $p < .05$), sosyal öz-yeterlik ($\beta = .22$, $p < .05$), aileden algılanan sosyal destek ($\beta = .20$, $p < .05$), duygusal öz-yeterlik ($\beta = .13$, $p < .05$), arkadaşta algılanan sosyal destek ($\beta = .07$, $p < .05$) ve öğretmenden algılanan sosyal destek ($\beta = .004$, $p > .05$) şeklindedir.

Ayrıca, p-değerleri incelendiğinde, psikolojik sağlamlık ile akademik öz-yeterlik ($p = .000$), sosyal öz-yeterlik ($p = .001$), duygusal öz-yeterlik ($p = .005$), arkadaşlardan algılanan sosyal destek ($p = .009$) ve aileden algılanan sosyal destek ($p = .000$) arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ancak, öğretmenden algılanan sosyal destek ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır ($p = .707$).

Tartışma

Bu çalışmada, akademik öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik, duygusal öz-yeterlik, aileden, arkadaşlardan ve öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlığı üzerindeki yordayıcı gücü araştırılmıştır. Bulgular, akademik öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik, duygusal öz-yeterlik, aileden, arkadaşlardan ve öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlık varyansının önemli bir bölümünü (%61) açıkladığını göstermiştir. Bu açıklanan yüksek varyans düzeyi, bu faktörlerin özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarını belirlemede önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Akademik öz yeterlilik, özel yetenekli öğrencilerde psikolojik sağlamlığın en güçlü yordayıcısı olarak ortaya çıkmış ve toplam varyansın %35'ini açıklamıştır. Özel yetenekli öğrencilerle yürütülen çalışmalar, psikolojik

sağlamlığın başarılı olan ve başarısız olan özel yetenekli öğrencileri birbirinden ayıran anahtar bir değişken olduğunu ortaya koymuştur (Reis vd., 2004). Öz-yeterlik ve yüksek akademik başarı, psikolojik sağlamlığın koruyucu faktörlerindedir (Reis vd., 2004). Bulgular, özel yetenekli öğrencilerde psikolojik sağlamlığın geliştirilmesinde, kişinin yeteneklerine güçlü bir inanç duymasının ve akademik başarı elde etmesinin önemini ortaya koymuştur. Volkova ve diğerleri (2022) tarafından yürütülen bir başka çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin başarılarının çevreleri tarafından fark edildiğini ve değer gördüğünü gözlemlenmelerinin, özel yetenekli olmaya ilişkin algılarını olumlu yönde etkilediği vurgulanmıştır. Bu da, bu öğrencilerin daha fazla başarı elde etme konusundaki özgüvenlerinin ve motivasyonlarının artmasına yol açmıştır.

Bu çalışma, akademik öz yeterliliğin özel yetenekli öğrencilerde psikolojik sağlamlığı yordamada ve geliştirmede önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu öğrencilerin akademik dayanıklılıklarını geliştirmek için, yetenekleri ve ihtiyaçları ile uyumlu bireyselleştirilmiş görevler sunarak öğrenme sürecini yeniden yapılandırmak önemli görünmektedir. Bireyselleştirmiş görevler, bu öğrencilerin başarı duygusu yaşamalarını sağlayarak akademik öz-yeterliliğin gelişimine katkıda bulunabilir. Özel yetenekli öğrencilerin akademik yeterlikleriyle ilgili olumsuz benlik algılarını ele almak ve kendileri için ulaşılabilir hedefler belirleme becerisi geliştirmelerini sağlamak da akademik öz yeterlilik oluşturmada ve psikolojik sağlamlığı artırmada önemli faktörlerdendir. Bu alanda görev alan eğitimciler ve uygulayıcılar, akademik öz yeterliliği güçlendirmeye odaklanan stratejiler uygulayarak özel yetenekli öğrencilerin iyi oluşunu ve psikolojik sağlamlığını destekleyebilirler (Bandura, 1997; Schunk & Miller, 2002).

Sosyal öz yeterliliğin, özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlığını açıklamada, en güçlü ikinci yordayıcı olduğu görülmüştür. Traes ve diğerleri (2013) de sosyal öz yeterlilik ve psikolojik sağlamlığın güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ve psikolojik sağlamlığı yüksek kişilerin yüksek sosyal öz yeterlilik de gösterdiğini ortaya koymuştur. Sosyal öz-yeterliliği yüksek olan özel yetenekli öğrenciler, olumlu sosyal ilişkiler kurma ve sürdürme konusunda daha fazla yeterlilik gösterirler. Sosyal etkileşimleri etkili bir şekilde yönlendirmek ve akranlarıyla destekleyici bağlantılar kurmak için gerekli beceri ve davranışlara sahiptirler. Güçlü sosyal öz-yeterliliğe sahip olmak, özel yetenekli öğrencilere sosyal yaşama uyum sağlama, sosyal zorluklarla başa çıkma imkanı tanır ve sosyal izolasyon ve üzüntüyü daha az yaşamalarını sağlar (Mahdizadeh vd., 2018; Traes vd., 2013). Diğer taraftan, düşük sosyal öz yeterlilik duygusal sorunlara ve iletişim sorunlarına yol açarak psikolojik sağlamlığı olumsuz etkileyebilir (Gadari vd., 2022).

Aileden algılanan sosyal desteğin psikolojik sağlamlığı anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Aile üyeleriyle güçlü duygusal ilişkiler ve onlardan alınan destek özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarında koruyucu bir faktördür. Destekleyici aile bağları, bu öğrencilere hayatlarında bir anlam, kontrol ve motivasyon duygusu sağlar (Dole, 2000; Hebert, 1996; Kim, 2015). Ancak ebeveynlerden gelen aşırı baskı ve yüksek beklentilerin, özel yetenekli öğrencilerin iyi oluşlarını olumsuz etkileyebileceğini, bu öğrencilerde anksiyete, düşmanlık ve başarısızlığı arttırabileceğini göz önünde bulundurmak gerekir (Alexopoulou vd., 2019). Bu nedenle dengeli ve destekleyici bir aile ortamı, özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlığının geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir.

Arkadaşlardan algılanan sosyal destek, psikolojik sağlamlığın bir diğer anlamlı yordayıcısıdır. Olumlu akran ilişkileri ve desteği, özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlığını arttırmaktadır. Günlük zorlukları arkadaşlarla paylaşmak ve karşılıklı destek alıp vermek, onların zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olmaktadır. Ancak, özel yetenekli öğrenciler akran ilişkilerinde; akran baskısı, ayrımcılık ve yetenekleri hakkında belirsizlik gibi zorluklarla da karşılaşabilmektedirler. Bu öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarını artırmak için olumlu akran ağları oluşturmak ve anlamlı etkileşimler yaşamalarını sağlamak önemlidir (Ford, 1994; Kim, 2015; Reis vd., 2004).

Elcik (2015), özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin en yüksek desteği ailelerinden algıladıklarını tespit ederek aile desteğinin önemli rolünü vurgulamıştır. Chen ve diğerleri (2017) de özel yetenekli öğrencilerde algılanan sosyal destek ile psikolojik sağlamlık arasında anlamlı bir ilişki gözlemlemiş ve akran desteğinin aile desteğinden daha güçlü bir yordama gücü olduğunu ortaya koymuştur. Bu farkların oluşumuna kültürdeki değişimler sebep olmuş olabilir. Bu da, özel yetenekli öğrencilerde algılanan sosyal desteğin anlaşılmasında kültürel farklılıkları da göz önünde bulundurmanın gerekliliğini işaret etmektedir.

Duygusal öz yeterliliğin de psikolojik sağlamlığın önemli bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Duygusal öz-yeterliliği yüksek olan özel yetenekli öğrenciler, duygularını etkili bir şekilde yönetip düzenleyebileceklerine inanırlar. Bu da, onların duygusal zorluklar ve sıkıntılarla başa çıkmalarını sağlayarak genel psikolojik sağlamlıklarını geliştirmektedir. Duygusal öz yeterlilik, olumsuz yaşam deneyimleriyle ilişkili olumsuz duyguların dönüştürülmesinde ve psikolojik iyi oluşun desteklenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Bandura, 1997). Duygusal öz yeterliliğin psikolojik sağlamlıkla pozitif yönde ilişkili olduğu sonucu önceki araştırma bulgularıyla paraleldir. Aydoğdu ve diğerleri (2017) ile Cutuk ve Aydoğan (2019) tarafından yürütülen araştırmalar da daha yüksek düzeyde duygusal öz-yeterliliğin daha yüksek düzeyde psikolojik sağlamlıkla ilişkili olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Sosyal veya sportif etkinliklere katılımın da özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlımlıkları için koruyucu bir faktör olduğu bulunmuştur. Ders dışı etkinliklere katılmak, kişisel gelişim, becerilerin geliştirilmesi ve olumlu sosyal etkileşimler kurma imkanı sağlamaktadır. Bu da, özel yetenekli öğrencilerin enerjilerini olumluya kanalize etmelerine ve akranlarıyla ilişkiler kurmalarına olanak tanır, özsaygılarını ve motivasyonlarını artırır. Buna karşılık, aşırı boş zaman ve ders dışı etkinliklere düşük katılım, yetersiz öz düzenlemeye ve düşük başarıya yol açabilir (Ford, 1994; Freeman 2006; Hebert, 1996; Nettles & Jones, 2000; Reis vd., 2004; Reis & McCoach 2002).

