

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZEL YETENEK TANISI ALAN VE ALMAYAN
ÖĞRENCİLERİN MÜKEMMELİYETÇİLİK
NEDENLERİNİN İNCELENMESİ

KADİR ÇALIŞKAN

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ AYÇA KÖKSAL KONİK

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÜSTÜN ZEKAİLILAR EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK
LİSANS PROGRAMI

İSTANBUL-2021



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖZEL YETENEK TANISI ALAN VE ALMAYAN
ÖĞRENCİLERİN MÜKEMMELİYETÇİLİK
NEDENLERİNİN İNCELENMESİ**

KADİR ÇALIŞKAN

**DANIŞMAN
DR.ÖĞR.ÜYESİ AYÇA KÖKSAL KONİK**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÜSTÜN ZEKA LILAR EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK
LİSANS PROGRAMI**

İSTANBUL-2021

Bu alışma 21.05.2021 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı, Üstün Zekalılar Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı, Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ

Dr.Öğr.Üyesi Ayça KÖKSAL KONİK
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakóltesi

Doç. Dr. Serap EMİR
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakóltesi

Dr.Öğr.Üyesi Nüket AFAT
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Eğitim Fakóltesi

ÖNSÖZ

Başarı hissinin o yoğun tadını hissettiğim, öğrenmenin ve keşfetmenin keyfini hatırladığım bu yüksek lisans sürecinin sonunda, öncelikle çabalarım için kendime bir takdir borçlu olduğumu düşünüyorum. Ayrıca destekleriyle bu süreci benim için kolaylaştıran, bana cesaret veren herkese teşekkürlerimi iletmek istiyorum. Desteğini asla unutmayacağım sevgili danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ayça KÖKSAL KONİK'e; öncelikle kurabildiğim iletişimin keyfinden dolayı, daha sonra tez sürecine sunduğu maddi ve manevi her türlü katkıdan dolayı teşekkür ederim. Bölüm başkanımız Doç. Dr. Serap EMİR'e; sadece derslerde değil, ders dışında da devam ettirdiği eğitim öğretim süreçlerindeki katkılarından dolayı teşekkür ederim. Sayın Dr. Öğr. Üyesi Nüket AFAT'a kıymetli değerlendirmeleri için teşekkür ederim. Bu süreçte kendisinden ders aldığım tüm öğretmenlerime, keyifli ve zorlu öğrenme süreci için teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecinde arkamı toplayan değerli çalışma arkadaşlarıma, bana kolaylıklar sağlayan Gebze RAM müdürü sayın Mustafa İŞLEK'e ve yardıma ihtiyacım olduğu her an yanımda olan bölüm başkanım Sevdaur ERDEM'e teşekkür ederim. Çalışmama emekleriyle katkı sunan tüm psikolojik danışman ve rehber öğretmenlere; çalışmalarına kendi çalışmasıymış gibi seve seve destek olan meslektaşlarım Melek CANDEMİR ve Burcu BAŞARDI'ya teşekkür ederim. Tanımaktan memnun olduğum, katkıları çok büyük olan yüksek lisans arkadaşlarım - alfabetik sırayla - Halide, Halime, Simge ve Sinem'e destekleri için teşekkür ederim. İstanbul'a gidip gelme telaşında bana evlerini açan arkadaşlarım İlyas TAŞ ve Gökhan METİN'e teşekkür ederim.

En önemlisi akademik hayatımın mimarı olan babam Ali ÇALIŞKAN'a, canım annem Azize ve biricik kardeşim Gamze'ye ailem oldukları için teşekkür ederim. Son olarak kendimi geliştirme isteğimin sebeplerinden biri, destekçim, yandaşım, yoldaşım, eşim Ruken'e; her gün istisnasız benimle olduğu, varlığıyla bana çok şey kattığı için teşekkür ederim.

Kadir ÇALIŞKAN

26.03.2021

ÖZET

ÖZEL YETENEK TANISI ALAN VE ALMAYAN ÖĞRENCİLERİN MÜKEMMELİYETÇİLİK NEDENLERİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmanın temel amacı; özel yetenek tanısı alan ve almayan ortaokul öğrencilerinin mükemmeliyetçiliklerinin olası nedenlerini incelemektir. Araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem modellerinden açıklayıcı desene göre tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel bölümünün örneklemini; 2019-2020 eğitim öğretim yılında, Kocaeli ilindeki bilim ve sanat merkezlerine devam eden 281 özel yetenekli öğrenci ve Kocaeli ilindeki çeşitli ortaokullara devam eden özel yetenek tanısı almayan 288 öğrenci olmak üzere, uygun örnekleme yoluyla seçilmiş toplam 569 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Nitel bölümün örneklemini ise nicel verilerin toplandığı öğrenciler arasından ölçüt örnekleme yoluyla seçilen 20 öğrencidir. Nicel veriler, kişisel bilgi formu ve Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Toplanan nicel veriler, non-parametrik analizler kullanılarak; nitel veriler ise betimsel analiz ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Araştırma sonucunda; özel yetenekli öğrencilerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeylerinin, özel yetenek tanısı almayan akranlarına kıyasla, daha düşük olduğu bulunmuştur. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyleri ise özel yetenek tanısına göre farklılaşmamaktadır. Bunun yanında, öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinde; cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu ve algılanan ebeveyn tutumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Nitel bulgular; öğrencilerin yüksek mükemmeliyetçilik düzeylerinin olası nedenlerinin aile, çevre ve çocuk temaları altında toplandığını göstermektedir. Buna göre ailenin yüksek beklentisi, geri bildirimleri, desteği ve kişilik özellikleri; çevrenin beklentileri, çocuğun kişilik özellikleri ve başarıya ilişkin deneyimleri yüksek mükemmeliyetçilik düzeylerinin olası nedenlerindendir. Öğrencilerin olası mükemmeliyetçilik nedenlerinin, özel yetenek tanısına ve mükemmeliyetçilik boyutuna göre bazı farklılıklar gösterdiği de ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mükemmeliyetçilik, özel yetenekli öğrenciler, mükemmeliyetçilik nedenleri

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE REASONS OF PERFECTIONISM OF GIFTED AND NONGIFTED STUDENTS

The main purpose of this study is to examine the possible causes of perfectionism of secondary school students who were diagnosed with gifted and who did not. The study was designed according to the explanatory design, which is one of the mixed method models in which quantitative and qualitative methods are used together. The sample of the quantitative part of the research is composed of 569 secondary school students selected through appropriate sampling, including 281 gifted students attending science and art centers in Kocaeli, and 288 students who are not diagnosed with gifted attending various secondary schools in Kocaeli in 2019-2020 academic year. The sample of the qualitative part is consisted of 20 students selected by criterion sampling among the students from whom quantitative data were collected. Quantitative data were collected by using a personal information form and the Child and Adolescent Perfectionism Scale. The qualitative data of the study were obtained through semi-structured interviews. Collected quantitative data were analyzed by using non-parametric analysis, and qualitative data were analyzed by using descriptive analysis and content analysis method.

As a result of the research; it was found that the socially prescribed perfectionism levels of gifted students were lower than their peers who were not diagnosed with gifted. Self-oriented perfectionism levels do not differ according to the diagnosis of gifted. Besides, significant differences were found on the perfectionism levels of the students; according to the variables of gender, parental education level and perceived parental attitude. Qualitative findings show that the possible reasons for the high perfectionism of the students are grouped under the themes of family, environment and child. Accordingly, the family's high expectations, feedbacks, support and personal characteristics; expectations of the environment, the child's personal characteristics and experiences of success are possible reasons for their high level of perfectionism. It was also revealed that the possible reasons for perfectionism of the students showed some differences according to the diagnosis of gifted and the dimension of perfectionism.

Keywords: Perfectionism, gifted students, causes of perfectionism

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. AMAÇ	6
1.3. ÖNEM	7
1.4. SAYILTILAR.....	8
1.5. SINIRLILIKLAR	9
1.6. TANIMLAR	9
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR....	10
2.1. ZEKA VE ÖZEL YETENEK.....	10
2.1.1. Zeka ile Açıklanan Özel Yetenek.....	10
2.1.2. Zeka ve Diğer Özelliklerle Açıklanan Özel Yetenek	15
2.1.2.1. Türkiye’de Özel Yetenek Tanımı	21
2.2. MÜKEMMELİYETÇİLİK.....	23
2.2.1. Özel Yeteneklilerde Mükemmeliyetçilik.....	28
2.2.1.1. Özel Yeteneklilerde Mükemmeliyetçiliğe Yönelik Psikolojik Danışma ve Rehberlik.....	31
2.2.2. Mükemmeliyetçilik Nedenleri.....	33
2.2.2.1. Genel Popülasyonda Mükemmeliyetçilik Nedenleri.....	33
2.2.2.2. Özel Yeteneklilerde Mükemmeliyetçilik Nedenleri.....	37

BÖLÜM III: YÖNTEM	41
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	41
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM/ÇALIŞMA GRUBU	42
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	46
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	46
3.3.2. Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği (T-CAPS).....	47
3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	48
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	50
3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	50
3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	51
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	54
4.1. NİCEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR	54
4.1.1. Çalışma Grubunun Mükemmeliyetçilik Düzeylerine İlişkin Bulgular... 54	
4.1.2. Çalışma Grubunun Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Mükemmeliyetçilik Boyutuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	55
4.1.3. Çalışma Grubunun Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Özel Yetenek Tanısına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	56
4.1.4. Çalışma Grubunun Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	57
4.1.5. Çalışma Grubunun Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Sınıf Seviyesine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	58
4.1.6. Çalışma Grubunun Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin BİLSEM Alanına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	59
4.1.7. Çalışma Grubunun Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Anne – Baba Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	60
4.1.8. Çalışma Grubunun Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Algılanan Anne – Baba Tutumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	62
4.2. NİTEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR	67

4.2.1. Özel Yetenek Tanısı Alan Öğrencilerde Kendine Yönelik Mükemmeliyetçiliğin Nedenlerine İlişkin Bulgular.....	68
4.2.1.1. Ebeveyn Beklentisi.....	69
4.2.1.1.1. Yüksek Beklenti	69
4.2.1.1.2. Beklentinin Karşılanmasına Odaklı Geri Bildirim	71
4.2.1.1.3. Beklentiye Yönelik Destek.....	71
4.2.1.2. Ebeveynin Kişilik Özellikleri.....	72
4.2.1.2.1. Ebeveyn Mükemmeliyetçiliği.....	72
4.2.1.2.2. Başarılı Ebeveyn.....	73
4.2.1.3. Çevrenin Beklentisi	73
4.2.1.3.1. Yüksek Beklenti	73
4.2.1.3.2. Beklentinin Karşılanmasına Odaklı Geri Bildirim	74
4.2.1.4. Kişilik	75
4.2.1.4.1. Onay İhtiyacı	75
4.2.1.4.2. Hırs	77
4.2.1.4.3. Gayret	77
4.2.1.4.4. Azim	77
4.2.1.4.5. Rekabet.....	78
4.2.1.4.6. Duygusallık.....	78
4.2.1.4.7. Hata Yapma Korkusu	79
4.2.1.5. Başarı ve Başarısızlık Deneyimi.....	80
4.2.1.5.1. Akademik Başarı Deneyimi.....	80
4.2.2. Özel Yetenek Tanısı Alan Öğrencilerde Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçiliğin Nedenlerine İlişkin Bulgular.....	81
4.2.2.1. Ebeveyn Beklentisi	82
4.2.2.1.1. Yüksek Beklenti	82
4.2.2.1.2. Beklentinin Karşılanmasına Odaklı Geri Bildirim	84
4.2.2.1.3. Beklentiye Yönelik Destek.....	85

4.2.2.2. Ebeveynin Kişilik Özellikleri	86
4.2.2.2.1. Ebeveyn Mükemmeliyetçiliği.....	86
4.2.2.2.2. Başarılı Ebeveyn.....	86
4.2.2.3. Çevrenin Beklentisi	87
4.2.2.3.1. Yüksek Beklenti	87
4.2.2.3.2. Beklentinin Karşılanmasına Odaklı Geri Bildirim	88
4.2.2.4. Kişilik	88
4.2.2.4.1. Onay İhtiyacı	88
4.2.2.4.2. Hırs	89
4.2.2.4.3. Gayret	89
4.2.2.4.4. Rekabet	89
4.2.2.4.5. Duygusallık.....	90
4.2.2.5. Başarı ve Başarısızlık Deneyimi.....	90
4.2.2.5.1. Akademik Başarı Deneyimi.....	90
4.2.3. Özel Yetenek Tanısı Almayan Öğrencilerde Kendine Yönelik Mükemmeliyetçiliğin Nedenlerine İlişkin Bulgular.....	92
4.2.3.1. Ebeveyn Beklentisi.....	92
4.2.3.1.1. Yüksek Beklenti	93
4.2.3.1.2. Beklentinin Karşılanmasına Odaklı Geri Bildirim	93
4.2.3.1.3. Beklentiye Yönelik Destek.....	94
4.2.3.2. Çevresel Şiddet.....	94
4.2.3.2.1. Duygusal Şiddet.....	95
4.2.3.3. Kişilik	96
4.2.3.3.1. Hırs	96
4.2.3.3.2. Gayret	96
4.2.3.3.3. Azim	97
4.2.3.3.4. Rekabet	97

4.2.3.3.5. Hata Yapma Korkusu	98
4.2.3.3.6. Onay İhtiyacı	98
4.2.3.4. Başarı ve Başarısızlık Deneyimi.....	99
4.2.3.4.1. Akademik Başarı Deneyimi.....	99
4.2.4. Özel Yetenek Tanısı Almayan Öğrencilerde Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçiliğin Nedenlerine İlişkin Bulgular.....	100
4.2.4.1. Ebeveyn Beklentisi	101
4.2.4.1.1. Yüksek Beklenti	101
4.2.4.1.2. Beklentinin Karşılanmasına Odaklı Geri Bildirim	102
4.2.4.1.3. Beklentiye Yönelik Destek.....	103
4.2.4.2. Ebeveyn Kişilik Özellikleri	104
4.2.4.2.1. Sert Ebeveyn.....	104
4.2.4.3. Ebeveyn Şiddeti.....	104
4.2.4.3.1. Fiziksel – Duygusal Şiddet.....	104
4.2.4.4. Ebeveyn Endişesi.....	105
4.2.4.4.1. Endişeli Yetiştirme	105
4.2.4.5. Çevrenin Beklentisi	106
4.2.4.5.1. Beklentinin Karşılanmasına Odaklı Geri Bildirim	106
4.2.4.6. Kişilik	107
4.2.4.6.1. Hata Yapma Korkusu	107
4.2.4.6.2. Duygusallık.....	108
4.2.4.6.3. Çekingenlik.....	108
4.2.4.6.4. Onay İhtiyacı	109
4.2.4.6.5. Hırs	109
4.2.4.6.6. Gayret	110
4.2.4.7. Başarı ve Başarısızlık Deneyimi.....	110
4.2.4.7.1. Akademik Başarı Deneyimi.....	110

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	112
5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ	112
5.1.2. Mükemmeliyetçilik Nedenlerine İlişkin Nitel Bulguların Mükemmeliyetçilik Boyutu ve Özel Yetenek Tanısına Göre Tartışılması	122
5.2. ÖNERİLER	137
KAYNAKLAR.....	141
EKLER.....	157



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3-1: Nicel Verilerin Toplandığı Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler.....	43
Tablo 3-2: Nitel Verilerin Toplandığı Katılımcılara İlişkin Bilgiler	45
Tablo 3-3: Nitel Veri Analizinde Kullanılan Tema ve Alt Temalar	53
Tablo 4-1: Çalışma Grubunun Mükemmeliyetçilik Puanlarının Dağılımına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	54
Tablo 4-2: Çalışma Grubunun Mükemmeliyetçilik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	55
Tablo 4-3: Çalışma Grubunun Kendine Yönelik ve Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları	56
Tablo 4-4: Çalışma Grubunun Mükemmeliyetçilik Puanlarının Özel Yetenek Tanısına Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	56
Tablo 4-5: Çalışma Grubunun Mükemmeliyetçilik Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	57
Tablo 4-6: Çalışma Grubunun Mükemmeliyetçilik Puanlarının Sınıf Seviyesine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	58
Tablo 4-7: Özel Yetenek Tanısı Almayanların Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Puanlarının Sınıfa Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testleri Sonuçları	59
Tablo 4-8: Özel Yetenek Tanısı Alan Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Puanlarının BİLSEM Alanına Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	60
Tablo 4-9: Çalışma Grubunun Mükemmeliyetçilik Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	61
Tablo 4-10: Çalışma Grubunun Mükemmeliyetçilik Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	62

Tablo 4-11: Çalışma Grubunun Mükemmeliyetçilik Puanlarının Algılanan Anne Tutumuna Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	63
Tablo 4-12: Özel Yetenek Tanısı Alanların Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Puanlarının Algılanan Anne Tutumuna Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testleri Sonuçları	64
Tablo 4-13: Çalışma Grubunun Mükemmeliyetçilik Puanlarının Algılanan Baba Tutumuna Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	65
Tablo 4-14: Çalışma Grubunun Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Puanlarının Algılanan Baba Tutumuna Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testleri Sonuçları	66
Tablo 4-15: Grup 1'in Mükemmeliyetçilik Nedenlerine İlişkin Tema, Alt Tema, Kodlar ile Kodların Frekans ve Yüzde Değerleri	69
Tablo 4-16: Grup 2'nin Mükemmeliyetçilik Nedenlerine İlişkin Tema, Alt Tema, Kodlar ile Kodların Frekans ve Yüzde Değerleri	82
Tablo 4-17: Grup 3'ün Mükemmeliyetçilik Nedenlerine İlişkin Tema, Alt Tema, Kodlar ile Kodların Frekans ve Yüzde Değerleri	92
Tablo 4-18: Grup 4'ün Mükemmeliyetçilik Nedenlerine İlişkin Tema, Alt Tema, Kodlar ile Kodların Frekans ve Yüzde Değerleri	100
Tablo 5-1: Çalışma Grubunun Anne-Baba Tutumuna Göre Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Puan Ortalamaları	121

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 5-1: Özel Yetenekli Öğrencilerin Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Nedenleri.....	135
Şekil 5-2: Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Nedenleri.....	135
Şekil 5-3: Özel Yetenek Tanısı Almayan Öğrencilerin Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Nedenleri	136
Şekil 5-4: Özel Yetenek Tanısı Almayan Öğrencilerin Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Nedenleri	136

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Zeka, uzun yıllardır araştırılan, tartışılan konulardan biri olmuş ve birçok uzman zekayı farklı yönlerden ele almıştır. Zeka soyut bir kavram olduğu ve dünya üzerinde fiziksel olarak var olmadığı için fiziksel ölçümlerle belirlenmesi mümkün değildir. Bu yüzden zeka dolaylı yollardan çıkarılması, anlaşılması gereken bir kavramdır. Bir başka deyişle zeka, doğrudan görülebilecek ya da hissedilebilecek bir şey olmadığı için, zekanın yol açtığına inanılan gözlemlenebilir davranış türlerine dayanarak, işaretlerini ya da kanıtlarını aramakla yetinmek zorunda kalınmaktadır (Plucker ve Esping, 2014, ss. 9-11). Bu durum zekanın tek ve net bir tanımı olmasını engellemektedir.

Çeşitli uzmanlar zekaya farklı açılardan yaklaşmış, farklı tanımlamalar ve farklı çalışmalar yapmışlardır. Birçok güncel teorisyen, zekayı birden çok yetenek alanında gösterilen performansla açıklamakta, bazıları zekada kültürün rolünü vurgulamaktadır. Gelişim psikologları, başka bir yönden bakarak, çocuklar arasındaki bireysel farklılıkları ölçmekten ziyade akıllıca düşünmeye başladıkları süreçlere daha fazla odaklanırlar. Bazı uzmanlar zekayı psikometrik ölçümlerle tanımlarken bazıları biyolojik temelli ele alırlar. Sonuç olarak zekayı, geniş bir yetenek dizisinden oluşan karmaşık bir yapı şeklinde açıklamak mümkündür. (Neisser vd., 1996; Plucker ve Esping, 2014, ss. 12-20).

Zeka ve özel yetenek geçmişte birebir ilişkili iki kavram olarak ele alınmış ve psikometrik ölçümlerle elde edilen yüksek IQ seviyeleri özel yeteneklilik olarak görülmüştür. Ancak zekaya yönelik farklı yaklaşımlar zamanla uzmanların özel yeteneğe bakış açısını da değiştirmiştir. Özel yetenek tanımlarına tarihsel açıdan bakıldığında, özel yetenek kavramını belirli IQ sınırları içine koyan ve onu rakamlarla açıklayan yaklaşımlardan, özel yetenek kavramına daha geniş açıdan bakan ve bunun rakamlarla tanımlanmasının çok zor olduğu inancına sahip yaklaşımlara doğru bir değişim olduğu görülmektedir (Sak, 2012, ss. 4-5). Özel yetenek tanımları; 1970'lerde, zeka ve yaratıcılık teorilerinin, çok boyutlu yapıları ve çevresel etkilerin rolünü vurgulamasıyla değişmeye başlamıştır. En önemli gelişmelerin başında, Marland Raporu'nda özel yeteneğin genel zihinsel yetenek,

özel akademik yetenek, yaratıcılık, liderlik, sanatsal yetenek ve psikomotor yetenek olmak üzere altı farklı alanın birinde ya da bunların kombinasyonlarında ortaya çıktığının önerilmesi sayılabilir. Böylece özel yeteneğe çok boyutlu tanımlamalar yapılmaya başlanmıştır (Conklin ve Frei, 2016, ss. 17-20; Marland, 1971; Plucker ve Callahan, 2014).

Ülkemizde özel yeteneğe ilişkin son yapılan resmi tanımlamada özel yetenekliliğin farklı boyutlarına vurgu yapılmaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre özel yetenek; hızlı öğrenme, yaratıcılık, sanat ve liderlik yeteneği, özel akademik yetenek, soyut düşünebilme, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi sevme ve yüksek performans gösterme durumu olarak tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu tanım kapsamında özel yetenekli bireylerin bir ya da birkaç alanda yaşlılarından farklı özellikler gösterdiklerini söylemek mümkündür.

Özel yetenekli bireyler bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal özellikler bakımından akranlarından farklılık gösterebilmektedirler (Clark, 2015; Conklin ve Frei, 2016). Bilişsel farklılıklardan başlıcaları; özel yeteneklilerin yüksek zihinsel enerjiye sahip olmaları, bilgiye ulaşmak için istekli olmaları, güçlü bir belleğe sahip olmaları, bilgi transferi yapabilmeleri, muhakeme yeteneklerinin güçlü olması, soyut düşünme becerilerinin yüksek olması ve meraklı olmaları sayılabilir. Ayrıca bir faaliyete başlama ve devam ettirme yeteneği, eleştirel düşünme becerileri, içsel motivasyonlarının yüksek olması, mükemmeliyetçilik ve derinlemesine öğrenme isteği bakımından da özel yetenekli çocuklar akranlarından zihinsel olarak farklılık göstermektedir (Çağlar, 2004; Davaslıgil, 2004; Ersoy ve Avcı, 2004).

Literatürde fiziksel açıdan özel yetenekli çocukların; doğumdan ölüme kadar her yaş seviyesinde fiziki gelişim ve sağlıkta üstün oldukları, doğum ağırlıklarının daha fazla, boylarının daha uzun olduğu, konuşma ve yürüme gibi gelişim görevlerine daha erken ulaştıkları, duygusal ve fiziksel bozukluklarına az rastlandığına değinilmektedir (Akkanat, 2004; Çağlar, 2004; Davaslıgil, 2004).

Özel yeteneklilerin farklılaşan sosyal-duygusal özellikleri arasında ise; mizah yeteneği, başkalarını anlama, başkaları ile anlaşma becerisi, genellikle kendi yaşlılarından büyük olanlarla arkadaşlık kurma isteği, empati becerisi, liderlik

yeteneği, sosyal uyum kabiliyeti, gelişmiş adalet duygusu, yüksek toplumsal duyarlılık, yüksek kararlılık, rekabetçilik ve mükemmeliyetçilik sayılabilir (Clark, 2015, s. 97; Çağlar, 2004; Davaslıgil, 2004). Fakat unutulmamalıdır ki bu özelliklerin bir kısmı özel yetenekli olmayan çocuklarda da sıkça gözlenmektedir. Söz konusu özelliklerin özel yetenekli çocuklarda gözlenebildiği farklı zaman dilimleri de olabilir. Özel yetenekli çocuklar bu özelliklerin yalnızca bir kısmına, büyük bir kısmına ya da tümüne sahip olabilir (Akarsu, 2004). Bu bağlamda özel yetenek tanısı alan ve almayan çocuklar çeşitli özellikler bakımından literatürde sıkça karşılaştırılmaktadır. Karşılaştırma yapılan bu özelliklerden biri de mükemmeliyetçiliktir.

Mükemmeliyetçilik; kişinin kendisi için oldukça yüksek standartlar belirlemesi (Hewitt ve Flett, 1991; Pirot, 1986; Silverman, 2007), başkalarının kişiden yüksek standartlar beklediği algısı (Greenspon, 2000; Hewitt ve Flett, 1991) veya kişinin başkalarına dair yüksek standartlar belirlemesi (Hewitt ve Flett, 1991) olarak tanımlanmaktadır. Mükemmeliyetçilik önceleri tek boyutlu bir yapı olarak ele alınırken daha sonra mükemmeliyetçiliğin çok boyutlu olduğu ve bu boyutlardan bazılarının olumlu, bazılarının olumsuz faktörlerle ilişkilendirilebileceği alanda tartışılan önemli konulardan biri olmuştur (Flett ve Hewitt, 2005). Çok boyutlu mükemmeliyetçilik bağlamında özel yetenek tanısı alan ve almayan çocuklarla yapılan araştırmalar incelendiğinde; her iki grup arasında mükemmeliyetçilik düzeyi ve boyutu açısından bir farklılığın olmadığını ortaya koyan araştırmalara (Kanlı, 2011; Leana-Taşcılar ve Kanlı, 2014; Parker ve Mills, 1996; Stornelli, Flett ve Hewitt, 2009) ve farklı boyutlardaki mükemmeliyetçilik düzeyleri açısından özel yetenek tanısı alan ve almayan çocuklar arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşan araştırmalara (Chan, 2010; Guignard, Jacquet ve Lubart, 2012; Kornblum ve Ainley, 2005; LoCicero ve Ashby, 2000; Mofield ve Parker Peters, 2018; Shaunessy, Suldo ve Friedrich, 2011) rastlanmaktadır. Dolayısıyla her ne kadar mükemmeliyetçilik, özel yetenekli çocukların özellikleri arasında sıkça dile getirilse de mükemmeliyetçiliği sadece özel yeteneklilere ait değil tüm bireylerde karşılaşılabilecek, olumlu ve olumsuz durumlarla ilişkili farklı boyutları bulunan, bir özellik olarak görmenin daha uygun olacağı düşünülmektedir. Bu yüzden bu araştırmada mükemmeliyetçilik açısından özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrenciler birlikte incelenmiştir.

Tüm bireylerde görülebilecek mükemmeliyetçiliğin farklı boyutlarının, olumlu ve olumsuz durumlarla ilişkisi birçok araştırmacı tarafından merak konusu olmuştur. Örneğin Flett, Hewitt, Boucher, Davidson ve Munro (2000) çocuk ve ergenlerde mükemmeliyetçiliği, kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik olmak üzere iki farklı boyutta incelemiştir. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik, kişinin kendini yüksek hedeflere ulaştırmak için kendisi üzerinde oluşturduğu baskı, motivasyon olarak tanımlanmış ve mükemmeliyetçiliğin nispeten olumlu boyutu olarak açıklanmıştır. Bunun yanında sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik, diğer insanların kişiden yüksek standartlar beklediği algısıyla birlikte ortaya çıkan baskı olarak tanımlanmış ve mükemmeliyetçiliğin olumsuz boyutu olarak açıklanmıştır. (Flett vd., 2000; Flett vd., 2016; Uz Baş ve Siyez, 2010).

Mükemmeliyetçiliği özel yeteneklilerin karakteristik özelliği olarak gören Silverman (1999) da benzer şekilde mükemmeliyetçiliğin; bazıları toplum için kabul edilebilir, bazıları kabul edilemez, farklı biçimlerde ortaya çıkabildiğini savunmaktadır. Gerek özel yetenekli bireylerde gerekse özel yetenek tanısı almamış bireylerde mükemmeliyetçiliğin olumsuz boyutlarını önlemek, olumlu boyutlarını doğru yönlendirmek için mükemmeliyetçiliğin doğasının iyi anlaşılması gerekmektedir. Hem mükemmeliyetçiliğin kökenlerine inerek doğasını anlamak hem de bir hastalık haline gelmeden olumsuz boyutlarını önleyerek olumlu şekilde yönlendirebilmek için mükemmeliyetçiliğin farklı boyutlarının nasıl geliştiğinin, yani bireylerin mükemmeliyetçiliklerinin olası nedenlerinin, bilinmesi gerektiği düşünülmektedir.