Araştırma sonucunda, psikolojik sağlamlık puanlarının cinsiyet açısından kız öğrenciler lehine anlamlı bir biçimde farklılaştığı bulunmuştur. Bu sonuç, özel yetenekli erkek öğrencilerin ortaokul dönemlerinde daha düşük bir psikolojik sağlamlığa sahip olabileceğini ve ortaokulda kızlara göre daha dezavantajlı bir durumda olduklarını; kızların ise lise dönemlerinde psikolojik sağlımlıklarında azalma olabileceğini gösteren önceki araştırmalarla paraleldir (Kline & Short, 1991a, 1991b). Alvino (1991) ve Demir-Şahin (2022) de yaptıkları araştırmalarda, özel yetenekli olmanın ortaokul döneminde kızlar için bir avantaj, erkekler için ise dezavantaj olduğunu ortaya koymuştur.

Psikolojik sağlamlık düzeyi sınıfa göre de farklılaşmaktadır. 5. sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlımlıklarının üst sınıftaki öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Önceki araştırmalar da, özel yetenekli öğrencilerde sınıf düzeyi arttıkça psikolojik sağlamlık düzeyinde bir azalma eğilimi olduğunu göstermiştir. Liseye geçiş sürecinde olan ortaokul öğrencileri, akademik beklentiler, sosyal baskı ve gelişimsel değişimler gibi çeşitli faktörler nedeniyle daha düşük düzeyde psikolojik sağlamlık sergileme eğiliminde olabilirler. Bu zorluklar, özel yetenekli öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını üst sınıflara doğru ilerledikçe daha fazla etkiliyor olabilir (Chen vd., 2017; Demir-Şahin, 2022; Gez, 2018; Bindal, 2018; Şahin, 2018).

Genel olarak, bu çalışma özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlımlıklarını etkileyen faktörlere ilişkin önemli bir anlayış sunmaktadır. Özetle, bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlımlığını etkileyen faktörler; akademik öz-yeterlilik, sosyal öz-yeterlilik, duygusal öz-yeterlilik, aileden, arkadaşlardan ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek ve sosyal/sportif etkinliklere katılım odağında incelenmiştir. Bulgular, akademik öz-yeterlilik, sosyal öz-yeterlilik, duygusal öz-yeterlilik, aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ve ders dışı etkinliklere katılımın özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlımlıklarının anlamlı yordayıcıları olduğunu göstermiştir. Ancak, öğretmenlerden algılanan sosyal destek ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır. Bu çalışma, özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlımlığını geliştirmek için akademik yeterlilik, sosyal beceriler, duygu düzenleme becerileri ve destekleyici ilişkilerin önemini vurgulamaktadır. Bu bulgular, eğitimcilere ve ebeveynlere, özel yetenekli öğrencilerin akademik öz-yeterliliklerini, sosyal öz-yeterliliklerini ve sosyal destek ağlarını geliştirerek bu öğrencilerin iyi oluşlarını ve psikolojik sağlımlıklarını geliştirebilecekleri konusunda ışık tutmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlımlıklarına ilişkin dinamikleri ve psikolojik iyi oluşlarına katkıda bulunan diğer faktörleri daha iyi anlayabilmek için, daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Öneriler

Bu bulgular, birkaç önemli noktaya işaret etmektedir. İlk olarak, özel yetenekli öğrencilere yönelik yapılacak olan müdahalelerde ve eğitim yaklaşımlarında akademik öz-yeterliliğin geliştirilmesine öncelik verilebilir. Çünkü akademik öz-yeterlilik, bu öğrencilerin genel iyi oluşlarını, psikolojik sağlımlıklarını ve başarılarını olumlu bir şekilde etkileyebilir. Buna ek olarak, olumlu aile ilişkilerini ve aile destek sistemlerini geliştirmek, özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlımlığının artırılmasında önemli bir faktördür. Bu da, sağlıklı aile dinamiklerini geliştirme ihtiyacına vurgu yapmaktadır. Ayrıca destekleyici bir akran ortamı oluşturmak ve sosyal/sportif etkinliklere katılımı teşvik etmek, özel yetenekli öğrencilerin iyi oluşlarına ve psikolojik sağlımlığına katkıda bulunabilir. Özel yetenekli öğrencilerin yaşadığı zorluklar ve özelleşmiş ihtiyaçları için yapılacak olan müdahale çalışmalarında cinsiyete ilişkin farklılıkları göz önünde bulundurmak ve bu farklılığı ele almak önemli görünmektedir. Ayrıca, psikolojik sağlamlığın sınıflara göre nasıl farklılaştığını göz önünde bulundurmak, özel yetenekli öğrenciler için farklı kademelerde yapılması planlanan destek ve müdahale çalışmalarına rehberlik edebilir. Bu araştırma yalnızca ortaokul dönemindeki özel yetenekli öğrencilerle sınırlı olduğu için genellemelerin dikkatli bir şekilde yapılması gerekmektedir. Gelecekte yapılacak diğer araştırmalarda özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlımlıklarıyla ilgili daha detaylı bir anlayış sağlanabilmesi için bu öğrencilerin sosyal-duygusal özellikleri ve iyi oluşları daha derinlemesine araştırılabilir, bu çalışmalarda farklı örneklem grupları ve boylamsal desenler kullanılabilir.

Yazarların Katkı Düzeyleri

Bu çalışma, yüksek lisans tezinin bir özeti niteliğindedir. Araştırma konusu ve yöntemi iki yazar tarafından belirlenmiştir. Veri toplama ve analiz aşamaları birinci yazar tarafından yapılmıştır. Araştırma raporu, daha çok birinci yazar olmak üzere iki yazar tarafından yazılmıştır.

Kaynaklar

- Alexopoulou, A., Batsou, A., & Drigas, A. (2019). Resilience and academic underachievement in gifted students: Causes, consequences and strategic methods of prevention and intervention. *International Journal of Online and Biomedical Engineering*, 15(14), 78-86. <https://doi.org/10.3991/ijoe.v15i14.11251>
- Alvino, J. (1991). An investigation into the needs of gifted boys. *Roeper Review*, 13(4), 174-180. <https://doi.org/10.1080/02783199109553352>
- Arslan, G. (2015). Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin (ÇGPSÖ-12) psikometrik özellikleri: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/57186>
- Aydogdu, B. N., Eksi, H., & Celik, H. (2017). The predictive role of interpersonal sensitivity and emotional self-efficacy on psychological resilience among young adults. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(69), 37-54. <https://doi.org/10.14689/ejer.2017.69.4>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bindal, G. (2018). *Ergenlerin psikolojik sağlamlığın (resilience), çocukluk çağındaki travma ve bağlanma stilleri ile ilişkisinin incelenmesi* (Tez Numarası: 498780) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2020). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi.
- Chen, X., Cheung, Y., Fan, X., & Wu, J. (2017). Factors related to resilience of academically gifted students in the Chinese cultural and educational environment. *Psychology in the Schools*, 55(2), 1-13. <https://doi.org/10.1002/pits.22044>
- Connolly, J. P. (2018). Exploring the factors influencing gifted adolescents' resistance to report experiences of cyberbullying behavior: Toward an improved understanding. *Journal for the Education of the Gifted*, 41(2), 136-159. <https://doi.org/10.1177/0162353218763869>
- Cross, T. L., & Swiatek, M. A. (2009). Social coping among academically gifted adolescents in a residential setting: A longitudinal study. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 25-33. <https://doi.org/10.1177/0016986208326554>
- Cutuk, Z. A., & Aydoğan, R. (2019). Emotional self-efficacy, resilience, and psychological vulnerability: A structural equality modeling study. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 9(1), 106-114. <https://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-3/B.49>
- Demaray M. K., & Malecki C. K. (2003). Importance ratings of socially supportive behaviors by children and adolescents. *School Psychology Review*, 32(1), 108-132. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086186>
- Demir-Şahin, O. (2022). *Özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlık ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez Numarası: 758711) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dole, S. (2000). The implications of the risk and resilience literature for gifted students with learning disabilities. *Roeper Review*, 23(2), 91-97. <https://doi.org/10.1080/02783190009554074>
- Dubow, E. F., & Ullman, D. G. (1989). Assessing social support in elementary school children: The survey of children's social support. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18(1), 52-64. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1801_7
- Elcik, F. (2015). *Üstün yetenekli öğrencilerin çevresinden algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişki* (Tez Numarası: 395041) [Doktora tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ernst, A. F., & Albers, C. J. (2017). Regression assumptions in clinical psychology research practice-a systematic review of common misconceptions. *PeerJ Life and Environment*, 5, e3323. <https://doi.org/10.7717/peerj.3323>

- Fiedler, E. D. (1993). Square pegs in round holes: Gifted kids who don't fit in. *Understanding Our Gifted*, 5(1), 11-14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED402701.pdf>
- Freeman, J. (2006). Giftedness in the long term. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 384-403. <https://doi.org/10.4219/jeg-2006-24>
- Ford, D. Y. (1994). Nurturing resilience in gifted black youth. *Roeper Review*, 17(2), 80-85. <https://doi.org/10.1080/02783199409553630>
- Gadari, S., Farokhzadian, J., & Mangolian-Shahrbabaki, P. (2022). Effectiveness of resilience training on social self-efficacy of elementary school girls during the COVID-19 outbreak. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 27(1), 308-319. <https://doi.org/10.1177/13591045211056504>
- Gez, A. (2018). *Suriyeli çocuk ve ergenlerde algılanan sosyal destek ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki* (Tez Numarası: 488539) [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gokler, I. (2007). Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği Türkçe Formunun uyarlama çalışması: Faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(2), 90-99. https://cms.galenos.com.tr/Uploads/Article_30277/cogepderg-14-90.pdf
- Hamill, S. (2003). Resilience and self-efficacy: The importance of efficacy beliefs and coping mechanisms in resilient adolescents. *Colgate University Journal of the Science*, 35(1), 115-146. https://www.researchgate.net/publication/252643464_Resilience_and_Self-Efficacy_The_importance_of_efficacy_beliefs_and_coping_mechanisms_in_resilient_adolescents
- Hayes, M. L., & Sloat, R. S. (1989). Gifted students at risk for suicide. *Roeper Review*, 12(2), 102-107. <https://doi.org/10.1080/02783198909553245>
- Hebert, T. H. (1996). Portraits of resilience: The urban life experience of gifted Latino young men. *Roeper Review*, 19(2), 82-90. <https://doi.org/10.1080/02783199609553796>
- Hillyer, K. (1988). Problems of gifted children. *Journal of the Association for the Study of Perception*, 21(1-2), 10-26. <https://psycnet.apa.org/record/1989-22024-001>
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kashdan, T. B., & Roberts, J. E. (2004). Social anxiety's impact on affect, curiosity, and social self-efficacy during a high self-focus social threat situation. *Cognitive Therapy and Research*, 28(1), 119-141. <https://doi.org/10.1023/b:cotr.0000016934.20981.68>
- Kim, M. (2015). Enhancing resilience of gifted students. *Texas Association for the Gifted & Talented Article*, 36(3), 17-21. <https://scholarworks.wm.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1092&context=articles>
- Kitano, M. K., & Lewis, R. B. (2005). Resilience and coping: Implications for gifted children and youth at risk. *Roeper Review*, 27(4), 200-205. <https://doi.org/10.1080/02783190509554319>
- Kline, B. E., & Short, E. B. (1991a). Changes in emotional resilience: Gifted adolescent females. *Roeper Review*, 13(3), 118-121. <https://doi.org/10.1080/02783199109553333>
- Kline, B. E., & Short, E. B. (1991b). Changes in emotional resilience: Gifted adolescent boys. *Roeper Review*, 13(4), 184-187. <https://doi.org/10.1080/02783199109553354>
- Knapp, S. (1991). Profiles in giftedness: Fictional portraits of intelligent and creative children. In R. M. Milgram (Ed.), *Counseling gifted and talented children: A guide for teachers, counselors, and parents*. Ablex Publishing.
- Kroesbergen, E. H., van Hooijdonk, M., Van Viersen, S., Middel-Lalleman, M. M. N., & Reijnders, J. J. W. (2015). The psychological well-being of early identified gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 16-30. <https://doi.org/10.1177/0016986215609113>
- Kumar, R., & Lal, R. (2006). The role of self-efficacy and gender difference among the adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 32(3), 249-254. <https://psycnet.apa.org/record/2006-11517-013>

- Leana-Tascilar, M. Z. (2017). *Özel yetenekli çocukların psikolojisi: Teoriden uygulamaya*. Nobel Yayıncılık.
- Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P., Makel, M. C. & Putallaz, M. (2015). Gifted students' perceptions of an accelerated summer program and social support. *Gifted Child Quarterly*, 59(4), 265-282. <https://doi.org/10.1177/0016986215599205>
- Liebenberg, L., Ungar, M., & LeBlanc, J. C. (2013). The CYRM-12: A brief measure of resilience. *Canadian Journal of Public Health*, 104(2), 131-135. <https://doi.org/10.1007/BF03405676>
- Mahdzadeh, A. S., Musavi, S. A. M., Jalali, M., & Kakavand, A. (2018). The effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy on social self-efficacy and depression. *Iranian Journal of Psychology*, 15(55), 305-314. https://jip.stb.iau.ir/article_541256.html?lang=en
- Morelock, M. J. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding Our Gifted*, 4(3), 11-15. <https://www.davidsongifted.org/gifted-blog/giftedness-the-view-from-within/>
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149. <https://doi.org/10.1023/A:1010961119608>
- Neihart, M. (2002). Gifted children and depression. In M. Neihart, S. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *Social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 93-113). Prufrock Press.
- Nettles, W. M., & Jones, D. S. (2000). Understanding resilience: The role of social resources. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5(2), 47-60. <https://doi.org/10.1080/10824669.2000.9671379>
- Nugent, S.A. (2000). Perfectionism: Its manifestations and classroom-based interventions. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 215-221. <https://doi.org/10.4219/jsge-2000-630>
- Peterson, J. S. (2006). Addressing counseling needs of gifted students. *Professional School Counseling*, 10(1), 43-51. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2156759X0601001S06>
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280- 282. <https://doi.org/10.1177/0016986209346946>
- Peterson, J., Duncan, N., & Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 34-49. <https://doi.org/10.1177/0016986208326553>
- Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 83-93. https://doi.org/10.1300/J008v16n01_06
- Pilarinos, V., & Solomon, C. R. (2017). Parenting styles and adjustment in gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 61(1), 87-98. <https://doi.org/10.1177/0016986216675351>
- Reis, S. M., Colbert, R. D., & Hebert, T. P. (2004). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roepers Review*, 27(2), 110-120. <https://doi.org/10.1080/02783190509554299>
- Reis, S. M. & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted and talented students with special needs. *Exceptionality*, 10(2), 113-125. https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_5
- Richards, J., Encel, J., & Shute, R. (2003). The emotional and behavioral adjustment of intellectually gifted adolescents: A multi-dimensional, multi informant approach. *High Ability Studies*, 14(2), 153-164. <https://doi.org/10.1080/1359813032000163889>
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Neuchterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181-214). Cambridge University Press.
- Sameroff, A. (2005). Early resilience and its developmental consequences. In A. S. Masten (Ed.), *Encyclopedia on early childhood development* (pp. 13-18). <https://www.child-encyclopedia.com/pdf/complet/resilience>
- Şahin, H. (2018). *Ergenlerin psikolojik sağlık düzeyleri ve hayat amaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez Numarası: 491472) [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Saranli, A. G., & Metin, N. (2012). Social-emotional problems observed in gifted children. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(1), 139-163. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001239
- Schmidt, A. F., & Finan, C. (2018). Linear regression and the normality assumption. *Journal of Clinical Epidemiology*, 98, 146-151. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2017.12.006>
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and the gifted adolescent. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 183-196. <https://doi.org/10.4219/jsge-2000-629>
- Schunk, D. H., & Miller, S. D. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents*. Information Age.
- Silverman, L. K. (2012). Asynchronous development: A key to counseling gifted. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors: Serving students with gifts and talents; development, relationships, school issues, and counseling needs/interventions* (pp. 261-279). Prufrock Press.
- Stewart, D., & Sun, J. (2004). How can we build resilience in primary school aged children? The importance of social support from adults and peers in family, school and community settings. *Asia-Pacific Journal of Public Health*, 16(1), 37-41. <https://doi.org/10.1177/101053950401600S10>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon.
- Telef, B. B., & Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği; geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 169-187. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/231622>
- Terzi, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21449/229847>
- Tras, Z., Arslan, C., & Hamarta, E. (2013). An examination of resilience in university students in terms of self-esteem and social self-efficacy. *International Journal of Academic Research*, 5(3), 323-328. <https://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-3/B.49>
- Volkova, E. N., Miklyaeva, A. V., & Khoroshikh, V. V. (2022). Subjective predictors of psychological well-being of gifted adolescents. *Psychological Science and Education*, 27(1), 92-103. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270108>
- Werner, E. E., & R. S. Smith. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. Bannister and Cox.
- Williams, M. N., Grajales, C. A. G., & Kurkiewicz, D. (2013). Assumptions of multiple regression: Correcting two misconceptions. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 18(11), 2-14. <https://doi.org/10.7275/55hn-wk47>
- Yermish, A. (2010). *Cheetahs on the couch: Issues affecting the therapeutic working alliance with clients who are cognitively gifted* (Publication No. 3415722) [Doctoral dissertation, University of Massachusetts]. ProQuest and Theses database.



Investigation of the Resilience, Self-Efficacy, and Perceived Social Support of Gifted Students*

Özge Yıldırım ¹

Ayşegül Kılıçaslan-Çelikkol ²

Abstract

Introduction: This research aimed to analyze the levels of psychological resilience in terms of different variables, self-efficacy, and perceived social support among gifted students, investigate the relationships between these variables, and examine the predictive power of self-efficacy and perceived social support on psychological resilience.

Method: The study involved 232 gifted middle school students from six different Science and Art Centers in Turkey. Participants completed the Demographic Information Form, Child and Adolescence Resilience Scale, Self-Efficacy Scale for Children, and Social Support Evaluation Scale for Children and Adolescents.

Findings: The findings revealed significant differences in psychological resilience scores based on gender, grade, and participation in social/sportive activities. Positive relationships were observed among psychological resilience, emotional self-efficacy, academic self-efficacy, social self-efficacy, total self-efficacy, perceived social support from family, peers, and teachers, and total perceived social support. Self-efficacy and perceived social support were identified as significant predictors of psychological resilience in gifted students.