Mükemmeliyetçilik nedenlerinin araştırıldığı çalışmalar incelendiğinde bu konuda farklı yöntemsel yaklaşımlar benimsendiği göze çarpmaktadır. Örneğin Flett, Hewitt, Oliver ve Macdanold (2002) mükemmeliyetçilik literatürünü incelemişler ve bu literatür taraması sonucunda kapsamlı bir mükemmeliyetçilik nedenleri modeli öne sürmüşlerdir. Bu model, mükemmeliyetçiliğin gelişimine neden olabilecek birçok değişkeni aile, çocuk ve çevresel faktörleri içine alan bir kapsamda açıklamıştır. Flett ve diğerleri (2002)'nin kapsamlı modeli bir literatür taraması sonucu ortaya çıkmış ve nitel ya da nicel verilerle test edilmemiş olsa da daha sonra bu konuda yapılan birçok araştırmaya ilham kaynağı olmuştur. Birden fazla ölçek kullanılarak, değişkenler arasındaki ilişkilerden mükemmeliyetçilik nedenleriyle

ilgili çıkarımda bulunulan nicel araştırmalarda (Gong, Paulson ve Wang, 2016; Hibbard ve Walton, 2014; Kobori, Yamagata ve Kijima, 2005; Maloney, Egan, Kane ve Rees, 2014; McArdle ve Duda, 2008; Miller ve Vaillancourt, 2007; Speirs Neumeister ve Finch, 2006; Wilson, Hunter, Rasmussen ve McGowan, 2015); ilişkili faktörlerle birlikte mükemmeliyetçiliğin gelişimsel yörüngelerinin incelendiği boylamsal araştırmalarda (Damian, Stoeber, Negru ve Băban, 2013; Damian, Stoeber, Negru-Subtirica ve Băban, 2017; Herman, Trotter, Reinke ve Ialongo, 2011; Herman, Wang, Trotter, Reinke ve Ialongo, 2013; Hong, Lee, Chng, Zhou, Tsai ve Tan, 2017; Stoeber, Otto ve Dalbert, 2009); manipüle edilen değişkenin mükemmeliyetçilik düzeyine etkisinin incelendiği deneysel araştırmada (Mitchell, Broeren, Newall ve Hudson, 2013) ve mükemmeliyetçilik düzeyinin yüksek olduğu belirlenen bireylerle görüşmelerin yapıldığı karma yöntem araştırmalarında (Speirs Neumeister, 2004; Speirs Neumeister, Williams ve Cross, 2007, 2009) Flett vd. (2002)'nin kapsamlı modelinde öne sürdüğü farklı mükemmeliyetçilik nedenlerine ilişkin kanıtlar bulunmuş ve mükemmeliyetçiliğin gelişimini etkileyebilecek başka değişkenler öne sürülmüştür. Sonuç olarak farklı yöntemlerle ulaşılmış, mükemmeliyetçiliğin birçok olası nedeni literatürde yerini almıştır.

Mükemmeliyetçilik nedenlerine ilişkin yapılan araştırmalarda mükemmeliyetçiliğin gelişiminde ailenin rolü sıklıkla vurgulanmaktadır. Ebeveynin çocuğa karşı olan tutum ve davranışları, ebeveyn mükemmeliyetçiliği, aile bağları ve bağlanma stillerinin mükemmeliyetçiliğin oluşumunda etkili olduğu birçok araştırma tarafından ortaya konmuştur (Flett vd., 2002; Maloney vd. 2014; McArdle ve Duda, 2008; Speirs Neumeister, 2004; Speirs Neumeister vd., 2009). Bunun yanında çocuğun mizacının ve bilişsel özelliklerinin, aile dışındaki sosyal çevre ve kültürel yapıyla girilen etkileşimin, okul başarısının, psikolojik/psikiyatrik faktörlerin, geçmiş zorlayıcı yaşantıların da mükemmeliyetçiliğin gelişiminde rolü olduğu tespit edilmiştir (Flett vd., 2002; Herman vd., 2011; Maloney vd., 2014; Speirs Neumeister, 2004; Wilson vd., 2015).

Mükemmeliyetçiliğin gelişiminde rolü olan faktörler, aynı zamanda bu mükemmeliyetçiliğin kişinin hayatını nasıl etkileyeceği konusunda da rol oynar. Örneğin ebeveynin çocuğa yönelik yüksek beklentisi, çocuğun performansı ile uyumsuz ise, bu durumda çocukta oluşan mükemmeliyetçilik; beyhude bir çabayla eş

değer olacak ve kronik çaresizlik, umutsuzluk duygularına, koşullu öz değer algısına neden olarak çocuğu psikolojik sorunlara daha açık hale getirebilecektir. Bunun aksine ebeveynin yüksek beklentilerinin; çocuğun performans ve beklentileriyle uyumlu olması, koşulsuz kabul içeren ılımlı bir tutumla sunulmasının yol açtığı mükemmeliyetçilik; çocukta çaba, motivasyon, olumlu benlik algısı gibi faktörlerin gelişimine neden olarak başarıya giden yolda itici bir güç olabilecektir (Craddock, Church ve Sands, 2009; Damian vd., 2017; Flett vd.,2002; Flett vd., 2016; Silverman, 1999, 2007). Dolayısıyla çocuk ve ergenlerde farklı mükemmeliyetçilik boyutlarına hangi faktörlerin neden olabileceğinin tam olarak bilinmemesi; bu nedenlere yönelik erken müdahale çalışmalarının önünde bir engel olarak, çocuk ve ergenlerin geleceklerindeki psikolojik uyum ve hayat başarıları konusunda problem teşkil edebilecektir.

Bu araştırmada; özel yetenek tanısı alan ve almayan ortaokul öğrencilerinin hayat başarılarını, sosyal ve duygusal gelişimlerini olumlu ya da olumsuz etkileyebilecek mükemmeliyetçiliklerinin düzeylerini ve olası nedenlerini, karma yöntem modeliyle incelemek temel amaçtır. Bu amaca ilişkin probleme bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşmak hedeflenmektedir. Karma yöntem araştırmaları, problemin kapsamlı ve çok boyutlu incelenmesini sağladığından (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 323) araştırma amacına en uygun yöntem olarak belirlenmiştir.

1.2. AMAÇ

Bu araştırmanın amacı; Kocaeli ilindeki ortaokullarda öğrenimine devam eden özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerin, kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliklerinin düzeylerini ve olası nedenlerini incelemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki problem ve alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Çalışma grubunun mükemmeliyetçilik düzeyleri nedir?
2. Çalışma grubunun mükemmeliyetçilik düzeyleri;
 - a) Mükemmeliyetçilik boyutuna,
 - b) Özel yetenek tanısına,
 - c) Cinsiyete,
 - d) Sınıf seviyesine,
 - e) BİLSEM alanına

- f) Anne-baba eğitim durumuna,
 - g) Algılanan anne-baba tutumuna göre farklılaşmakta mıdır?
3. Katılımcıların mükemmeliyetçilik nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
 4. Katılımcılardan toplanan nitel veriler, nicel yöntemle elde edilen yüksek kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeylerinin olası nedenlerini açıklamakta nasıl yardımcı olur?
 5. Özel yetenek tanısı alan ve almayan katılımcıların, mükemmeliyetçilik nedenlerine ilişkin ifadelerindeki farklılıklar nelerdir?

1.3. ÖNEM

Mükemmeliyetçiliğin özel yetenekli bireylerin özelliklerinden biri olduğu literatürde sıkça karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerle ilgili literatür incelendiğinde mükemmeliyetçilik konusundaki çalışmalara büyük ilgi olduğu ve bu konuda birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Ancak yapılan çalışmalara bakıldığında çoğunlukla ilişkisel tarama modeline dayalı araştırmalar göze çarpmaktadır. Ayrıca konuyla ilgili bazı deneysel araştırmalar olduğu da görülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde, mükemmeliyetçiliğin farklı değişkenlerle ilişkisinin incelendiği çalışmalara kıyasla, mükemmeliyetçilik nedenlerinin araştırıldığı oldukça az sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Özellikle Türkiye literatüründe mükemmeliyetçilik nedenlerinin incelendiği araştırmalar yok denecek kadar azdır. Bu yüzden özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerin mükemmeliyetçilik nedenlerinin araştırıldığı bu çalışmanın literatüre yeni bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Mükemmeliyetçilik, bireylerin hayatlarında olumlu ya da olumsuz sonuçlara yol açma gücüne sahip önemli bir özelliktir. Öyle ki olumsuz sonuçları, kişinin hayat standartlarını kökünden sarsacak psikiyatrik bozukluklara kadar gidebilmektedir (Flett vd., 2000; Flett vd., 2016; Silverman, 1999). Ancak olumsuz durumlarla ilişkili bir mükemmeliyetçiliğe yol açan etmenler bilindiğinde bu tür bozukluklara ve mükemmeliyetçiliğin diğer yıkıcı etkilerine karşı, onlar daha ortaya çıkmadan önlemler alınabilir. Mükemmeliyetçiliğin farklı boyutlarının olası nedenlerinin incelendiği bu araştırma bulgularının; mükemmeliyetçiliğin olumsuz boyutlarına karşı önleyici müdahale hizmetlerine zemin hazırlamasının yanında,

mükemmeliyetçiliğin daha olumlu boyutlarının gelişimine katkı sağlayan faktörlerin doğru şekilde desteklenmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

Önleyici ve yönlendirici müdahalelerin etkili olabilmesi için belirli kritik dönemlere odaklanmak oldukça önemlidir. Mükemmeliyetçiliğin gelişimi üzerine yapılan araştırmaların hemen hemen hepsi çocukluk ve ergenliğin anahtar dönem olduğu konusunda hemfikirdir (Damian vd., 2013). Bu araştırmada çocukluğun bitip ergenliğin başladığı, sosyal değerlendirmenin ve ders başarısının daha da önemli hale geldiği, bireyin özerkliğini kazanmaya ve kişilik farklılıklarını ortaya koymaya başladığı (Yazgan İnanç, Bilgin ve Kılıç Atıcı, 2009, ss. 231-238), bir geçiş dönemi olan ortaokul yıllarına odaklanılmıştır. Böylece bu araştırmanın; mükemmeliyetçiliğin kritik bir dönemdeki yapısını ortaya koyarak, özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilere yönelik yapılacak çalışmaların etkili bir şekilde planlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Speirs Neumeister (2004) özel yeteneklilerin mükemmeliyetçilik nedenlerini araştırdığı çalışmasında, ilkökul döneminde özel yetenekli öğrencilerin zorlanmadan elde ettiği kolay başarıyı mükemmeliyetçiliğin nedenlerinden biri olarak bulmuştur. Bu bulgu özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerin mükemmeliyetçilik nedenlerinin farklı olabileceğini göstermektedir. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde mükemmeliyetçilik nedenlerinin özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerde birlikte araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma her iki grubun da mükemmeliyetçilik nedenlerine odaklanması açısından önemlidir.

Özel yetenek tanısı alan ve almayan iki grubun birlikte incelendiği bu karma yöntem araştırmasının; iki gruptan elde edilen hem nicel hem nitel verilerin karşılaştırılabilmesini sağlayarak, mükemmeliyetçilikle ilgili kapsamlı ve çok boyutlu bir sonuç ortaya koyduğu düşünülmektedir.

1.4. SAYILTILAR

Bu araştırma kapsamında;

- a) Uygun örnekleme yoluyla seçilen örneklemin, araştırma yapılan grubu temsil ettiği,

b) Öğrencilerin; Kişisel Bilgi Formu ile Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeğini (Uz Baş ve Siyez, 2010) samimiyetle cevapladıkları ve yarı yapılandırılmış görüşmelerde verdikleri bilgilerin doğru olduğu varsayılmaktadır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırmanın verileri;

- a) 2019-2020 eğitim-öğretim yılı,
- b) Kocaeli ili,
- c) Ortaokul düzeyindeki özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrenciler,
- d) Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeğinden (Uz Baş ve Siyez, 2010) alınan mükemmeliyetçilik puanları,
- e) Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Özel Yetenekli Birey: Öğrenme hızı, yaratıcılık, sanat, liderlik, akademik yetenek, soyut düşünme alanlarında yaşıtlarından daha ileri düzeyde performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından tespit edilmiş, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven bireylerdir (MEB, 2018).

Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM): Genel zihinsel, görsel sanatlar veya müzik yetenek alanlarından özel yetenekli olarak tanılanan öğrencilere destek eğitim veren kurumlardır (MEB, 2018).

Mükemmeliyetçilik: Kişinin kendini yüksek hedeflere ulaştırmak için kendisi üzerinde oluşturduğu baskı, motivasyon ve/veya diğer insanların kişiden yüksek standartlar beklediği algısıyla birlikte ortaya çıkan baskıyı ifade eden çok boyutlu bir yapıdır (Flett vd., 2000).

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. ZEKA VE ÖZEL YETENEK

Bireyler birçok özellik bakımından birbirlerinden farklılık gösterirler. Boy, kilo, saç rengi, ses tonu, gibi somut özelliklerinden bir kişiyi ayırt edebilmek oldukça kolaydır. Ancak zeka gibi soyut bir özelliği ayırt etmek daha karmaşıktır. Bir kişinin zekası; farklı durumlarda, farklı alanlarda, farklı kültürlerde ve farklı değerlendirme kriterlerinde ele alındığında değişiklik gösterecektir. Dolayısıyla zeka için üzerinde uzlaşılmış bir tanım öne sürmek oldukça zordur. Ancak farklı açılardan ele alarak zekayı düzinelerce farklı tanımla açıklamak mümkündür. Bu çeşitlilik; zeka kavramını açıklama ve düzenleme girişimlerinin bir sonucu olmakla birlikte, yeni araştırmalar için motive edici bir durum olmuştur. Çünkü bilimsel araştırmalar nadiren tam olarak kabul edilmiş tanımlarla başlar. Dolayısıyla bir asırı aşkın süredir zeka kavramına farklı tanımlamalar yapılmaktadır (Neisser vd., 1996; Sternberg, Jarvin ve Grigorenko, 2011, ss. 54-55).

Zeka kavramına yönelik yapılan her farklı tanımlama başlarda özel yetenekliliğin tanımını da değiştirmiştir. Çünkü önceleri zeka ile özel yeteneklilik birbiriyle ilişkili iki kavram olarak kullanılmış ve zeka olarak tanımlanan özelliklerin yüksek seviyesi özel yeteneklilik olarak kabul edilmiştir. Daha sonra özel yetenekliliğin yalnızca zeka ile açıklanamayacağı, zeka haricinde başka özelliklerin de özel yetenek tanımının içine dahil edilmesi gerektiği öne sürülmüş, yani zeka kuramları ve özel yetenek kuramları birbirinden ayrılmıştır. (Sternberg vd., 2011, ss. 17-24). Önceleri üstün zeka terimi kullanılırken daha sonra özel yetenek teriminin tercih edilmesinin sebeplerinden biri de bakış açısındaki bu değişimdir (Sak, 2012, s. 5). Özel yetenek kavramı bu iki farklı yaklaşım içinde ele alınmıştır.