Discussion: Enhancing the levels of self-efficacy and perceived social support, as well as promoting participation in social/sportive activities, can contribute to the psychological resilience of gifted students. There is a positive relationship between self-efficacy, perceived social support, and psychological resilience in gifted students. As the levels of self-efficacy and perceived social support increase, the psychological resilience of gifted students also increases.

Keywords: Psychological resilience, self-efficacy, perceived social support, gifted students, participation in social/sportive activities.

To cite: Yıldırım, Ö. & Kılıçaslan-Çelikkol, A. (2024). Investigation of the resilience, self-efficacy, and perceived social support of gifted students. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 25(2), 127-140. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1195044>

*This study is produced from the first author's master's thesis,

¹**Corresponding Author:** PhD Student, İstanbul University-Cerrahpaşa, E-mail: ozge.yildirim@ogr.iuc.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2553-9382>

²Assist. Prof., İstanbul University-Cerrahpaşa, E-mail: kilicay@iuc.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6720-7167>

Introduction

Gifted students display diverse cognitive, social, and psychological characteristics, which necessitate tailored educational approaches to meet their specific needs. Their exceptional cognitive abilities enable them to surpass developmental milestones at an early age, often achieving remarkable success compared to their peers (Knapp, 1991). However, the social and emotional well-being of gifted students has not received adequate scholarly attention, resulting in a lack of consensus and contradictory findings in the literature (Connolly, 2018; Peterson et al., 2009). Their cognitive strengths may camouflage underlying psychological issues, making it challenging to identify and address their emotional needs effectively (Knapp, 1991). Therefore, it is crucial to acknowledge and support the social and emotional aspects of gifted students, recognizing that their cognitive abilities alone do not guarantee optimal social and emotional adjustment.

Gifted children and adolescents are susceptible to various psychological, social, and emotional challenges due to their asynchronous development, perfectionism, and heightened sensitivity (Fiedler, 1993; Knapp, 1991). Their well-being and developmental processes can be negatively impacted by difficulties they encounter (Fiedler, 1993; Pfeiffer & Stocking, 2000). Being psychologically sensitive, they may experience heightened stress, adjustment problems, depression, and even thoughts of self-harm, and may feel isolated when they struggle to find like-minded peers (Leana-Tascilar, 2017; Morelock, 1992; Pfeiffer & Stocking, 2000). Additionally, they may face various risks and challenges such as poverty, trauma, family conflicts, and bullying (Peterson, 2009; Reis & McCoach, 2002), and their responses to these difficulties are influenced by their giftedness (Yermish, 2010).

According to a recent study, it has been observed that while approximately 20% of children and youth in the general population experience mental illness, a higher percentage of gifted children, ranging from 30% to 40%, exhibit significant symptoms of anxiety, depression, behavioral issues, or social difficulties (Kroesbergen et al., 2016; Pilarinos & Solomon, 2017). However, it is important to note that there are research findings indicating that despite the unique challenges faced by gifted children, a majority of them demonstrate positive well-being (Richards et al., 2003). The ability to experience healthy development and positive outcomes despite adversities is referred to as psychological resilience in the literature (Sameroff, 2005).

The literature on the psychological resilience of gifted individuals presents contradictory findings. Some research suggests that gifted students exhibit fragile and sensitive personality characteristics, and a significant number of them experience serious psychological problems. Therefore, it is recommended to create comprehensive educational and social opportunities to enhance their psychological resilience (Fiedler, 1993; Freeman, 2006; Hayes & Sloat, 1989; Hillyer, 1988; Kline & Short, 1991a; 1991b; Nugent, 2000; Pfeiffer & Stocking, 2000; Schuler, 2000).

On the other hand, there are studies suggesting that gifted individuals share common characteristics with resilient individuals. Some of these shared characteristics include an optimistic outlook on life, an internal locus of control, personal competence, a sense of humor, a sense of autonomy, and problem-solving skills (Dole, 2000; Kitano & Lewis, 2005; Neihart, 2002; Peterson, 2006; Richards et al., 2003; Rutter, 1990). These findings indicate that gifted individuals may possess inherent strengths and coping mechanisms that contribute to their psychological resilience. Psychological resilience appears to be a valuable trait for gifted individuals in coping with social and emotional challenges such as perfectionism, stress, loneliness, and depression (Saranli & Metin, 2012). Their capacity for resilience acts as a protective factor against various risks they may encounter (Alexopoulou et al., 2019; Reis et al., 2004).

Recent research on psychological resilience has adopted a comprehensive approach by examining resilience from personal, familial, and environmental perspectives. These studies have consistently shown a strong and significant association between the perception of social support from important individuals within one's social environment and resilience (Stewart & Sun, 2004; Terzi, 2016). Social support plays a crucial role in enhancing the general psychological well-being of adolescents and children, while also reducing the likelihood of experiencing psychological problems (Demaray & Malecki, 2003). Gifted children, due to their hypersensitivity and perfectionism, benefit greatly from supportive environments that acknowledge and validate their talents (Reis et al., 2004). Without such support, gifted children may resort to inappropriate coping mechanisms, such as hiding their abilities or achieving below their potential to fit in with their peers (Cross & Swiatek, 2009). Numerous studies have shown that social support from significant others, including family, peers, and teachers, plays a crucial role in the psychological adjustment of gifted students. (Chen et al., 2017; Elcik, 2015; Lee et al., 2015).

Self-efficacy is also a crucial factor in determining psychological resilience. According to Werner and Smith (1982), self-efficacy plays a significant role in the development of resilience and coping skills. Individuals with high self-efficacy are more adept at managing their thoughts and overcoming difficulties when faced with challenges, in contrast to those with low self-efficacy (Hamill, 2003). Conversely, individuals with low self-efficacy often struggle with self-doubt, despair, and anxiety, and perceive challenging events as threats (Kashdan & Roberts, 2004; Kumar & Lal, 2006). Developing and nurturing self-efficacy is vital for enhancing psychological resilience, as it empowers individuals to believe in their capacity to effectively navigate and overcome obstacles. Self-efficacy beliefs play a crucial role in the psychological resilience of gifted students (Dole, 2000; Reis et al., 2004). The process of increasing resilience in gifted students can contribute to the growth of strong self-efficacy and effective coping mechanisms. Building resilience involves engaging in consistent and positive experiences of overcoming challenging tasks (Kitano & Lewis, 2005).

Participation in extracurricular activities has been identified as a protective factor for the psychological resilience of gifted students (Dole, 2000; Hebert, 1996; Reis et al., 2004). For resilient students, these activities offer opportunities for involvement, a sense of belonging, and the formation of friendships and collaborative relationships (Hebert, 1996). Conversely, underachieving gifted students with low resilience tend to have limited involvement in extracurricular activities, organizations, sports, or summer programs (Reis et al., 2004).

Research also suggests that there may be a relationship between age and psychological resilience among gifted students. Some studies have indicated that as grade levels progress, there is a decline in psychological resilience and an increase in emotional fragility among gifted students (Kline & Short, 1991a). Gez (2018) also discovered that psychological resilience was highest among 5th-6th grade students and lowest among 9th-10th grade students. Additionally, other studies have reported a decline in psychological resilience as grade levels increased (Bindal, 2018; Şahin, 2018).

Alvino (1991) and Kline and Short (1991a, 1991b) suggest that being gifted in the middle school period can have different effects on boys and girls. They noted that male students may struggle with providing emotional and social intimacy during their pre-adolescence, which can impact their overall well-being. Additionally, Kline and Short observed that the psychological resilience of female gifted students may decrease during high school due to increased awareness, sensitivity, and conflicts associated with the transition into adolescence. These findings suggest that the experiences and challenges faced by gifted students may vary based on their gender.

The proposed research aims to address the gap in the existing literature by examining the psychological resilience of gifted students, focusing on the protective factors of perceived social support and self-efficacy. Additionally, the study will explore how resilience varies according to gender, age, and participation in extracurricular activities. The target group of the research is pre-adolescent gifted students, as this stage is characterized by rapid physical, emotional, and social changes. During this period, gifted adolescents often face challenges related to their asynchronous development, which can lead to questions about fitting in, intense emotions, and a need for understanding (Silverman, 2012). By investigating the relationship between resilience and these protective factors, the study aims to contribute to our understanding of the psychological well-being and developmental needs of gifted students during this critical stage of their lives.

The objective of this study is to assess the psychological resilience of intellectually bright and artistically talented middle school students attending Science and Art Centers (SACs) in Turkey. The study aims to explore the levels of psychological resilience, self-efficacy, and perceived social support among these gifted students, examine the differences in psychological resilience based on gender, grade, and participation in social/sportive activities, investigate the relationships between social support, self-efficacy, and psychological resilience, and determine whether perceived social support and self-efficacy levels are significant predictors of psychological resilience among gifted students in SACs.

The research questions of the study are as follows:

1. What are the levels of psychological resilience, self-efficacy, and perceived social support among gifted students attending SACs?
2. Do the levels of psychological resilience differ significantly based on gender, grade, and participation in social/sportive activities among gifted students attending SACs?
3. Is there a significant relationship between social support, self-efficacy, and psychological resilience among gifted students attending SACs?

4. Do perceived social support and self-efficacy levels significantly predict the psychological resilience of gifted students attending SACs?

By addressing these research questions, the study aims to provide valuable insights into the psychological well-being and resilience of intellectually bright and artistically talented middle school students attending SACs, with a particular focus on the role of self-efficacy and perceived social support in their resilience.

Method

Research Design

This study utilizes a correlational research design to investigate the relationships between self-efficacy, psychological resilience, and perceived social support levels among gifted students. The correlational model aims to determine the co-variation between variables and quantify the extent of their differentiation (Karasar, 2015).

Participants

The target population for this study comprises gifted students attending SACs in the West Marmara region. Convenience sampling was employed to select the participants due to the distinctive characteristics of the gifted student population, which constitutes a small percentage (2-3%) of the overall population. In this sampling method, the researcher selects participants based on accessibility until the desired sample size is achieved (Büyüköztürk et al., 2020). The study included middle school gifted students from six different SACs located in the provinces of Edirne, Canakkale, Tekirdag, and Kırklareli. A total of 251 regularly attending students from the sample group were initially included. However, 19 students with incomplete or improperly coded data were excluded from the analysis, resulting in a final study sample of 232 gifted students. Table 1 provides demographic information about the participants.

Table 1

Information Pertaining to the Demographics of the Study Sample

Gender	<i>n</i>	%	Grade	<i>n</i>	%
Female	115	49.6	5	76	32.8
Male	117	50.4	6	69	29.7
Total	232	100.0	7	70	30.2
			8	17	7.3
			Total	232	100.0

Participation in a social/sportive activity	<i>n</i>	%	Field of study in SAC	<i>n</i>	%
Participates	108	46.6	Intellectual	142	61.2
Does not participate	124	53.4	Music	18	7.8
			Painting	51	22.0
Total	232	100.0	Double fields	21	9.1
			Total	232	100

Note: SAC = Science and art centers.

Data Collection Instruments

Demographic Information Form

To gather participant demographic data, a structured questionnaire was developed by the researchers. The demographic information form included items related to the following variables: gender, grade level, and participation in a social/sportive activity. The purpose of this form was to provide a comprehensive overview of the participants' background characteristics, which may be relevant to the study objectives.

Child and Youth Psychological Resilience Scale

The scale's original version consisted of 28 items, three subscales, and eight sub-dimensions. It was created with a socio-ecological viewpoint utilizing qualitative and quantitative methodologies in light of data gathered from 11 different countries. Liebenberg et al. (2013) developed the short-form study of the scale, and two independent studies led to the development of a structure with 12 components. Arslan (2015) adapted this scale to Turkish culture. According to the results of the analysis, it was seen that the factor loadings ranged from .54 to .81. The factor analysis results of the scale showed sufficient cohesiveness and the scale predicted 51.28% of the

total variance [$\chi^2_{(N=256)} = 105.498, p < .0001; RMSEA = .060; x^2 / df = 2.03; CFI = .97, GFI = .94, RMR = .039$] and the scale consisted of a one-factor structure. This scale uses a Likert-type scale which ranges from 1 to 5. The possible scores on the scale range from 12 to 60. The level of psychological resilience also rises with an increase in scale score. Low scores on the scale correspond to low psychological resilience, while high scores on the scale correspond to high psychological resilience. Cronbach's alpha value of the scale was calculated as .91 (Arslan, 2015). For this study, it was determined to be .82.

Self-Efficacy Scale for Children

Muris (2001) created the scale and Telef and Karaca (2012) adapted it to Turkish culture. The factor analysis revealed a 43.74% prediction of total variation. Additionally, it was discovered that the scale items' eigenvalues for the factor common variance fell between .31 and .61. This research revealed that the scale in Turkish had 21 items, the same likewise the original, and that the items of the scale were classified into three components. Confirmatory factor analysis yielded the following fit index values for the scale: $RMSEA = .05, SRMR = .07; NFI = .95, GFI = .94, CFI = .96$. A group comparison of the lower and higher 27% was performed in order to evaluate the discriminant validity of the scale, and it was found that all of the scale's items were significant at the $p = .001$ level, with t-test values ranging from 10.98 to 21.17. SSC is a 21-item, three sub-dimension scale with a 1-5 Likert-type scoring system. The possible score on the scale ranges between 21-105. High scores on the scale mean high levels of self-efficacy while low scores mean low levels of self-efficacy. The scale's internal consistency coefficients are .86 for overall consistency, .78 for emotional, .84 for academic, and .64 for social self-efficacy (Telef & Karaca, 2012). For this study, the total scale consistency was .90, the emotional was .85, the social was .80, and the academic was .80.

Perceived Social Support Scale for Children and Adolescents

Dubow and Ullman (1989) developed this scale to find out the perceptions of children and adolescents regarding the social support they receive from their families, teachers, and peers, and to measure the child's perception of how much s/he is loved, cared for, and accepted by his/her social network (Dubow & Ullman, 1989). Gokler (2007) carried out the scale's adaption study. The three sub-dimensions together accounted for 40.22% of the total variance. The subscales are *Peer support*, *Family support*, and *Teacher support*. The link between the items and the overall score varies between .34 and .64, as shown by the item-total reliability finding. The scale has three subscales and 41 items. There are 19 items in the peer support subscale, 12 in the family support subscale, and 10 in the teacher support subscale. The scale's lowest possible score is 41, while its greatest possible value is 205. High scores on the scale mean high levels of perceived social support while low scores mean low levels of perceived social support. Cronbach's alpha for the total scale was .93. Support from peers was .89, family support was .86, and teacher support was .88 for its sub-dimensions (Gokler, 2007). For this study, it was determined as .94 for the total scale; and .84 for support from peers, .83 for family support, and .83 for teacher support.

Data Collection

Because research ethics committee approval was not necessary at the time of the data collection, research approval was taken from the Ministry of National Education. Since this research includes more than one city, research permission was taken from the General Directorate of Special Education and Guidance Department of the Ministry of National Education (Date: 07.05.2018 No: 9016025). Moreover, the research was conducted according to the Helsinki declaration of ethical principles. The researcher explained the target and significance of the study to the administrators and counselors of the SACs and distributed the parental consent forms of the study. Informed consent was obtained from the students' parents or legal guardians. Then the dates and hours of the application were planned with the school administrators, and the scales were applied to the students whose parents gave the consent. General information was given to the students about the study and the maintenance of confidentiality of their answers before the application. The scales were administered in a group setting during regular class hours in approximately 20 minutes. Data was collected from SAC students in the Edirne, Çanakkale, Tekirdağ, and Kırklareli provinces. The study was carried out with a total of 251 students.

Data Analysis

The demographics of the sample were explained through descriptive frequency and percentage data. To test the normality of the distribution, the Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests were conducted for each sub-group. Moreover, the skewness and kurtosis values of the scales were examined. Tabachnick and Fidell (2013) propose that the distribution is accepted as parametric if the skewness and kurtosis values are between +1.5 and -1.5. For this study, the skewness-kurtosis and Kolmogorov-Smirnov values were more than the stated interval.

Since the distribution was not parametric in this study, Mann Whitney-U and Kruskal Wallis-H tests were used to analyze group differences, and the Spearman Rank Differences Correlation Coefficient was used when examining the relationships between variables. Multiple regression analysis was used to assess the predictive power of self-efficacy and perceived social support on psychological resilience. Multiple regression analysis does not require the assumption of normally distributed variables (Ernst & Albers, 2017; Schmidt & Finan, 2018; Williams et al., 2013). Before the multiple regression, data was checked for assumptions of multiple regression. First, research data was analyzed for outliers and multicollinearity. Univariate outliers were tested with z values and multivariate outliers were tested with the Mahalanobis distance test. Tabachnick and Fidell (2013) state that the significance level for Mahalanobis distance should be .001. According to this, 3 measurements that have a significance level of more than .001 were excluded. For testing the multicollinearity assumption, VIF and tolerance values of the variables, and correlations between the variables were analyzed. According to the analysis results, tolerance values of the independent variables were between .45 and .60 and more than .20 as expected; and VIF values were between 1.67 and 2.25 and less than 10 as expected. When the correlation values between variables were examined, it was found that the highest correlation was .66. According to these results it was concluded that there was no multicollinearity problem (Tabachnick & Fidell, 2013). To test the assumption of normally distributed errors, the Durbin Watson test and residual statistics were used. The Durbin Watson value for this study was 1.81, the residual mean was .00, and the residual standard deviation was .99, which concluded that the errors were distributed normally in this study (Tabachnick & Fidell, 2013).

Results

Psychological Resilience, Self-Efficacy, and Perceived Social Support Levels of the Sampled Students

To assess the psychological resilience, self-efficacy, and perceived social support levels of the students attending SACs, the scores obtained from the Child and Youth Psychological Resilience Scale, Self-Efficacy Scale for Children, and Perceived Social Support Scale for Children and Adolescents were analyzed. Table 2 presents descriptive statistics, including mean, standard deviation, standard error, kurtosis, skewness, and reliability coefficients, for the scales utilized in this study.