2.1.1. Zeka ile Açıklanan Özel Yetenek

19. yüzyılın ikinci yarısında Galton, zekayı seçkinlik kriteri ile tanımlamış ve seçkinliği en az bir konuda göze çarpan bir yetenek gösterme durumu olarak açıklamıştır. Bu tanımlama doğrultusunda yönetim, edebiyat, hukuk, müzik, resim, din ve bilim gibi alanların en az birinde göze çarpan bir yetenek gösteren kişileri

seçkin, yani özel yetenekli kişiler olarak tanımlamıştır. Ayrıca seçkinliğin en önemli belirleyicisinin aile itibarı olduğunu, seçkin insanların ailelerinde genellikle seçkin insanların bulunduğunu; yani zekanın ve özel yetenekliliğin kalıtsal bir özellik olduğunu öne sürmüştür. Bu yüzden zeka kavramını doğal yetenekler, özel yetenekliliği de kalıtsal deha olarak isimlendirmiştir (Galton, 1892a). Daha sonra Galton; yüz hatları, boy, kilo, fiziksel güç, tepki süresi, duyu hassasiyet ve çeşitli karakter özelliklerinin antropometrik yöntemlerle ölçümü sonucunda zekanın belirlenebileceğini öne sürmüştür. (Galton, 1892b). Dolayısıyla Galton'un bakış açısından özel yeteneklilik; düzgün ve sağlıklı yüz hatları ile güçlü ve sağlıklı bir fiziksel yapıya sahip olma, duyu organlarının çevredeki küçük değişiklikleri algılayacak ve onlara hızlı tepki vermeyi sağlayacak kadar keskin olması, sağlıklı ve güçlü bir karaktere sahip olma özellikleri sayesinde kişinin en az bir alanda belirgin bir yetenek göstermesiyle sonuçlanan kalıtsal bir durumdur.

19. yüzyılın antropometrik çalışmalarının ardından, 20. yüzyılın başında zekayı açıklama ve ölçme çalışmaları, Spearman'la birlikte psikometrik bir yönetime girmiştir. İlk sistematik psikometrist olarak anılan Spearman, istatistiki yöntemlerle zekaya yaklaşmış ve zekayı tanımlamak için kullanılan zihinsel yeteneklerin birbirleri ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Bu bulgu sonucunda tüm zihinsel işlevleri etkileyen bir genel zeka (g) faktörü olduğunu öne sürerek, zekayı bu genel yapı altında birbiriyle ilişkili çeşitli duyu, akademik ve özel zihinsel faktörlerle açıklamıştır. (Plucker ve Esping, 2014, s. 56; Spearman, 1904). Bu bağlamda Spearman'ın teorisine göre özel yeteneklilik basitçe, genel zekada üstün olma durumu olarak tanımlanabilir (Sternberg vd., 2011, s. 59).

Genel zeka fikrinin ortaya atıldığı zamanlarda Binet ve Simon (1904) da Fransa'da bir zeka ölçüm yöntemi öne sürmüştür. Bu ölçüm yönteminde zihinsel yetersizliği tespit etmeye odaklanmış ve zekanın karmaşık zihinsel işlevlerden oluşan bir olgu olduğunu, fiziksel özelliklerin ve eğitimle öğrenilen okuma - yazma gibi becerilerin zekanın bir göstergesi olamayacağını, duyu organlarının ise bu karmaşık zihinsel işlevler için yalnızca aracı bir rol üstlenebileceğini iddia etmişlerdir. Hafıza, dikkat gibi faktörlere değinseler de zekanın göstergesi olan en önemli işlevin akıl yürütme becerisi olduğunu öne sürmüş ve akıl yürütmeyi, kişinin kendini koşullara uyarlama becerisi ile ilişkilendirmişlerdir. Bu doğrultuda çocukların akıl yürütme

becerilerini, yani çevresel değişkenleri değerlendirip ona uygun tepkiler verebilmelerini ölçen bir dizi testten oluşan, psikometrik bir zeka ölçeği geliştirmişlerdir. Bu testle zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların karşılaştırılmasını amaçladıklarından özel yeteneklilikle ilgili herhangi bir tanımlama yapmamışlardır. Ancak Binet ve Simon'ın zekayı ölçme çalışmaları, daha sonra zeka ve özel yeteneklilik konusunda yapılan çalışmaları etkilemiştir.

Binet ve Simon'ın çalışmalarından büyük ölçüde etkilenen Terman (1916), onların zeka tanımına bağlı kalmış ve geliştirdikleri zeka testini revize ederek, temelde akıl yürütme becerilerini ölçen Stanford – Binet Zeka Testini geliştirmiştir. Terman bu çalışmasında zihinsel yetersizliği olan çocukların zekasının ölçülmesinin yanında, özel yetenekli çocukların zekasının ölçülmesinin de önemli olduğunu vurgulamıştır. Çünkü zihinsel yetersizliği olan çocukların belirlenip onlara uygun bir eğitim verilmesi ne kadar önemliyse, özel yetenekli çocukların belirlenip onlara uygun bir eğitime yönlendirilmesinin de o denli önemli olduğunu savunmuş; ülkenin gelecekteki refahının özel yetenekli çocukların doğru şekilde eğitilmesine bağlı olduğunu iddia etmiştir.

Çocukların zeka seviyesinin olabildiğince erken ve doğru şekilde tespit edilip uygun eğitim olanaklarına yönlendirilebilmeleri için geliştirdiği zeka testinde Terman, çocuğun zihinsel yaşının takvim yaşına bölümünün 100 ile çarpılmasıyla elde edilen IQ puanını zekanın göstergesi kabul etmiştir. Bu bağlamda 90-110 IQ aralığını normal zeka seviyesi kabul ederek bu seviyenin altını donuk zekadan zihinsel yetersizliğe, üstünü ise yüksek zekadan dehaya giden bir şekilde sınıflamıştır (aktaran Simonton, 2020, s. 276; Terman, 1916).

Zekayı ölçme ve sınıflama çalışmalarından sonra Terman, 1920'lerde özel yetenekli çocukları belirleme, inceleme ve gelişimlerini uzun süreli izlemeyi kapsayan bir araştırma programı başlatmıştır. Özel yetenekliliği zeka katsayısıyla açıklayan Terman bu araştırma programında; deha olarak sınıflandırdığı 140 ve üzeri IQ'ya sahip öğrencilere odaklanmış, bu kritere sahip 1400'den fazla özel yetenekli öğrenciyi incelemiştir. Bunun sonucunda özel yetenekliliğin kalıtsal bir temele sahip olabileceğini öne sürmüş; ancak kalıtsal olarak aktarılan özel yetenekliliğin uygun eğitimle desteklenmesi gerektiğini iddia etmiştir. Uygun eğitimin ise özel yetenekli öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve karakter özelliklerine duyarlı; onlara daha hızlı ve

sürekli ilerleme imkanı sunan bir eğitim olacağını savunmuştur (Terman, 1926). Dolayısıyla Terman'a göre zeka, temelde akıl yürütme becerilerini ölçen zeka testinden alınan IQ puanı; özel yeteneklilik ise kalıtsal olarak aktarılan, eğitimle desteklenebilecek ya da baskılanabilecek, akıl yürütme gibi karmaşık zihinsel işlevlerde kendini gösteren, yüksek IQ seviyesine sahip olma durumu olarak tanımlanabilir.

Genel bir zeka faktörünün bulunduğu ve IQ ölçümleriyle bu zeka seviyesinin belirlenebileceği fikrini benimseyen uzmanların yanında, genel zeka fikrine karşı çıkarak zekanın çok faktörlü olduğunu öne süren uzmanlar da olmuştur. Bu uzmanlardan biri olan Thurstone (1946); zekanın tek bir genel faktörden değil, birincil zihinsel yetenekler olarak adlandırdığı yedi farklı faktörden oluştuğunu savunmuştur. Bu faktörler; sayısal yetenek, sözel kavrama, sözel akıcılık, uzamsal yetenek, hafıza, akıl yürütme ve algısal hızdır. Thurstone'a göre zeka ölçümleri; IQ gibi tek bir endeks şeklinde değil, bu yedi faktörün her birinin ayrı ayrı incelenip bir profil çıkarılması şeklinde yapılmalıdır. Böylece kişinin zihinsel performansının ve ilgisinin hangi alana daha yatkın olduğunun belirlenebileceğini öne sürmüştür. Özel yetenekliliğin belirlenmesinde ise; birincil zihinsel yeteneklerin tümünde veya bu yeteneklerden bir/birkaçında yüksek performans gösterme ya da tüm yeteneklerin ortalamasında yüksek performans gösterme kriterlerinin kullanılabileceğini önermiştir.

Zekanın, birbirinden bağımsız çoklu faktörden oluştuğu fikrinin bir diğer savunucusu Guilford (1968) zekanın yapısının; içerik, işlem ve ürün başlıkları altında sıraladığı bir dizi yeteneğin farklı birleşimlerinden ortaya çıkan benzersiz 120 (daha sonra 150'ye çıkan) yetenekten oluştuğunu öne sürmüştür. İçerik boyutu duyumları, anlamlandırılan kelime, simge ve davranışları içerirken; işlem boyutu, bu içerikleri bilme, hafızaya alma, yaratıcı şekilde kullanma ve değerlendirmeyi içerir. Ürün boyutu ise içerikleri işleme sonucunda ortaya çıkan; parçaları fark etme, benzerlik kurma, ilişkilendirme, düzeltme, sonuç çıkarma gibi davranışları ifade eder. Bu boyutlardaki her bir yeteneğin ve onların birleşiminden oluşan farklı yeteneklerin öğrenilebileceğini ve geliştirilebileceğini savunan Guilford; kalıtımla aktarılan bir genel zekadansa eğitimle geliştirilebilecek farklı yeteneklerin, zekanın yapısını daha kapsamlı ve sistematik bir şekilde açıkladığını ileri sürmüştür. Dolayısıyla Guilford'a

göre özel yeteneklilik; içerikleri fark edip bunları anlama, zihinde depolama, yaratıcı ve değerlendirici bir şekilde işleme sonucunda zihinsel bir ürüne ulaşma sürecini etkileyen, geliştirilebilir yeteneklerde yüksek performans gösterme durumu olarak tanımlanabilir.

Çok faktörlü zeka yaklaşımları özel yeteneklilerin belirlenmesinde kullanılmıştır; ancak herkes için eşit derecede değerli olmayan, birden fazla bağımsız faktörden elde edilen performansların değerlendirilmesi ya da çok fazla sayıdaki farklı faktörün pratik, güvenilir ve ayırt edici olarak ölçülmesi problem olmuştur. Bu ölçme ve değerlendirme problemini, hiyerarşik zeka modelleri zihinsel bir dizi faktör ile genel zekayı birleştirerek çözmüştür (Sternberg vd., 2011, ss. 60-62).

Cattell, genel zeka ve zekanın farklı faktörlerinin hiyerarşik bir yapıda birleştirilebileceğini öne sürmüştür; hiyerarşik modelin üst kısmına genel zekayı, alt kısmına ise akıcı zeka ve kristalize zeka olmak üzere iki farklı, ama birbirini etkileyebilen zeka faktörünü koymuştur. Akıcı zeka; kültür ve eğitimden büyük oranda bağımsız olarak fizyolojik etkilerle şekillenen, karşılaşılan yeni problemleri zihinde doğru kodlama becerilerini ve bu problemleri hem hızlı hem de doğru şekilde çözmeyi sağlayacak akıl yürütme becerilerini içeren zeka türüdür. Kristalize zeka ise kültürel ve eğitimsel yaşantılardan elde edilen birikmiş bilgiyi ve bu bilgileri çeşitli zihinsel faaliyetlerde kullanma becerilerini içerir (Cattell, 1971). Cattell'in çalışmalarına meslektaşı Horn da büyük ölçüde katkı sağladığı için bu zeka kuramı Cattell - Horn modeli olarak da bilinir (Plucker ve Esping, 2014, s. 63).

Cattell - Horn modelindeki akıcı ve kristalize zeka faktörleri daha sonra Carroll (1993)'un hiyerarşik zeka modelinde de kullanılmıştır. Carroll; zekayı üç katmanlı bir yapı ile açıklamıştır. Birinci katmanda çok çeşitli, belirli zihinsel işlevlere yönelik yetenekler bulunmaktadır. Bu çeşitli yeteneklerin toplanabileceği kümeler olan daha geniş yetenekler ikinci katmana yerleştirilmiştir. İkinci katmandaki bu geniş yetenekler; akıcı zeka, kristalize zeka, hafıza ve öğrenme, görsel algı, işitsel algı, uzun süreli bellekten geri çağırma, genel zihinsel hız ve bilgiyi doğru şekilde işleme hızı olarak tanımlanmıştır. Zeka hiyerarşisinin en üstü olan üçüncü katmanda ise genel zeka "g" bulunmaktadır.

Cattel – Horn ve Carroll’un zeka kuramları daha sonra McGrew tarafından birleştirilerek Cattel - Horn - Carroll (CHC) kuramı oluşturulmuştur. CHC kuramının hiyerarşik zeka yapısı da en üstte genel zekanın, en altta çok çeşitli yeteneklerin, orta katmanda ise geniş yetenek kümelerinin bulunduğu, üç katmanlı bir yapıdır. Bu kurama göre genel zekanın altındaki yetenekler; kristalize zeka, akıcı zeka, niteliksel akıl yürütme, kısa süreli bellek, uzun süreli bellek ve geri çağırma, görsel işleme, işitsel işleme, okuma ve yazma, işlem hızı, karar - tepki süresi olmak üzere 10 farklı yetenek kümesi altında toplanmaktadır (McGrew, 1997; Uluç, 2016).

CHC kuramına göre oluşturulan zeka testleri, hem genel zeka puanı hem de farklı zeka faktörlerine ilişkin puan türleri verdiği için özel yeteneklilerin tespitinde sıkça kullanılmaktadır (Sternberg vd., 2011, s. 62). Özellikle ülkemiz için düşünüldüğünde; bilim ve sanat merkezlerine, genel zihinsel alanda özel yetenekli öğrenci seçiminde kullanılan Anadolu Sak Zeka Ölçeği, CHC kuramına göre geliştirildiğinden (Sak vd., 2017, s. 6), Türkiye’de şu an özel yeteneklilerin belirlenmesinde en çok kullanılan zeka kuramının CHC kuramı olduğunu söylemek mümkündür. Bu kurama göre; yukarıda belirtilen alanlardaki yetenekleri ölçen farklı alt testlerden alınan puanların, istatistiki işlemlerle genel zeka puanına dönüştürülmesi sonucu elde edilen IQ puanının 130’un üstünde olması özel yeteneklilik olarak tanımlanabilir. Ancak daha önce de belirtildiği gibi, özel yetenekliliğin yalnızca zeka seviyesi ile açıklanamayacağını öne sürerek zeka kuramlarından ayrılan özel yetenek kuramları da bulunmaktadır.