Table 2

Descriptive Statistics and Reliability Coefficients of the Variables

Type of the score	Number of the items	Cronbach alfa	\bar{x}	Min	Max	Sd	Se	Skewness	Kurtosis
Psychological resilience	12	.82	53.80	33	60	5.39	.35	-1.21	2
Self-efficacy	21	.90	84.42	30	105	13.13	.86	-.67	.71
Emotional self-efficacy	7	.85	25.47	8	35	6.36	.41	-.40	-.49
Academic self-efficacy	7	.80	30.27	10	35	4.32	.28	-1.17	1.79
Social self-efficacy	7	.80	28.68	12	35	4.92	.32	-.80	.14
Perceived social support	41	.94	179.53	105	205	20.70	1.36	-1.12	.97
Perceived social support-peers	19	.94	80.06	31	95	12.83	.84	-1.18	1.19
Perceived social support-family	12	.84	55.65	36	60	5.39	.35	-1.64	2.49
Perceived social support-teachers	10	.83	43.82	22	50	5.84	.38	-1.34	1.77

Comparison of Psychological Resilience by Gender, Involvement in Social or Sportive Activities, and Grade

To investigate potential variations in psychological resilience among gifted students based on gender and involvement in social and sportive activities, the Mann-Whitney U test was conducted. The results of the test are presented in Table 3.

According to the results presented in Table 3, the total scores on the Child and Youth Psychological Resilience Scale varied significantly ($p < .05$) based on gender and participation in social and sportive activities. Female students ($\bar{x} = 54.41$) demonstrated significantly higher resilience scores compared to male students ($\bar{x} = 53.20$). Additionally, students who participated in social and sportive activities outside of school ($\bar{x} = 54.82$) exhibited significantly higher resilience scores compared to students who did not participate in such activities ($\bar{x} = 52.91$).

Table 3

Comparison of Psychological Resilience by Gender and Involvement in Social, and Sportive Activities

		n	\bar{x}	Med.	Min.	Max.	Sd	Mann Whitney U			Effect size
								Mean rank	z	p	
Gender	Female	115	54.41	55	33	60	5.34	125.21	-1.97	.049	.017
	Male	117	53.20	54	33	60	5.39	107.94			
	Total	232	53.80	54	33	60	5.39				
Participation in social/sportive activities	Participates	108	54.82	55	42	60	4.37	127.22	-2.28	.023	.027
	Does not participate	124	52.91	54	33	60	6.01	107.17			
	Total	232	53.80	54	33	60	5.39				

To explore whether psychological resilience levels among gifted students differed across grade levels, the Kruskal-Wallis H test was conducted. The findings regarding the differentiation of psychological resilience by grade are presented in Table 4.

Table 4

Differentiation of Psychological Resilience by Grade

	n	x	Median	Min	Max	Sd	Kruskal Wallis-H			Sig. dif.	Effect size
							Mean rank	H	p		
Grade	5	76	55.43	57	40	60	4.41	136.97			
	6	69	53.52	53	37	60	4.76	108.21	10.86	.013	5 > 6; 5 > 7
	7	70	52.26	54	33	60	6.72	103.68			
	8	17	54.00	54	46	60	3.69	111.41			
	Total	232	53.80	54	33	60	5.39				

When analyzing Table 4, it is evident that students in the fifth grade exhibited the highest average scores for psychological resilience ($\bar{x} = 55.43$), whereas seventh-grade students displayed the lowest scores ($\bar{x} = 52.26$). To investigate the underlying cause of this significant difference, a Mann-Whitney U test was conducted. The results revealed that fifth-grade students had significantly higher levels of resilience compared to both sixth and seventh graders.

Correlations Between Self-Efficacy, Perceived Social Support, and Psychological Resilience

To explore the relationships between self-efficacy, perceived social support, and psychological resilience, Spearman's rank difference correlation coefficient was utilized. The findings of the correlation analysis are presented in Table 5.

Table 5

Correlations Between Self-Efficacy, Perceived Social Support, and Psychological Resilience

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Psychological resilience (1)		.55**	.64**	.59**	.69**	.63**	.60**	.53**	.68**
Emotional self-efficacy (2)			.52**	.57**	.87**	.50**	.39**	.43**	.53**
Academic self-efficacy (3)				.56**	.78**	.46**	.51**	.54**	.55**
Social self-efficacy (4)					.83**	.60**	.35**	.49**	.60**
Total self-efficacy (5)						.61**	.47**	.57**	.65**
Perceived social support-peers (6)							.54**	.61**	.93**
Perceived social support-family (7)								.58**	.73**
Perceived social support-teachers (8)									.80**
Total perceived social support (9)									

Not: n = 232.

**p < 0.01

According to Büyüköztürk et al. (2020), correlation coefficients between .70 and 1.00 indicate a high degree of correlation, coefficients between .30 and .70 indicate a moderate degree of correlation, and coefficients

between .00 and .30 indicate a low degree of correlation. Based on Table 5, the present study revealed a moderate positive correlation between total self-efficacy and psychological resilience ($r = .69, n = 232, p = .01$), as well as between the sub-dimensions of self-efficacy and resilience. Similarly, there was a moderate positive correlation between perceived social support and resilience ($r = .68, n = 232, p = .01$), and the sub-dimensions of social support and resilience. Furthermore, self-efficacy and perceived social support, along with their respective sub-dimensions, were significantly correlated ($r = .65, n = 232, p = .01$). The correlation analysis findings are presented in Table 5. In general, it can be concluded that psychological resilience, self-efficacy, and perceived social support exhibited positive and significant correlations. Hence, increasing levels of self-efficacy and perceived social support are associated with higher psychological resilience.

The Predictive Power of Perceived Social Support and Self-Efficacy on Psychological Resilience

In order to calculate the predictive power of perceived social support and self-efficacy on psychological resilience of gifted students, multiple regression analysis was conducted and Table 6 includes the results.

According to the multiple regression analysis, perceived social support and self-efficacy accounted for approximately 61% of the total variance in psychological resilience ($R^2 = .61, F = 58.3, p < .05$). The order of predictor variables was determined based on the standardized regression coefficient (β) values. The predictor variables in descending order of importance were as follows: academic self-efficacy ($\beta = .35, p < .05$), social self-efficacy ($\beta = .22, p < .05$), perceived social support from family ($\beta = .20, p < .05$), emotional self-efficacy ($\beta = .13, p < .05$), perceived social support from peers ($\beta = .07, p < .05$), and perceived social support from teachers ($\beta = .004, p > .05$).

Furthermore, when examining the p-values, significant relationships were found between resilience and academic self-efficacy ($p = .000$), social self-efficacy ($p = .001$), emotional self-efficacy ($p = .005$), perceived social support from peers ($p = .009$), and perceived social support from family ($p = .000$). However, the relationship between perceived social support from teachers and psychological resilience was not significant ($p = .707$).

Table 6

Predictors of Psychological Resilience

Dependent variable	Independent variable	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Psychological resilience	Constant	17.14	7.20	.000	58.30	.000	.61
	Emotional self-efficacy	.13	2.87	.005			
	Academic self-efficacy	.35	4.80	.000			
	Social self-efficacy	.22	3.32	.001			
	Perceived social support-peers	.07	2.63	.009			
	Perceived social support-family	.20	3.56	.000			
	Perceived social support-teachers	-.004	-0.07	.94			

Discussion

The present study investigated the predictive power of academic self-efficacy, social self-efficacy, emotional self-efficacy, and the perceived social support from family, friends, and teachers on the psychological resilience of gifted students. The findings indicated that academic self-efficacy, social self-efficacy, emotional self-efficacy, and the perceived social support from family, friends, and teachers accounted for a substantial portion (61%) of the variance in psychological resilience among the gifted students. This high level of explained variance suggests that these factors play a significant role in determining the psychological resilience of gifted students.

Academic self-efficacy emerged as the strongest predictor of psychological resilience in gifted students, explaining 35% of the overall variance. Studies conducted with gifted students highlighted the significance of resilience as a key variable that distinguishes between achieving and underachieving gifted students (Reis et al., 2004). Self-efficacy and high academic achievements act as protective factors for resilience (Reis et al., 2004). The findings highlighted the importance of having a strong belief in one's abilities and achieving academic success in promoting resilience in economically disadvantaged and gifted students. Another study conducted by Volkova et al. (2022), highlighted that when gifted students observed their achievements being recognized and valued by their environment, it positively influenced their perception of being gifted. This, in turn, led to an increase in self-confidence and motivation to achieve further success.

The present study reveals that academic self-efficacy plays a crucial role in predicting and enhancing psychological resilience among gifted students. To foster academic resilience, it is important to restructure the learning process by providing personalized tasks that match students' abilities and needs. This individualization allows for increased opportunities for success, which in turn contributes to the development of academic self-efficacy. Addressing negative self-perceptions related to academic skills and promoting the ability to set achievable goals are also crucial factors in building academic self-efficacy and enhancing resilience. By implementing strategies that focus on strengthening academic self-efficacy, educators and practitioners can support the well-being and overall resilience of gifted students (Bandura, 1997; Schunk & Miller, 2002).

Social self-efficacy was identified as the second strongest predictor of psychological resilience among the gifted students. Tras et al. (2013) also found that social self-efficacy and resilience were strongly correlated, with resilient people demonstrating high social self-efficacy. Gifted students with higher social self-efficacy demonstrate greater competence in forming and maintaining positive social relationships. They possess the necessary skills and behaviors to navigate social interactions effectively and establish supportive connections with peers. Having strong social self-efficacy enables gifted students to adapt to social life, cope with social challenges, and experience less social isolation and sadness (Mahdizadeh et al., 2018; Tras et al., 2013). On the other hand, low social self-efficacy can lead to emotional and communication problems, hindering resilience (Gadari et al., 2022).