2.1.2. Zeka ve Diğer Özelliklerle Açıklanan Özel Yetenek

Bir IQ sınırı belirleyip onu özel yetenek kriteri kabul etmeyi Renzulli (2005), basketbol koçunun bir boy uzunluğu kriteri belirleyerek ondan kısa olan oyuncuları takıma almamasına benzetmiştir. Böyle keskin bir uygulama yapan koç; hızı, tekniği, sıçrama kabiliyeti, takım oyunu becerisi gibi özellikleri sayesinde boy dezavantajının üstesinden gelebilecek birçok yetenekli oyuncuyu kaçırarak ve takımı için yetersiz bir seçme yapacaktır (s. 254). Bu bağlamda Renzulli, özel yeteneği; akademik, zihinsel becerilerle karakterize özel yetenek ve yaratıcı, üretken becerilerle karakterize özel yetenek olmak üzere iki türe ayırarak incelemiştir. Ancak bu iki özel yetenek türü birbirinden tamamen bağımsız değildir ve aralarında bir etkileşim vardır. Her iki türün özelliklerini ve bunların birbirleriyle etkileşimlerini göz önünde

bulundurmak özel yeteneği doğru anlamak için oldukça önemlidir. Bu bağlamda özel yeteneği açıklamak için Üç Halka Kuramını geliştirmiştir. Bu kurama göre özel yetenek; her biri eşit derecede önemli ve gerekli olan, ortalama üstü yetenek, görev motivasyonu ve yaratıcılığın etkileşiminden oluşur. Ayrıca bu üç özelliğin kesişiminin, kendini gösterebileceği herhangi bir performans alanı ile etkileşime girerek o alanda yüksek performansın ortaya çıkmasını sağlaması beklenmektedir. Özel yeteneğin üç temel bileşeninden, ortalama üstü yetenek; zeka ve yetenek testleriyle ölçülen bilgi işleme, soyut düşünme ve öğrenilenleri yeni durumlara uyarlayabilme kapasitelerinin veya daha sınırlı, belirli alanlarda ortaya çıkan becerilerin akran ortalamasının üstünde olması durumudur. Görev motivasyonu, belirli bir problem ya da performans alanına aktarılacak enerjiyi etkileyen ilgi, adanmışlık, çalışkanlık, sorumluluk, özgüven, istek gibi kişisel özellikleri ifade eder. Yaratıcılık ise özgün, yararlı ve alana yenilik getirecek bir performans gösterme becerisidir. Renzulli ayrıca, bu üç özellikte yüksek performans gösterme, performansını geliştirebilme ve bunları yararlı bir alana aktarabilme potansiyeli olan özel yetenekli çocukların, normal eğitim programlarının ötesinde çeşitli eğitimsel fırsatlara ihtiyaç duyacaklarını vurgulamıştır. (Renzulli, 1978, 1999, 2005).

Callahan ve Miller (2005) de benzer şekile, özel yeteneği iki sınıfa ayırarak tanımlamıştır. Bunlardan ilki akademik aktivist olarak adlandırdıkları; akranlarından daha geniş ve derin bilgi birikimi, hızlı öğrenme, öğrenmeden alınan yoğun haz, yoğun öğrenme arzusu ve öğrendiklerini uygulayabilme ile karakterize edilen özel yetenek sınıfıdır. İkincisi, problem çözen yenilikçiler olarak adlandırdıkları; problemleri fark etme, tanımlama, onlara yeni ve özgün çözümler getirme konusunda akranlarından daha fazla yetenek ve isteğe sahip, bu ortalama üstü yetenek ve motivasyonlarını yaratıcı performansla ortaya koyan özel yetenek sınıfıdır. Bu iki özel yetenek türü kişilerde ayrı ayrı ortaya çıkabilir ya da bir kişide her ikisinin de özellikleri bulunabilir. Özel yeteneğin bu modelde ikiye ayrılmasının sebebi, her iki özel yetenekli grubun veya bu iki türün birleşiminden oluşacak farklı özel yetenekli grupların eğitimsel ihtiyaçlarının farklı olması ve bu ihtiyaçlara yönelik eğitimsel olanaklar sunmanın gerekliliğidir. Bu yüzden bu görüş Çocuğa Duyarlı Model olarak isimlendirilmiştir.

Tannenbaum (1986), özel yeteneği psikososyal bir yaklaşımla ele almış ve topluma ahlaki, fiziksel, sosyal, duygusal, zihinsel ya da estetik bir katkı sağlama potansiyelini özel yetenek olarak tanımlamıştır. Topluma sunulan katkının değerine ve önceliğine göre de özel yetenek türlerini sınıflandırmıştır. Bu bakış açısıyla ele alındığında; küresel ve ölümcül bir salgın hastalığın toplumu tehdit ettiği bir dönemde, bu hastalığa karşı aşı geliştirme potansiyeli, özel yetenek olarak tanımlanabileceği gibi, bu zorlu dönemde toplumun moralini yükseltme potansiyeli de özel yetenek olarak tanımlanabilir. Ancak bu iki özel yetenek türü psikososyal açıdan farklı sınıflarda yer alacaktır.

Sternberg ve Zhang (1995) ise, özel yeteneklilik için tamamına sahip olunması gereken beş ölçüt tanımlamışlardır. Bunlar; olağanüstülük, nadirlik, üretkenlik, ispatlanabilirlik ve değer ölçütleridir. Olağanüstülük, özel yetenekli bireylerin bazı alan ya da alanlarda akranlarından daha iyi performans göstermesidir. Nadirlik, özel yetenekli bireylerin akranları arasında çok nadir görülen bir yetenek düzeyine sahip olmasıdır. Üretkenlik, özel yetenekli bireylerin yetenekli oldukları alan ya da alanlarda üretken bir potansiyel göstermeleridir. İspatlanabilirlik, özel yetenekli bireylerin yeteneklerinin geçerli değerlendirme yollarıyla kanıtlanmasıdır. Değer ise, özel yetenekli bireylerin üstün performans gösterdikleri alan ya da alanların toplum tarafından değer görmesidir (Sternberg vd., 2011, ss. 2-7).

Sternberg ayrıca WİCS Modelinde, geleceğin özel yetenekli liderleri için; bilgelik, zeka, yaratıcılık özelliklerinin ve bu üç özelliği birlikte, etkili çalışacak şekilde sentezleme becerisinin olmazsa olmaz özellikler olduğunu savunmuştur. Bu modelde zeka; analitik, yaratıcı ve pratik yeteneklerin herhangi bir kombinasyonuna sahip kişinin güçlü yönlerini kullanarak ya da zayıf yönlerini geliştirerek, hem çevreye uyum sağlaması hem de onu şekillendirebilmesi için önüne çıkan, kendi sosyokültürel bağlamındaki, hedeflere ulaşma yeteneğidir. Yaratıcılık; kişinin, toplumun başta değerini anlamayacağı yeni, değerli ve etki potansiyeline sahip fikirleri üretme; daha sonra bu fikirlerinin, değerli olduğu konusunda toplumu ikna ederek toplum tarafından benimsenmesini sağlama becerisidir. Bilgelik ise kişinin zeki ve yaratıcı yeteneklerini iyi ve faydalı işler için kullanması; kendi çıkarları, diğerlerinin çıkarları ve ülke, doğa gibi insan dışı faktörlerin çıkarları arasında bir denge kurmasıdır. Sternberg'e göre bu üç özelliğin sentezi dışında, motivasyon ve

enerji gibi özellikler de önemlidir; ancak bunlar durumsaldır ve uygun çevresel koşullarda herkeste görülebileceği için özel yetenek tanımına dahil edilmemelidir (Sternberg, 1999, 2003, 2005; Sternberg ve Lubart, 1991).

VanTassel-Baska (2005) özel yeteneği tanımlarken alana özgü potansiyel ve performansa vurgu yapmıştır. Üstün performans için bir alan üzerinde uzun süre çalışma ile elde edilebilecek bir uzmanlığın gerekli olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda özel yeteneği, bireyin belirli bir alanda normların önemli ölçüde üstünde zekaya sahip olduğunu göstermesi olarak tanımlamıştır. Bu göstergeler; alana özgü yetenekler, beceri geliştirme ile ilgili faktörler, gözlenen yüksek performans ya da kültürel olarak değerli bir alana yaratıcı, üretken, özgün katkı yapma potansiyelidir.

Runco (2005), özel yetenek tanımındaki kilit rolün yaratıcılık olduğunu savunmuş ve yaratıcılığı; bir çocuğun alana özgü ve kişisel yeteneklerini özgün, anlamlı, olgunlaşmış, üretken bir şekilde uygulayan bir yetişkin haline gelmesi olarak tanımlamıştır. Bu süreçte motivasyonun rolünün de göz ardı edilemeyeceğini eklemiştir. Bu bağlamda özel yetenek; bireyin, istisnai kapasitesini anlamlı ve özgün fikirler, seçenekler, çözümler üretmek için kullanması ve bu kapasitesini geliştirme, sürdürme, sergileme motivasyonuna sahip olması olarak tanımlanmıştır. Ayrıca Runco, özel yetenek için kişisel faktörlerin çevresel faktörlerden daha önemli olduğunu savunmuştur.

Ziegler ise özel yeteneğin gelişimsel evrelerini incelediği Aktiotop Modelinde, özel yeteneğin yalnızca kişisel özelliklere dayandırılması ve bu özelliklerin akran normu kriterine göre değerlendirilmesi fikrine karşı çıkmıştır. Bu modelde anahtar kavram eylemlerdir. Özel yetenek kavramı ise bir kişinin gelecekte belirli eylemleri gerçekleştirebilecek yeterlikte olduğuna dair bir atıftır. Bu bağlamda özel yetenekli kişiyi tanımlamaktansa, kişiyi değerli eylemlere götüren evreleri incelemenin daha doğru olacağı savunulmuştur. Eylemin değerini belirleyen şey ise; bağlamları, zamanları, imkanları farklı olan akranların normları değil; eylemin meydana geldiği alanın standartları, sosyal çevrenin değer ve ihtiyaçlarıdır. Dolayısıyla beklenen eylemler iyi analiz edilmeli, gerekli çevresel düzenlemelerden sonra kişinin bunları gerçekleştirecek yetkinliğe ulaşp ulaşamayacağına bakılmalıdır. Bu süreçte kişinin öznel bağlamı, hedefler, çevresel faktörler gibi çok sayıda değişken ve bunlar arasındaki ilişki dikkate alınmalı; beklenen değerli eylemi

gerçekleştirebileceği öngörülen o kişi için uygun gelişim yolları belirlenmelidir. Bu yollar; o kişi, çevresi ve zamanı bağlamında özel yeteneğin ne olduğuna bizi götürecektir (Ziegler, 2005; Ziegler ve Stoeger, 2004).

Özel yeteneğin nasıl geliştiğine odaklanan bir diğer model olan Tannenbaum'un Denizyıldızı Modelinde, beş farklı faktörün birleşimiyle özel yeteneğin oluştuğu öne sürülmüştür. Bu faktörler; genel zeka; zekanın ortaya konduğu bir yetenek alanı; motivasyon, azim, vizyon, sağlıklı yaşam, özgüven gibi bireysel faktörler; aile, toplum, okul, kültür, ekonomi gibi çevresel faktörler ve şanstır (Tannenbaum, 2009). Özel yeteneği, herhangi bir alanda, akranlara kıyasla, üst %10'luk dilime girecek bir performans gösterme durumu olarak açıklayan Gagné (2004, 2005) de benzer şekilde gelişimsel bir bakış açısıyla özel yeteneği ele almıştır. Bu modele göre özel yeteneğin oluşması için öncelikle en az bir alanda doğuştan gelen yüksek zihinsel kapasite, yani üst %10'luk dilimde bir zeka seviyesi bulunmalıdır. Bu yüksek zeka; deneyim ve öğrenme ile geliştirildiğinde; kişilik, motivasyon, azim, özyönetim, fiziksel özellikler gibi bireysel ve sosyo-kültürel ortam, aile, okul, ekonomik düzey gibi çevresel faktörlerle desteklendiğinde; ayrıca şans faktörü yardımcı olduğunda özel yeteneğe dönüşmektedir. Özel yeteneğin genetik ve çevresel faktörlerin birleşiminden oluştuğunu öne süren Feldhusen (2005) de doğuştan gelen zihinsel ve sanatsal yüksek potansiyel; ailevi, eğitimsel, kişisel faktörlerle desteklenerek bir alanda uzmanlığa ve yaratıcı başarıya dönüştüğünde özel yetenekten bahsedilebileceğini belirtmiştir. Bu yüzden çocuklarda olası yüksek potansiyelin erken dönem göstergelerine dikkat edilmesi ve zihinsel, sosyal, fiziksel, sanatsal açıdan akranlarından ileri performans gösteren bu çocuklara; kendini tanıma, gayret, planlama, alana özgü bilgi, özdenetim, üstbilişsel beceriler, sosyal uyum, uzmanlık bilgisi ve bu bilgiyi kullanarak ulaşılan yaratıcılık becerilerini geliştiren uzun dönemli olanaklar sağlanması gerektiğini savunmuştur. Cross ve Coleman (2005)'a göre ise özel yetenek, bir alanda tutarlı ilgi, yaratıcı üretim ve başarı ile kendini gösterir. Özel yetenekli olmak, potansiyelin ötesinde gerçek performansa geçmek demektir (s. 53). Sonuç olarak gelişimsel açıdan ele alındığında; genetik, çevresel ve kişisel her bir faktörün desteği özel yeteneğin oluşması için çok önemlidir.

Münih Modeli olarak bilinen modelde de özel yetenek; yetenek faktörleri, bilişsel olmayan kişilik özellikleri, çevresel koşullar ve performans alanları arasındaki ilişkisel ağ ile açıklanmıştır. Bu modele göre yetenek faktörleri; zihinsel, yaratıcı, sosyal, sanatsal, psikomotor yetenekler, müzik yeteneği ve pratik zeka olmak üzere nispeten bağımsız yedi yetenekten oluşur. Stresle baş etme, motivasyon, öğrenme stratejileri, benlik algısı gibi kişilik özellikleri ve aile, eğitim, sosyal ortam, yaşantılar gibi çevresel koşullar aracı faktörler olarak tanımlanmıştır. Performans alanları ise bir ya da birkaçında yüksek performansın ortaya konduğu matematik, teknoloji, dil, spor, sanat, sosyal ilişki gibi çeşitli alanları ifade etmektedir. Bu kapsamda özel yetenek, kısaca; bir ya da daha fazla alanda üstün performansla sonuçlanan bilişsel, kişisel ve sosyal olanaklar olarak tanımlanmıştır (Heller, 1991; aktaran Heller, Perleth ve Lim, 2005, ss. 147-149).

Jeltova ve Grigorenko (2005) ise Rusya'daki birçok görüşü entegre ederek benzer bir model öne sürmüştür. Bu modele göre özel yetenek; bir çocuğun bilişsel, fizyolojik, genetik, duygusal ve motivasyonel faktörlerinin herhangi bir alanda üstün performans olarak kendini göstermesidir. Potansiyelin özel yetenek olarak ortaya çıkıp çıkmayacağını ise bireyin kendi özellikleri arasındaki iç uyum ve bireyin potansiyeliyle çevrenin ihtiyaçları arasındaki dış uyum belirler. Yüksek zihinsel kapasiteye sahip bir çocuk aynı zamanda yüksek kaygı seviyesine sahipse bu iki özelliğin iç uyumsuzluğu özel yeteneği engelleyebilir. Bunun yanında çocuğun kapasitesi, çevrenin değer vermediği ve üstün performans olarak ortaya çıktığında çevrenin desteklemeyeceği bir alanda ise bu dış uyumsuzluk, üstün performansın gelişmesini ya da özel yetenek olarak tanımlanmasını engelleyecektir.

Özellikle matematik alanında yetenekli çocukların yeteneklerini geliştirmeye yönelik uyguladıkları programla bilinen Brody ve Stanley (2005) de benzer şekilde; matematiksel akıl yürütme, sözel akıl yürütme, uzamsal ya da mekanik beceriler gibi herhangi bir zihinsel alanda akranlarından daha ileri seviyede olan çocukların, eğitimsel müdahaleler aracılığıyla, yaratıcı performans göstermesini sağlayacak bilgi ve becerilerle donanmış hale gelmesini özel yeteneklilik olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda özel yetenek çalışmalarını; potansiyelli bireyleri keşfetme, onların karakteristik özelliklerini belirleme, özelliklerine uygun bir eğitimle yeteneklerini geliştirme ve bu süreçlerden edinilen sonuçları paylaşma şeklinde dört aşamada

açıklamışlardır. Ancak motivasyon, ilgi, değer, benlik algısı gibi kişisel özelliklerin bu süreçte önemli olmakla birlikte; gerekli müdahalelerle değiştirilebilir olduklarından, bu özelliklerin özel yetenek tanımına dahil edilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Görüldüğü üzere özel yeteneğin zekadan daha fazlası olduğunu öne süren modellerde de özel yetenek çok farklı şekillerde tanımlanmıştır. Ancak uzmanların büyük çoğunluğunun tanımda hemfikir olduğu boyutları sentezlemek mümkündür. Bu senteze göre özel yetenek: a) Genel ve bir tek değil, alana özgü ve farklı türleri olan çok boyutlu bir yapıdadır. b) Mutlaka bir alanda başarı ya da başarı vaadi olarak ortaya konmalıdır. c) Hem doğuştan gelen faktörlerden hem de öğrenilen ve çevresel faktörlerden etkilenir. d) Gelişimi destekleyen, başarının ortaya konmasını sağlayan bilişsel ve bilişsel olmayan faktörleri içerir. e) Alan bağlamı içinde, akranlardan daha ileride olmayı vurgular. f) Çocuğa ve kültüre uygun eğitimsel müdahaleler ve çevresel düzenlemelerle desteklenmelidir (Mayer, 2005).

2.1.2.1. Türkiye’de Özel Yetenek Tanımı

Ülkemizde kabul edilen resmi özel yetenek tanımı; akademik ve zihinsel becerilerin yanında yaratıcılık, sanat, liderlik becerilerine ve motivasyona vurgu yapmakta, bu beceri ve motivasyonun yüksek performans olarak ortaya çıkması gerekliliğini ifade etmektedir (MEB, 2018). Bu tanım bağlamında ülkemizde, özel yeteneğin zekadan daha fazlası olduğunu öne süren görüşün büyük ölçüde benimsendiği göze çarpmaktadır. Tanılama ve eğitim süreçlerinde ise zaman zaman bu tanım ile uyumlu, zaman zaman IQ temelli geleneksel görüşe yakın uygulamalar olduğu görülmektedir.

Özel yetenekli çocuklar ülkemizde iki şekilde tanılanmaktadır. Birincisi, herhangi bir devlet hastanesi ya da rehberlik ve araştırma merkezinde (RAM) uygulanan zeka testi sonucuna göre (tek kriter 130 ve üstü IQ puanı), RAM’lardaki özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yapılan tanılamadır. İkincisi ise, her yıl bilim ve sanat merkezlerine (BİLSEM) özel yetenekli öğrenci seçimi için yürütülen tanılama sürecidir. Bu süreçte ilkökul bir, iki ve üçüncü sınıfta eğitimine devam eden öğrencilerden genel zihinsel, görsel sanatlar veya müzik alanlarında akranlarından ileride performans gösterdiği gözlenenler sınıf öğretmenleri tarafından aday

gösterilir. Tüm adaylar, temel zihinsel becerilerin ölçüldüğü merkezi bir grup taramasına tabi tutulur; ancak farklı alanlardan aday gösterilen öğrenciler farklı ölçütlerde başarılı sayılırlar. Grup taramasında başarılı olan öğrencilerden genel zihinsel alandan aday gösterilenler zeka testine alınır ve bu testten 130 IQ puanına ulaşanlar - yaratıcılık, motivasyon ya da diğer psikolojik faktörleri değerlendirilmeden - genel zihinsel alanda özel yetenekli olarak tanınır. Görsel sanatlar ve müzik alanlarından aday gösterilerek grup taramasında başarılı olan öğrenciler ise alan uzmanları tarafından bir performans değerlendirmesine alınırlar. Bu alanlardaki beceri ve yaratıcılıkları açısından akranlarından daha ileri performans gösterdiği tespit edilen öğrenciler de görsel sanatlar veya müzik alanında özel yetenekli olarak tanınır. Bu süreçle tanınan öğrenciler BİLSEM’den, okul saatleri dışında, özel yetenek türüne ve bireysel yeteneğine uygun bir destek eğitim almaya hak kazanırlar. BİLSEM’e devam eden öğrencilerden, son aşamada, özgün ürün veya fikir ortaya koydukları bir proje yapmaları beklenir (MEB, 2018).

Eğitimsel süreçte ise, her iki yöntemle de tanınan öğrencilere yönelik kendi okullarındaki karma sınıflarda, kendi özelliklerine uygun zenginleştirme ve destek eğitim faaliyetleri yürütülür. Ülkemizde, güzel sanatlar ve spor liselerinin ya da geleneksel ve çağdaş görsel sanatlar veya musiki programları yürüten anadolu imam hatip liselerinin dışında, özel yetenekli öğrencilere ayrı örgün eğitim veren yalnızca bir tane resmi okul bulunmaktadır. Bunun dışında ilkokul bir, iki ve üçüncü sınıf öğrencilerinden sınıf düzeyinin üstünde olan özel yetenekli öğrenciler, bir kereye mahsus, bir üst sınıfa yükseltilerek hızlandırılabilirler. Bazı liselerde uygulanan Uluslararası Bakalorya Programı (IB), özel yetenekli öğrencinin o liseye girmeye hak kazanması durumunda, eğitimin zenginleştirilmesini ve hızlandırılmasını sağlar. IB programlarında yaratıcılık ve etkinlik temelli çalışmalara ağırlık verilir. Ayrıca IB derslerinin uluslararası geçerliği olduğu için öğrenciler bu programda aldıkları derslerden üniversitede muaf olarak üniversiteyi daha hızlı bitirebilirler (MEB, 2013, 2014, 2018; Sak, 2012, s. 154).

Ülkemizde her ne kadar resmi tanımlamada, ilgi alanlarında bağımsız hareket etme motivasyonu gibi faktörler özel yeteneğe dahil edilmişse de uygulamada bilişsel olmayan, psikolojik faktörlere yeterince önem verilmemektedir. Oysa birçok uzman, potansiyeli özel yetenek olarak ortaya çıkarma konusunda bilişsel olmayan,

psikolojik faktörlerin önemini vurgulamıştır. Bu faktörler; motivasyon, özgüven, duygusal katkı potansiyeli, bilgelik, enerji, beceri geliştirme, öznel bağlam, azim, vizyon, özyönetim, ilgi, stresle baş etme, benlik algısı ve iç uyum gibi çeşitli kavramlarla karşımıza çıkmıştır. Dolayısıyla psikolojik faktörlerin, çok çeşitli boyutlarda ortaya çıkabilecek potansiyelleri destekleyebileceği ya da engelleyebileceği aşıkardır. Mükemmeliyetçilik de bu faktörlerden biri olarak sayılabilir. Çünkü mükemmeliyetçilik; motivasyon, azim, vizyon, benlik saygısı, uyum ve başarı gibi faktörlerle ilişkili bir itici güç kaynağı olabileceği gibi; yüksek stres, depresyon, olumsuz benlik algısı, uyumsuzluk ve başarısızlık gibi faktörlerle ilişkili engelleyici bir özellik de olabilir (Flett vd., 2000; Flett vd., 2016; Hewitt ve Flett, 1991; Stornelli vd., 2009).

2.2. MÜKEMMELİYETÇİLİK

Mükemmeliyetçilik kavramı da zeka ve özel yetenek kavramlarında olduğu gibi yıllar boyunca farklı uzmanlar tarafından farklı şekillerde ele alınarak açıklanmıştır. Bu farklı bakış açılarından biri klinik yaklaşımdır (Dixon, Lapsley, Timothy ve Hanchon, 2004). Bu yaklaşım mükemmeliyetçiliği; tek boyutlu, olumsuz faktörlerle ilişkili, tedavi edilmesi gereken patolojik bir durum olarak ele almıştır. Bu bağlamda Pirot (1986); mükemmeliyetçiliği, bireylerin kendilerine ulaşamayacakları kadar yüksek, gerçekçi olmayan standartlar ve hedefler koymaları olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla gerçekçi olmayan, ulaşılamaz beklentilerin oluşturduğu baskı ve hayal kırıklığının, mükemmeliyetçiliği depresyon ve anksiyete bozukluğu gibi psikiyatrik bozukluklarla ilişkili bir olgu haline getirdiğini öne sürmüştür. Bunun yanında Sorotzkin (1985), mükemmeliyetçiliği; aşırı kutuplaşmış düşünceler, aşırı genelleme, ulaşılmaz hedefler koyma ve aşırı ahlaki öz değerlendirme gibi bilişsel çarpıtmalarla açıklamış, birçok davranışsal ve duygusal problemle ilişkilendirmiştir. Greenspon (2000) ise mükemmeliyetçiliğin, birini hayal kırıklığına uğratmamak ve onu memnun etmek için gösterilen çabayla ilişkili sosyal bir fenomen olduğunu öne sürmüştür. Ayrıca klinik yaklaşımın, mükemmeliyetçiliğin tedavi edilmesi gereken bir yara olduğunu ve mükemmeliyetçi beklentilere asla ulaşamayacağını açıkça ortaya koyduğunu belirterek; mükemmeliyetçilikte olumlu bir boyut aramanın yanlış olduğunu savunmuştur.

Klinik yaklaşımın tek boyutlu ve olumsuz bakış açısının aksine, mükemmeliyetçiliği hem olumlu hem olumsuz faktörlerle ilişkili, çok boyutlu bir yapı ile açıklayan ikinci bir yaklaşım da mevcuttur. Bu çok boyutlu mükemmeliyetçilik yaklaşımı, Adler'in çalışmalarına dayandırılabilir (Dixon vd., 2004). Adler'e göre insanın özünde kusurluluk ve aşağılık duygusu vardır. Bu duygunun baskısıyla insan, yaşamının en erken evrelerinden başlayıp hayatının sonuna kadar güvende, güçlü, üstün ve eksiksiz hissetmek için çabalar. Mükemmeliyetçilik ise, doğuştan gelen ve asla bitmeyen bu aşağıdan yukarı çıkma dürtüsünün, yani aşağılık duygusundan kurtulma çabasının doğal bir sonucudur. Aşağılık duygusu ne kadar güçlü ise mükemmellik arzusu da o kadar güçlüdür. Adler'e göre mükemmellik aynı zamanda sosyal bir hedeftir. Toplum da sürekli mevcut durumundan daha iyi bir duruma gelmek ve nihayet mükemmelliğe ulaşmak ister. Aşağılık duygusuna karşı mücadelesini sayısız şekilde somutlaştırabilen insan, mükemmellik arzusunu toplumsal yükselme ve tamamlanma çabasına katkı sağlayarak ya da kendi üstünlüğü için çabalayarak da giderebilir. Bireysel güç, güvenlik ve üstünlük için mükemmeliyetçi davranışlarda bulunan kişiler, aşağılık duygusu ile mücadele konusunda olumsuz bir yol seçmiş nevrotik kişilerdir. Zaman ve kişilerden bağımsız olan sonsuz ve evrensel topluma katkı sağlayarak, toplumu mükemmellik hedefine ulaştırmak için çabalayan kişiler ise aşağılık duyguları ile ustaca mücadele edebilen, mükemmeliyetçi dürtülerini birlikte ilerleme için kullanan normal kişilerdir. Sonuç olarak, insan doğasında bulunan mükemmeliyetçilik, nevrotik ya da normal bir şekilde ortaya çıkabilmektedir (Adler, 1956, ss. 103-142).

Benzer bakış açısıyla Hamachek (1978) de mükemmeliyetçiliği normal ve nevrotik olmak üzere iki boyutta açıklamıştır. Normal mükemmeliyetçiler, kendilerini tanıyan ve kendilerine belirledikleri yüksek hedeflere ulaşma konusunda motivasyonla hareket eden, bu mücadeleden haz alan ve sonuçlara karşı daha toleranslı davranan kişilerdir. Nevrotik mükemmeliyetçiler ise performans aşırı anlam yükleyerek kendilerine her durumda ulaşamayacakları hedefler koyan, asla tatmin olmayan ve kendilerini yeterli hissetmeyen kişilerdir. Normal mükemmeliyetçilik, başarı motivasyonu gibi olumlu durumlarla ilişkilendirilirken; nevrotik mükemmeliyetçilik, korku ve düşük benlik algısı gibi olumsuz durumlarla ilişkilendirilmiştir.

Mükemmeliyetçiliği, aşırı yüksek kişisel performans standartları belirlenmesi olarak tanımlayan Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate (1990) de bunun yalnızca olumsuz durumlarla ilişkilendirilemeyeceğini savunmuştur. Bu bağlamda yaptıkları ölçek geliştirme çalışmasında mükemmeliyetçiliğin altı boyutlu bir yapı gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Bu boyutlar; hata yapma endişesi, kişisel standartlar, ailesel beklentiler, ailesel eleştiri, eylemlerinden şüphe duyma ve düzen olarak ifade edilmiştir. Bunlardan kişisel standartlar ve düzen, patolojik semptomlarla ilişkili olmayan, başarı ve planlama becerisi gibi olumlu durumlarla ilişkili olabilecek uyumlu mükemmeliyetçilik boyutları; diğer tüm boyutlar ise depresyon, anksiyete, obsesyon gibi patolojik semptomlarla ilişkili, uyumsuz mükemmeliyetçilik boyutları olarak değerlendirilmiştir.