Perceived social support from family was found to significantly predict psychological resilience. Strong emotional relationships and support from family members serve as a protective factor for the resilience of gifted students. Supportive familial bonds provide a sense of meaning, control, and motivation in their lives (Dole, 2000; Hebert, 1996; Kim, 2015). However, it is important to note that excessive pressure and high expectations from parents can also negatively impact gifted students' well-being and contribute to anxiety, hostility, and underachievement (Alexopoulou et al., 2019). Therefore, a balanced and supportive family environment is crucial for fostering the resilience of gifted students.

Perceived social support from peers was another significant predictor of psychological resilience. Positive peer relationships and support contribute to the resilience of gifted students. Sharing daily hardships with friends and receiving mutual support can help them navigate challenges more effectively. However, gifted students may also face difficulties in peer relationships, such as peer pressures, discrimination, and uncertainty about their gifts. It is important to create positive peer networks and provide opportunities for meaningful interactions to enhance their resilience (Ford, 1994; Kim, 2015; Reis et al., 2004).

Elcik (2015) found that gifted middle school students perceived the highest support from their families, highlighting the crucial role of family support. Chen et al. (2017) also observed a significant relationship between perceived social support and resilience in gifted students, with peer support showing a stronger predictive power than family support. Cultural variations may contribute to these differences, emphasizing the need to consider cultural nuances in understanding perceived social support among gifted students.

Emotional self-efficacy emerged as a significant predictor of psychological resilience. Gifted students with higher emotional self-efficacy possess the belief in their ability to manage and regulate their emotions effectively. This allows them to cope with emotional challenges and adversity, contributing to their overall resilience. Emotional self-efficacy plays a crucial role in transforming negative feelings associated with unfavorable life experiences and promoting psychological well-being (Bandura, 1997). The conclusion that emotional self-efficacy is positively associated with psychological resilience aligns with previous research findings. Studies conducted by Aydoğdu et al. (2017) and Cutuk and Aydoğan (2019) also support the notion that higher levels of emotional self-efficacy are linked to greater psychological resilience.

Participation in social or sportive activities was found to be a protective factor for the resilience of gifted students. Engaging in extracurricular activities provides opportunities for personal growth, skill development, and positive social interactions. It allows gifted students to channel their energy and establish connections with peers, enhancing their self-esteem and motivation. In contrast, excessive free time and low involvement in extracurricular activities can lead to inadequate self-regulation and underachievement (Ford, 1994; Freeman 2006; Hebert, 1996; Nettles & Jones, 2000; Reis et al., 2004; Reis & McCoach 2002).

Gender differences in psychological resilience were found, with female gifted students exhibiting higher resilience compared to males. This aligns with previous research indicating that male gifted students may face disadvantages and lower resilience in middle school, while female gifted students may experience decreased

resilience during high school (Kline & Short, 1991a, 1991b). Alvino (1991) and Demir-Şahin (2022) also suggest that being gifted provides an advantage for girls in middle school but a disadvantage for boys.

Psychological resilience varied across grade levels, with 5th-grade gifted students showing higher resilience compared to older students. Previous research has consistently found a decreasing trend in psychological resilience as grade level increases among gifted students. Middle school students, in particular, tend to exhibit lower levels of resilience due to various factors such as academic demands, social pressures, and developmental changes during the transition to high school. These challenges may further impact the psychological well-being of gifted students as they progress through higher grades (Chen et al., 2017; Demir-Şahin, 2022; Gez, 2018; Bindal, 2018; Şahin, 2018).

Overall, this study provides valuable insights into the factors influencing the psychological resilience of gifted students. In summary, this study examined the factors influencing the psychological resilience of gifted students, focusing on academic self-efficacy, social self-efficacy, emotional self-efficacy, perceived social support from family, friends, and teachers, as well as participation in social or sportive activities. The findings revealed that academic self-efficacy, social self-efficacy, emotional self-efficacy, and the perceived social support from family and friends, and engagement in extracurricular activities significantly predicted psychological resilience among gifted students. These factors explained a substantial portion of the variance in resilience. However, the relationship between perceived social support from teachers and resilience was not significant. The study highlights the importance of academic competence, social skills, emotional regulation, and supportive relationships in fostering resilience among gifted students. The findings provide insights for educators and parents to enhance the well-being and resilience of gifted students by nurturing their academic self-efficacy, social self-efficacy, and social support networks. Further research is needed to explore the dynamics of resilience in gifted students and consider additional factors that contribute to their psychological well-being.

Suggestions and Implications for Future Research

These findings suggest several important implications. First, interventions and educational approaches should prioritize the enhancement of academic self-efficacy among gifted students, as it can positively impact their overall well-being, resilience, and success. Additionally, nurturing positive familial relationships and support systems is crucial for fostering the resilience of gifted students, emphasizing the need to promote healthy family dynamics. Furthermore, creating a supportive peer environment and encouraging participation in social or sportive activities can contribute to the well-being and resilience of gifted students. Recognizing and addressing gender differences is also essential for providing tailored support and interventions to meet the unique needs and challenges of gifted students. Additionally, understanding grade-related differences in resilience can guide targeted support and interventions at different stages of gifted students' academic journey. It is important to note that these findings are specific to gifted students in middle school, so generalizations should be made cautiously. Future research should further explore resilience in gifted students, using diverse samples and longitudinal designs to deepen our understanding of their social-emotional characteristics and well-being.

Authors' Contributions

This study is a summary of the master's thesis. The topic and method of the study were determined by both authors. Data collection and analysis parts were conducted by the first author. The study report was written by both authors, mainly the corresponding author.

References

- Alexopoulou, A., Batsou, A., & Drigas, A. (2019). Resilience and academic underachievement in gifted students: Causes, consequences and strategic methods of prevention and intervention. *International Journal of Online and Biomedical Engineering*, 15(14), 78-86. <https://doi.org/10.3991/ijoe.v15i14.11251>
- Alvino, J. (1991). An investigation into the needs of gifted boys. *Roeper Review*, 13(4), 174-180. <https://doi.org/10.1080/02783199109553352>
- Arslan, G. (2015). Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin (ÇGPSÖ-12) psikometrik özellikleri: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması [Psychometric properties of Child and Youth Resilience Measure (CYRM-12): The study of reliability and validity]. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/57186>
- Aydogdu, B. N., Eksi, H., & Celik, H. (2017). The predictive role of interpersonal sensitivity and emotional self-efficacy on psychological resilience among young adults. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(69), 37-54. <https://doi.org/10.14689/ejer.2017.69.4>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bindal, G. (2018). *Ergenlerin psikolojik sağlamlığın (resilience), çocukluk çağındaki travma ve bağlanma stilleri ile ilişkisinin incelenmesi [The analysis of the relationship between the resilience of adolescents and trauma in childhood or attachment styles]* (Tez Numarası: 498780) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Cokluk, O., & Koklu, N. (2020). *Sosyal bilimler için istatistik [Statistics for social sciences]*. Pegem Akademi.
- Chen, X., Cheung, Y., Fan, X., & Wu, J. (2017). Factors related to resilience of academically gifted students in the Chinese cultural and educational environment. *Psychology in the Schools*, 55(2), 1-13. <https://doi.org/10.1002/pits.22044>
- Connolly, J. P. (2018). Exploring the factors influencing gifted adolescents' resistance to report experiences of cyberbullying behavior: Toward an improved understanding. *Journal for the Education of the Gifted*, 41(2), 136-159. <https://doi.org/10.1177/0162353218763869>
- Cross, T. L., & Swiatek, M. A. (2009). Social coping among academically gifted adolescents in a residential setting: A longitudinal study. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 25-33. <https://doi.org/10.1177/0016986208326554>
- Cutuk, Z. A., & Aydoğan, R. (2019). Emotional self-efficacy, resilience, and psychological vulnerability: A structural equality modeling study. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 9(1), 106-114. <https://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-3/B.49>
- Demaray, M. K., & Malecki C. K. (2003). Importance ratings of socially supportive behaviors by children and adolescents. *School Psychology Review*, 32(1), 108-132. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086186>
- Demir-Şahin, O. (2022). *Özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlık ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examination of the relationship between special talent students' psychological strength and self-esteem]* (Tez Numarası: 758711) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dole, S. (2000). The implications of the risk and resilience literature for gifted students with learning disabilities. *Roeper Review*, 23(2), 91-97. <https://doi.org/10.1080/02783190009554074>
- Dubow, E. F., & Ullman, D. G. (1989). Assessing social support in elementary school children: The survey of children's social support. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18(1), 52-64. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1801_7
- Elcik, F. (2015). *Üstün yetenekli öğrencilerin çevresinden algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişki [The relationship between the perceived social support level of gifted students and their social emotional skills]* (Tez Numarası: 395041) [Doktora tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Ernst, A. F., & Albers, C. J. (2017). Regression assumptions in clinical psychology research practice-a systematic review of common misconceptions. *PeerJ Life and Environment*, 5, e3323. <https://doi.org/10.7717/peerj.3323>
- Fiedler, E. D. (1993). Square pegs in round holes: Gifted kids who don't fit in. *Understanding Our Gifted*, 5(1), 11-14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED402701.pdf>
- Freeman, J. (2006). Giftedness in the long term. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 384-403. <https://doi.org/10.4219/jeg-2006-24>
- Ford, D. Y. (1994). Nurturing resilience in gifted black youth. *Roeper Review*, 17(2), 80-85. <https://doi.org/10.1080/02783199409553630>
- Gadari, S., Farokhzadian, J., & Mangolian-Shahrbabaki, P. (2022). Effectiveness of resilience training on social self-efficacy of elementary school girls during the COVID-19 outbreak. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 27(1), 308-319. <https://doi.org/10.1177/13591045211056504>
- Gez, A. (2018). *Suriyeli çocuk ve ergenlerde algılanan sosyal destek ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki [Investigation of the relationship between psychological resilience and perceived social support of Syrian children and adolescents]* (Tez Numarası: 488539) [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gokler, I. (2007). Çocuk ve Ergenler için Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği Türkçe formunun uyarlama çalışması: Faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği [The Turkish adaptation study of Social Support Appraisals Scale to be Used with Children and Adolescents: Factor structure, validity and reliability]. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(2), 90-99. https://cms.galenos.com.tr/Uploads/Article_30277/cogepderg-14-90.pdf
- Hamill, S. (2003). Resilience and self-efficacy: The importance of efficacy beliefs and coping mechanisms in resilient adolescents. *Colgate University Journal of the Science*, 35(1), 115-146. https://www.researchgate.net/publication/252643464_Resilience_and_Self-Efficacy_The_importance_of_efficacy_beliefs_and_coping_mechanisms_in_resilient_adolescents
- Hayes, M. L., & Sloat, R. S. (1989). Gifted students at risk for suicide. *Roeper Review*, 12(2), 102-107. <https://doi.org/10.1080/02783198909553245>
- Hebert, T. H. (1996). Portraits of resilience: The urban life experience of gifted Latino young men. *Roeper Review*, 19(2), 82-90. <https://doi.org/10.1080/02783199609553796>
- Hillyer, K. (1988). Problems of gifted children. *Journal of the Association for the Study of Perception*, 21(1-2), 10-26. <https://psycnet.apa.org/record/1989-22024-001>
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific research methods]*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kashdan, T. B., & Roberts, J. E. (2004). Social anxiety's impact on affect, curiosity, and social self-efficacy during a high self-focus social threat situation. *Cognitive Therapy and Research*, 28(1), 119-141. <https://doi.org/10.1023/b:cotr.0000016934.20981.68>
- Kim, M. (2015). Enhancing resilience of gifted students. *Texas Association for the Gifted & Talented Article*, 36(3), 17-21. <https://scholarworks.wm.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1092&context=articles>
- Kitano, M. K., & Lewis, R. B. (2005). Resilience and coping: Implications for gifted children and youth at risk. *Roeper Review*, 27(4), 200-205. <https://doi.org/10.1080/02783190509554319>
- Kline, B. E., & Short, E. B. (1991a). Changes in emotional resilience: Gifted adolescent females. *Roeper Review*, 13(3), 118-121. <https://doi.org/10.1080/02783199109553333>
- Kline, B. E., & Short, E. B. (1991b). Changes in emotional resilience: Gifted adolescent boys. *Roeper Review*, 13(4), 184-187. <https://doi.org/10.1080/02783199109553354>
- Knapp, S. (1991). Profiles in giftedness: Fictional portraits of intelligent and creative children. In R. M. Milgram (Ed.), *Counseling gifted and talented children: A guide for teachers, counselors, and parents*. Ablex Publishing.

- Kroesbergen, E. H., van Hooijdonk, M., Van Viersen, S., Middel-Lalleman, M. M. N., & Reijnders, J. J. W. (2015). The psychological well-being of early identified gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 16-30. <https://doi.org/10.1177/0016986215609113>
- Kumar, R., & Lal, R. (2006). The role of self-efficacy and gender difference among the adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 32(3), 249-254. <https://psycnet.apa.org/record/2006-11517-013>
- Leana-Tascilar, M. Z. (2017). *Özel yetenekli çocukların psikolojisi: Teoriden uygulamaya [Psychology of gifted: From theory to practice]*. Nobel Publishing.
- Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P., Makel, M. C. & Putallaz, M. (2015). Gifted students' perceptions of an accelerated summer program and social support. *Gifted Child Quarterly*, 59(4), 265-282. <https://doi.org/10.1177/0016986215599205>
- Liebenberg, L., Ungar, M., & LeBlanc, J. C. (2013). The CYRM-12: A brief measure of resilience. *Canadian Journal of Public Health*, 104(2), 131-135. <https://doi.org/10.1007/BF03405676>
- Mahdzadeh, A. S., Musavi, S. A. M., Jalali, M., & Kakavand, A. (2018). The effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy on social self-efficacy and depression. *Iranian Journal of Psychology*, 15(55), 305-314. https://jip.stb.iau.ir/article_541256.html?lang=en
- Morelock, M. J. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding Our Gifted*, 4(3), 11-15. <https://www.davidsongifted.org/gifted-blog/giftedness-the-view-from-within/>
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149. <https://doi.org/10.1023/A:1010961119608>
- Neihart, M. (2002). Gifted children and depression. In M. Neihart, S. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *Social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 93-113). Prufrock Press
- Nettles, W. M., & Jones, D. S. (2000). Understanding resilience: The role of social resources. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5(2), 47-60. <https://doi.org/10.1080/10824669.2000.9671379>
- Nugent, S.A. (2000). Perfectionism: Its manifestations and classroom-based interventions. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 215-221. <https://doi.org/10.4219/jsge-2000-630>
- Peterson, J. S. (2006). Addressing counseling needs of gifted students. *Professional School Counseling*, 10(1), 43-51. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2156759X0601001S06>
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280-282. <https://doi.org/10.1177/0016986209346946>
- Peterson, J., Duncan, N., & Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 34-49. <https://doi.org/10.1177/0016986208326553>
- Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 83-93. https://doi.org/10.1300/J008v16n01_06
- Pilarinos, V., & Solomon, C. R. (2017). Parenting styles and adjustment in gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 61(1), 87-98. <https://doi.org/10.1177/0016986216675351>
- Reis, S. M., Colbert, R. D., & Hebert, T. P. (2004). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roepers Review*, 27(2), 110-120. <https://doi.org/10.1080/02783190509554299>
- Reis, S. M. & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted and talented students with special needs. *Exceptionality*, 10(2), 113-125. https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_5
- Richards, J., Encel, J., & Shute, R. (2003) The emotional and behavioral adjustment of intellectually gifted adolescents: A multi-dimensional, multi informant approach. *High Ability Studies*, 14(2), 153-164. <https://doi.org/10.1080/1359813032000163889>
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Neuchterlein & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181-214). Cambridge University Press.

- Sameroff, A. (2005). Early resilience and its developmental consequences. In A. S. Masten (Ed.), *Encyclopedia on early childhood development* (pp. 13-18). <https://www.child-encyclopedia.com/pdf/complet/resilience>
- Şahin, H. (2018). *Ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri ve hayat amaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examination of the relationship between adolescence of psychological resilience and life aim]* (Tez Numarası: 491472) [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Saranlı, A. G., & Metin, N. (2012). Social-emotional problems observed in gifted children. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(1), 139-163. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001239
- Schmidt, A. F., & Finan, C. (2018). Linear regression and the normality assumption. *Journal of Clinical Epidemiology*, 98, 146-151. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2017.12.006>
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and the gifted adolescent. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 183-196. <https://doi.org/10.4219/jsge-2000-629>
- Schunk, D. H., & Miller, S. D. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents*. Information Age.
- Silverman, L. K. (2012). Asynchronous development: A key to counseling gifted. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors: Serving students with gifts and talents; development, relationships, school issues, and counseling needs/interventions* (pp. 261-279). Prufrock Press.
- Stewart, D., & Sun, J. (2004). How can we build resilience in primary school aged children? The importance of social support from adults and peers in family, school and community settings. *Asia-Pacific Journal of Public Health*, 16(1), 37-41. <https://doi.org/10.1177/101053950401600S10>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon.
- Telef, B. B., & Karaca, R. (2012). Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği; geçerlik ve güvenirlik çalışması [The Self-Efficacy Scale for Children; a validity and reliability study]. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 169-187. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/231622>
- Terzi, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki [The relationship between psychological resilience and perceived social support of university students]. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21449/229847>
- Tras, Z., Arslan, C., & Hamarta, E. (2013). An examination of resilience in university students in terms of self-esteem and social self-efficacy. *International Journal of Academic Research*, 5(3), 323-328. <https://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-3/B.49>
- Volkova, E. N., Miklyaeva, A. V., & Khoroshikh, V. V. (2022). Subjective predictors of psychological well-being of gifted adolescents. *Psychological Science and Education*, 27(1), 92-103. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270108>
- Werner, E. E., & R. S. Smith. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. Bannister and Cox.
- Williams, M. N., Grajales, C. A. G., & Kurkiewicz, D. (2013). Assumptions of multiple regression: Correcting two misconceptions. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 18(11), 2-14. <https://doi.org/10.7275/55hn-wk47>
- Yermish, A. (2010). *Cheetahs on the couch: Issues affecting the therapeutic working alliance with clients who are cognitively gifted* (Publication No. 3415722) [Doctoral dissertation, University of Massachusetts]. ProQuest and Theses Database.