Slaney ve Ashby (1996), kendilerini mükemmeliyetçi olarak tanımlayan katılımcılarla yürüttükleri nitel çalışmada, katılımcıların mükemmeliyetçiliklerini nasıl tanımladıklarını ve nasıl değerlendirdiklerini araştırmışlardır. Bu araştırma sonucunda mükemmeliyetçiliğin, performansa ilişkin yüksek standartlar ve düzen olmak üzere iki temel özelliği olduğunu ortaya koymuşlardır. Katılımcılar mükemmeliyetçiliklerini hem olumlu hem de olumsuz olarak iki farklı boyutta değerlendirmişler; ancak özellikle kendilerine belirledikleri yüksek standartlarla gösterdikleri performanslar arasında tutarsızlık algılayanlar mükemmeliyetçiliğin olumsuz etkisine vurgu yapmışlardır. Bu bulgulardan yola çıkarak Slaney, Rice, Mobley, Trippi ve Ashby (2001) mükemmeliyetçiliğin; yüksek standartlar, düzen ve tutarsızlık olmak üzere üç boyutlu bir yapı gösterdiğini ortaya koymuş; bu üç alt boyuttan oluşan bir mükemmeliyetçilik ölçeği geliştirmişlerdir. Bu boyutlardan yüksek standartlar ve düzenin mükemmeliyetçiliğin olumlu boyutlarını, tutarsızlığın ise olumsuz boyutu yansıttığı ifade edilmiştir.

Hewitt ve Flett (1991) ise mükemmeliyetçiliği, kişisel ve sosyal boyutları bakımından ele almıştır. Bu boyutlar; kendine yönelik, diğerlerine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliktir. Boyutlar arasındaki temel fark, mükemmeliyetçi davranışın kime yöneldiği ve mükemmeliyetçi baskının kaynağının kim olduğudur. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik, kişinin kendi davranışları üzerindeki yüksek beklenti, baskı ve değerlendirmesidir. Bu mükemmeliyetçilik boyutu, hem motivasyon, sebat ve gelişim gibi olumlu bileşenleri içerir hem de suçluluk, kaygı,

depresyon gibi duygusal sorunlarla ilişkilidir. Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik ise, içe değil dışa yönelen; kişinin başkalarının davranışları hakkındaki mükemmeliyetçi beklenti ve değerlendirmesi ile açıklanan mükemmeliyetçilik boyutudur. Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik, sosyal sorunlar gibi olumsuz ve liderlik gibi olumlu özelliklerle ilişkilendirilmiştir. Son olarak sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik, başkalarının beklentilerinin baskısını hissetme ve bu yüksek beklentileri karşılama ihtiyacı duyma durumudur. Bu mükemmeliyetçilik boyutunun; kişilik bozuklukları ve obsesif-kompulsif bozukluk, depresyon, paranoya gibi psikopatolojik semptomlarla ilişkisi vurgulanarak olumsuz sonuçlara yol açma beklentisine dikkat çekilmiştir.

Kendine yönelik ve diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik hem olumlu hem olumsuz durumlarla ilişkilidir; çünkü bu mükemmeliyetçilik boyutları bireyin kontrolü altındadır. Kontrol edilebilir ve olumlu ya da olumsuz yönlendirilebilirler. Özellikle kendine yönelik mükemmeliyetçilik; duygusal değil, davranış odaklı yönlendirilir ve azim, motivasyon, sebat gibi özellikler ön plana çıkarılırsa olumlu olabilir. Duygusal odaklı yönlendirildiğinde, baskının ve yüksek beklentiyi karşılayamamanın getirdiği duygusal yoğunluk kişinin kendini kabulünü olumsuz etkileyecektir. Ancak sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik, kontrol odağı dışsal olduğundan, olumlu yönlendirilemeyecek şekilde patolojiktir (Flett, Russo ve Hewitt, 1994; Hewitt ve Flett, 1991).

Mükemmeliyetçiliğin kişisel ve sosyal boyutları, hem yetişkinlerde (Hewitt ve Flett, 1991; Hewitt, Flett, Turnbull-Donovan ve Mikail, 1991) hem de çocuk ve ergenlerde (Flett vd., 2000; Flett vd., 2016; Uz Baş ve Siyez, 2010) mükemmeliyetçiliği ölçmek için kullanılmıştır. Yetişkinlerde üç boyutla incelenen mükemmeliyetçilik, çocuk ve ergenlerde iki boyutlu olarak incelenmiştir. Bu bağlamda çocuk ve ergenlerde kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin; öğrenme çabası, okuldan keyif alma, çalışma disiplini, sorumluluk, deneyime açıklık, yüksek içsel motivasyon, sosyal uyum, olumlu öz değer gibi olumlu ve kendi fiziksel görünüşüne yönelik düşük beğeni, eğitim faaliyetlerinde ortaya çıkan yüksek stres gibi olumsuz durumlarla ilişkili olduğu bulunmuştur. Bunun yanında sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin; düşük benlik algısı, yeme bozuklukları, sosyal uyumsuzluk, psikiyatrik belirtiler, depresyon, eğitim faaliyetlerinde ortaya çıkan yüksek stres gibi

olumsuz durumlarla ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu bulgular sonucunda, çocuk ve ergenlerde, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin açık bir şekilde olumsuz mükemmeliyetçilik boyutu olduğu; kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin ise nispeten olumlu görüldüğü, ancak özellikle yüksek seviyelerinin öz kontrol kaybına sebep olabileceğinden, bir risk faktörü olarak görülmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu bağlamda mükemmeliyetçiliğin olumsuz boyutları ile baş etmek, olumlu boyutlarını doğru yönlendirmek için uygun stratejilerin kullanılması önemlidir.

Stoeber ve Otto (2006), mükemmeliyetçilikle ilgili araştırmaları incelemiş ve yaptıkları tarama sonucunda mükemmeliyetçiliğin olumlu ve olumsuz yönlerinin; mükemmeliyetçi çabalar ve mükemmeliyetçi endişeler olmak üzere iki boyutta; sağlıklı mükemmeliyetçiler, sağlıklı mükemmeliyetçiler ve mükemmeliyetçi olmayanlar olmak üzere üç grupta incelenebileceğini ortaya koymuşlardır. Buna göre kişisel standartlar ve kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin, mükemmeliyetçi çaba boyutları olduğu ve çoğunlukla olumlu durumlarla ilişkili oldukları; hata yapma endişesi, eylemlerinden şüphe duyma, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ve yüksek beklentilerle gerçek performans arasındaki algılanan tutarsızlığın mükemmeliyetçi endişe boyutları olduğu ve çoğunlukla olumsuz durumlarla ilişkili oldukları vurgulanmıştır. Sağlıklı mükemmeliyetçiler, yüksek düzeyde mükemmeliyetçi çaba ve düşük düzeyde mükemmeliyetçi endişeye sahip bireyler; sağlıklı mükemmeliyetçiler, yüksek düzeyde mükemmeliyetçi çaba ve endişeye sahip bireyler olarak görülmüştür. Dolayısıyla mükemmeliyetçi endişeler dahil olduğunda mükemmeliyetçilik olumsuz boyuta yönelmektedir. Buna karşılık mükemmeliyetçi çabalar, mükemmeliyetçi endişelerden arındırıldığında çoğunlukla olumlu özelliklerle ilişkilidir; bunu başaran sağlıklı mükemmeliyetçiler de sağlıklı mükemmeliyetçiler ve mükemmeliyetçi olmayanlara kıyasla daha çok olumlu özellikler göstermektedirler. Ancak Stoeber ve Otto, mükemmeliyetçi çabaların obsesif – kompulsif semptomlarla ve bazı duygusal sorunlarla ilişkisine karşı dikkatli olunması gerektiğini de eklemiştir. Mükemmeliyetçiliğin; kişiler, hata yapmaktan korkmadan ve kendilerinden şüphe duymadan yapabileceklerinin en iyisine odaklandıklarında, yüksek beklentilerini başarıları ve güçlü yönleriyle tutarlı bir şekilde düzenlediklerinde, başkalarının beklenti ve değerlendirmeleri için değil çabalarının keyfine ulaşmak için uğraştıklarında tam olarak olumlu olabileceğini belirtmişlerdir.

Mükemmeliyetçiliğin olumlu ve olumsuz boyutlarının ortaya konması; özel yeteneklilerin, özel yetenek tanısı almayanlara kıyasla, daha mükemmeliyetçi olup olmadıkları sorusuna, olası yüksek mükemmeliyetçiliğin özel yeteneklilerde daha olumlu mu yoksa olumsuz mu olduğu sorusunun eklenmesine yol açmıştır.

2.2.1. Özel Yeteneklilerde Mükemmeliyetçilik

Özel yetenek ve mükemmeliyetçilik; sıkça birlikte kullanılan, ilişkisi aranan, tek boyutlu ya da çok boyutlu ele alınabilen ve tanımları konusunda henüz fikir birliğine varılamamış iki kavramdır. Dolayısıyla bu iki kavram arasındaki ilişkinin hangi düzeyde (Özel yetenek tanısı almayanlardan farklı mı?), hangi boyutta (özel yetenek ya da mükemmeliyetçilik türü) ve hangi yönde (olumlu - olumsuz) olduğu konusunda da net bir uzlaşa bulunmamaktadır. Bununla birlikte mükemmeliyetçilik, özel yeteneklilerin sosyal - duygusal özelliklerinden biri olarak sıkça karşımıza çıkmaktadır. Bu özellik ilk olarak Hollingworth'un boylamsal çalışmaları sonucunda dikkat çekmiş, daha sonra birçok uzman tarafından özel yeteneğin doğasında olan bir kişilik özelliği olarak kabul edilmiştir. Hatta Silverman, mükemmeliyetçiliği özel yetenekle ilgili en kayda değer kişilik özelliği ve özel yetenekli olmanın kaçınılmaz bir parçası olarak görmektedir (Clark, 2015, s. 99; Hollingworth, 1926, 1942; İlter, 2020, ss. 71-72; Silverman, 1999, 2007).

Her ne kadar mükemmeliyetçilik, özel yetenekli olmanın bir parçası olarak açıklansa da özel yeteneklilerin, özel yetenek tanısı almayan akranlarına göre daha mükemmeliyetçi olup olmadıklarını inceleyen araştırmaların farklı sonuçlar bulduğu görülmektedir. Araştırmaların bir kısmı, özel yetenek tanısı alanlarla almayanlar arasında mükemmeliyetçilik düzeyi açısından anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir (Kanlı, 2011; Leana-Taşcılar ve Kanlı, 2014; Parker ve Mills, 1996; Stornelli vd., 2009). Yakın zamanda yapılan bir meta analiz çalışmasında (Ogurlu, 2020), benzer şekilde özel yeteneklilerin daha mükemmeliyetçi olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında Altun (2010), özel yetenek tanısı almayan ortaokul öğrencilerinin hem olumlu hem olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin, özel yetenekli akranlarından daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bazı araştırmalar ise özel yeteneklilerin, özel yetenek tanısı almayan akranlarına kıyasla, daha mükemmeliyetçi olduğu görüşünü desteklemektedir. Bu görüşü destekleyen araştırmalar da özel yeteneklilerin, hangi mükemmeliyetçilik boyutunda daha yüksek

düzeye sahip oldukları konusunda farklı bulgulara sahiptir. Araştırmaların bir kısmı, mükemmeliyetçiliğin hem olumlu hem olumsuz sonuçlarla ilişkili boyutlarında özel yeteneklilerin daha yüksek düzeyde olduğunu bulmuştur (Guignard vd., 2012; Kornblum ve Ainley, 2005; Mofield ve Parker Peters, 2018). Bir diğer kısmı ise, özel yeteneklilerin mükemmeliyetçiliğinin; daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur (Chan, 2010; LoCicero ve Ashby, 2000; Shaunessy vd., 2011). Yakın zamanda yapılan bir meta analiz çalışmasında (Stricker, Buecker, Schneider ve Preckel, 2020), benzer şekilde özel yetenek tanısı alanların, almayan akranlarına kıyasla, olumlu sonuçlarla ilişkili mükemmeliyetçi çabalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mükemmeliyetçilik düzeylerinin karşılaştırıldığı araştırmaların yanında, mükemmeliyetçilik tipolojilerinin incelendiği araştırmalar da özel yeteneklilerin mükemmeliyetçiliklerinin düşük ya da yüksek düzeyde, olumlu ya da olumsuz boyutta olabileceğini göstermektedir. Örneğin Schuler (2000), özel yetenekli ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada; mükemmeliyetçi olmayan, normal mükemmeliyetçi ve nevrotik mükemmeliyetçi olmak üzere üç küme tespit etmiştir. Çalışmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin yalnızca %12.5'i mükemmeliyetçi olmayan kümede bulunurken, %58'i normal mükemmeliyetçi, %29.5'i ise nevrotik mükemmeliyetçi kümeye dahil olmuştur. Normal mükemmeliyetçiler; kişisel en iyilerine ulaşmak için çabalayan, çevrelerinden destek alan, kendileri için belirledikleri yüksek hedeflere ulaşma konusundaki stresle baş edebilecek becerilere sahip olan ve hata yaptıklarında bunu daha çok çabalayarak düzeltmeye çalışan özel yeteneklilerdir. Nevrotik mükemmeliyetçiler ise; kendini ve çevresindeki kişileri hayal kırıklığına uğratmamak için hata yapmaktan korkan, koşullu benlik algıları olan, hata yaptıklarında kendilerine kızan ve utanç hisseden, bu duygulara karşı sağlıklı başa çıkma stratejileri bulunmayan özel yeteneklilerdir.

Benzer şekilde Parker (1997), özel yetenekli altıncı sınıf öğrencilerinin; mükemmeliyetçi olmayanlar (%32.8), sağlıklı mükemmeliyetçiler (%41.7) ve işlevsiz mükemmeliyetçiler (%25.5) olmak üzere üç tip mükemmeliyetçilik kümesinde toplanabileceğini ortaya koymuştur. Buna göre, mükemmeliyetçi olmayan özel yeteneklilerin azim, gayret, hırs, sebat, planlılık, sorumluluk ve öz disiplin gibi kişilik özellikleri mükemmeliyetçi gruplara oranla, daha düşük

düzeydedir. Sağlıklı mükemmeliyetçilerin hata yapma korkuları, algılanan ailevi eleştirileri, eylemleri ile ilgili endişeleri düşük; kendilik algıları pozitif, kendilerine yönelik yüksek hedefleri gerçekçi; kişilikleri dışadönük, uyumlu, azimli, gayretli, sabırlı, planlı ve öz disiplinlidir. Ayrıca sağlıklı mükemmeliyetçiler değerlendirilmeye değil, hedefe ve başarıya odaklıdır. İşlevsiz mükemmeliyetçiler ise yüksek dışsal beklenti ve eleştiri algılayan, kaygılı, uyumsuz, davranışlarından şüphe duyan, karamsar, aşırı rekabetçi, kendilerine çok yüksek hedefler koyan özel yeteneklilerdir.

Dixon vd. (2014) ise özel yetenekli lise öğrencilerinde mükemmeliyetçilik tipolojilerini incelemiş ve mükemmeliyetçi olmayan (%27.9), yüksek mükemmeliyetçi (%21.4), daha uyumlu mükemmeliyetçi (%36.4) ve daha uyumsuz mükemmeliyetçi (%14.3) olmak üzere dört küme belirlemiştir. Buna göre, mükemmeliyetçi olmayanlar, tüm mükemmeliyetçilik boyutlarında düşük seviyeye sahip; yüksek mükemmeliyetçiler, tüm mükemmeliyetçilik boyutlarında yüksek seviyeye sahip özel yeteneklilerdir. Daha uyumlu mükemmeliyetçiler; düzenli, görevleri tamamlama yetenekleri hakkında çok fazla endişe duymayan, kendilerine yüksek standartlar belirleyen ancak hatalarına karşı aşırı tepkiler vermeyen, ailelerinin yüksek beklentileri karşılanmadığında eleştirel tepkilere maruz kalmayan özel yeteneklilerdir. Daha uyumsuz mükemmeliyetçiler ise; görevleri başarıyla tamamlama becerilerinden şüphe duyan, hata yapmaktan korkan ve ailelerinin yüksek beklentileri karşılanmadığında aşırı eleştiriye maruz kalan özel yeteneklilerdir. Dixon vd.'nin bu sınıflaması mükemmeliyetçiliğin tamamen olumlu ya da tamamen olumsuz bir kümesinin olmadığını ortaya koymuştur. Ancak, yüksek ve daha uyumsuz mükemmeliyetçilik kümeleri psikopatoloji ile yüksek bir ilişkiye sahipken; mükemmeliyetçi olmayan ve daha uyumlu mükemmeliyetçilik kümeleri az psikiyatrik semptom, güvenlik algısı ve sorunlarla başa çıkma becerileriyle ilişkili olumlu bir profil göstermektedir.

Özel yeteneklilerde mükemmeliyetçiliğin, yüksek ya da düşük düzeyde; daha olumlu ya da daha olumsuz sonuçlarla ilişkili boyutlarda olabileceğinin ortaya konması bu konuda yürütülecek psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarını da etkilemiştir.

2.2.1.1. Özel Yeteneklilerde Mükemmeliyetçiliğe Yönelik Psikolojik

Danışma ve Rehberlik

Mükemmeliyetçiliği özel yeteneklilerin karakteristik özelliği olarak gören Silverman, mükemmeliyetçiliğin; bazıları toplum için kabul edilebilir, bazıları kabul edilemez farklı biçimlerde ortaya çıkabildiği sonucuna dayanarak; tedavi edilmesi gereken bir rahatsızlık olarak değil, pozitif yönde yönlendirilmesi gereken bir enerji ve güç olarak görülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda mükemmeliyetçi özel yetenekliler ve aileleri, bu görüşü benimsemeleri konusunda yönlendirilmeli; özel yeteneklilerin özellikleri ve mükemmeliyetçilik boyutları hakkında ayrıntılı bir şekilde bilgilendirilmelidir. Böylece mükemmeliyetçiliğin olumlu boyutlarıyla ilişkili davranışlarını arttırma, olumsuz boyutlarıyla ilişkili davranışlarını azaltma şansı hem özel yeteneklinin kendisine hem de ailelerine verilmiş olacaktır. Ancak bu konuda doğru ve detaylı bir bilgilendirme yapabilmek için psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin öncelikle bu alanda kendi bilgi birikimlerinin olması gerekmektedir. Ayrıca danışmanların, mükemmeliyetçi özel yeteneklilerin yaşadıkları duyguları anlayabilmeleri, hem özel yetenekli hem mükemmeliyetçi olmanın getirdiği duygu yoğunluğu ile empati yapabildiklerini hissettirebilmeleri için de bu bilgi birikimi gereklidir (Silverman, 1999, 2007).

Özel yetenekli kişinin, her şeyi en iyi şekilde yapan kişi anlamına gelmediğini hem özel yeteneklinin kendisinin hem de etrafındaki kişilerin fark etmesini sağlamak; başarı ve başarısızlıkların kişiselleştirilmesini önlemek için spesifik davranışa yönelik öz değerlendirme ya da değerlendirme yapılması konusunda yönlendirmek, mükemmeliyetçi özel yeteneklilere yönelik uygulanabilecek bir diğer önemli psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetidir (Pyryt, 2007; Silverman, 1999, 2007).

Mükemmeliyetçi özel yeteneklileri, kendileri için bir önem sırası belirlemeleri ve kademeli hedefler koyarak onlara yönelik planlamalar yapmaları konusunda yönlendirmek; bu aşamada onlar için bazı şeyleri önemsiz kategorisine atmanın ne kadar zor olduğunu anlayarak empati yapmak; bu zorlukla baş etmelerini sağlayabilecek yöntemler belirlemek ve onları cesaretlendirmek mükemmeliyetçiliği doğru yönlendirmek konusunda yardımcı olacaktır. (Pyryt, 2007; Silverman, 1999, 2007). Ayrıca kişinin gerçek performansına uygun hedefler belirlenmesini sağlamak,

mükemmeliyetçiliğin olumlu yönlendirilmesi için oldukça önemlidir (Slaney ve Ashby, 1996; Slaney vd., 2001). Bu bağlamda önem sırası, hedef belirleme ve plan yapma çalışmalarından önce, bireyi tanıma ve bireyin kendini tanımasını sağlama çalışmaları yapılmalıdır.

Kendini tanıma ve gerçekçi hedef belirleme çalışmalarından sonra, mükemmeliyetçi özel yeteneklilerin başarıya giden yolu gerçekçi bir şekilde tanımları gerekmektedir. Bu kapsamda başarıya ulaşmış ünlü kişilerin hayatlarını incelemeleri, biyografi ve otobiyografilerini okumaları konusunda yönlendirilmeleri yararlı olacaktır. Böylece başarıya giden yolun azim, sebat, gayret, öz disiplin gibi özellikler gerektirdiğini; hataların ve kusurların olabileceğini, başarıya giden yolda bunları iyi analiz ederek geliştirme ve düzeltme çalışmaları yapmanın önemli bir adım olduğunu fark etmeleri sağlanacaktır (Pyryt, 2007).

Bilgilendirme, kendini tanıma, gerçekçi hedef belirleme ve başarıya giden yolu tanıma çalışmalarından sonra, mükemmeliyetçi özel yeteneklinin mükemmeliyetçi davranışlarını, düşüncelerini ve bunların sonuçlarını fark etmesini sağlama çalışmaları yapılabilir. Olumsuz sonuçlarla ilişkili mükemmeliyetçi düşünce ve davranışları fark etmek, onları değiştirme konusunda önemli bir adım olacaktır. Bunun için en etkili yöntemlerden biri rol oynamadır. Bu yöntemde, kişi ya da kişiler mükemmeliyetçi davranışları, düşünceleri ve olası sonuçlarıyla ilgili çeşitli roller canlandırır ya da oyunlar oynar. Bu süreçte oyunlaştırma ile gerçek, mizah ile ciddiyet arasındaki dengenin korunması danışmanın önemli sorumluluklarından biridir. Böylece rol oynayan kişi, hem üzerindeki mükemmeliyetçi baskıdan kurtulacak hem de davranışları ve düşünceleri ile ilgili gerçekçi bir içgörü kazanabilecektir. Ayrıca hem hata yapmaktan korkmadan davranış ve düşünce değişikliklerini deneyebilecek hem de gerçekçi, işe yarar ve daha olumlu sonuçlarla ilişkili davranış ve düşünceler keşfedebilecektir (Kerr, 1991, s. 143).

Özel yeteneklilerde mükemmeliyetçiliğe yönelik birçok psikolojik danışma ve rehberlik stratejisi sıralanabilir. Ancak yerleşmiş davranış ve düşünceleri kalıcı olarak değiştirmek oldukça zordur ve sistematik bir sürecin sonunda gerçekleştirilecek bir kazanımdır. Dolayısıyla gerekli görüldüğü durumlarda kişinin; mükemmeliyetçi davranışlarını kontrol edebilmesi için davranışçı terapi, mükemmeliyetçi düşüncelerini kontrol edebilmesi için bilişsel terapi,

mükemmeliyetçiliğin getirdiği duygusal zorluklarla baş edebilmesi için hümanist terapi, her zaman mükemmel olması gerektiği gibi akılcı olmayan düşüncelerini daha gerçekçi düşüncelerle değiştirmek için bilişsel-davranışçı terapi, mükemmel olma eğiliminin getirdiği katı ve zorlayıcı davranışları gevşetmek için Gestalt terapisi kullanılabilir (Kerr, 1991, s. 143). Ya da mükemmeliyetçi davranış ve düşünceler henüz yerleşmeden, mükemmeliyetçiliğin olumsuz boyutlarının gelişimini engellemek, olumlu boyutlarını doğru şekilde yönlendirmek için önleyici çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmaların yapılabilmesi için mükemmeliyetçiliğin farklı boyutlarının gelişimlerini etkileyen faktörlerin, yani mükemmeliyetçilik nedenlerinin bilinmesi ve onlara yönelik önleyici müdahale stratejileri geliştirilmesi gerekmektedir.

2.2.2. Mükemmeliyetçilik Nedenleri

Bu bölümde, farklı boyutlardaki yüksek mükemmeliyetçiliğin olası nedenleri önce genel popülasyonda, daha sonra özel yetenekliler bağlamında ele alınmıştır.

2.2.2.1. Genel Popülasyonda Mükemmeliyetçilik Nedenleri

Çok boyutlu, geniş bir kavram olan mükemmeliyetçiliğin gelişimini etkileyen olası birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerle ilgili öne sürülen modellerin en kapsamlılarından biri Flett vd. (2002)'nin modelidir. Bu modelde mükemmeliyetçiliğin olası nedenleri aile, çevre ve çocuk başlıkları altında toplanmıştır.

Mükemmeliyetçiliğin gelişimini etkileyen ailesel faktörleri Flett vd. (2002), sosyal beklenti modeli, sosyal tepki modeli, sosyal öğrenme modeli ve endişeli yetiştirme modeli olmak üzere dört ayrı modelle açıklamıştır. Sosyal beklenti modeli, ebeveynin yüksek beklentilere sahip olmasının ve bu beklentiyi karşılayıp karşılamama durumuna ilişkin verdiği koşullu geri bildirimlerin mükemmeliyetçiliğe neden olduğunu öne sürmektedir. Ailenin beklenti ve geri bildirimleri, çocukta yalnızca beklentileri karşıladığında değerli olacağı algısına yol açacak şekilde ise, bu yaklaşım özellikle sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin nedenlerinden biridir. Aşırı olumsuz ya da aşırı olumlu geri bildirimler, davranışlara değil kişiliğe yönelik olumlu ya da olumsuz geri bildirimler ve kıyaslamayla verilen geribildirimler koşullu değer algısına yol açabilecek ebeveyn davranışlarındandır. Yalnızca belirli

standartlara ulaştığında değerli olacağının çocuğa öğretilmesi, aynı zamanda çocuğun kendini değerli görebilmek için yüksek standartlar belirlemesine ve kendini bunlara göre değerlendirmesine sebep olabileceğinden, kendine yönelik mükemmeliyetçilik de ortaya çıkabilir. Koşullu değer algısından dolayı ortaya çıkan sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik de kendine yönelik mükemmeliyetçilik de olumsuz sonuçlarla ilişkilidir. Ancak ocuk ve ebeveyn arasındaki bağ yeterli düzeyde kabul ve yakınlık içeriyorsa, uygun ebeveyn tutumu ve ılımlı aile ortamı sağlanmışsa, beklentiler çocuğun becerileriyle, kendi beklentileriyle tutarlı ve öğrenme sürecine odaklıysa, beklentiyi ifade biçimi davranışa yönelik ve teşvik ediciyse ebeveynin yüksek beklentilerinden kaynaklı oluşabilecek mükemmeliyetçilik daha olumlu boyutta olacaktır (Appleton, Hall ve Hill, 2010; Craddock vd., 2009; Damian vd., 2013; Flett vd., 2002; Gong vd., 2016; Hong, vd., 2017; Hibbard ve Walton, 2014; Maloney vd. 2014; McArdle ve Duda, 2008; Morris ve Lomax, 2014; Rasmussen ve Troilo, 2016).

Sosyal beklenti modelinde olduğu gibi, sosyal tepki modelinde de ebeveynin yüksek beklentileri vardır. Ancak sosyal beklenti modelinde herhangi bir şiddet söz konusu değilken; sosyal tepki modelinde ebeveyn, yüksek beklentileri karşılanmadığında fiziksel şiddete; sevgisizlikle cezalandırma, aşağılama, hakaret etme gibi psikolojik şiddete; ağır cezalara başvurur. Bu sert tepkilere ya da kaotik aile ortamına maruz kalan ocuk; istismardan kaçmak, onu en aza indirmek ya da öngörülemeyen bir ortamda kontrol duygusu oluşturmak için mükemmeliyetçilik geliştirebilir. Bunun yanında, yüksek beklentiyi karşılayamama sonucunda olmasa bile, istismar gibi zorlu yaşam olaylarına maruz kalan çocuklar da bir baş etme stratejisi olarak mükemmeliyetçilik geliştirebilirler. Sosyal tepki modelinde ifade edilen nedenlerle gelişen mükemmeliyetçilik genellikle olumsuzdur (Craddock vd., 2009; Flett vd., 2002; Frost, Lahart ve Rosenblate, 1991; Gong vd., 2016; McArdle ve Duda, 2008; Rasmussen ve Troilo, 2016).

Sosyal ğrenme modeliyle ifade edilen, mükemmeliyetçiliğin gelişimini etkileyen bir diğer aile faktörü, ebeveynin yüksek mükemmeliyetçiliğe sahip olmasıdır. Bu modele göre, ebeveynin mükemmeliyetçi davranışlarının taklit edilmesi ya da örnek alınması mükemmeliyetçiliğin olası nedenlerinden biridir. Ebeveynin, kendine yönelik beklentilerinin ve geri bildirimlerinin taklit edilmesi

kendine yönelik mükemmeliyetçiliğe; dışsal baskıyı içselleştirmesinin ve değerlendirilme kaygısının taklit edilmesi sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğe neden olabilir (Appleton vd., 2010; Flett vd., 2002; Frost vd., 1991; Morris ve Lomax, 2014; Rasmussen ve Troilo, 2016).

Mükemmeliyetçiliğin gelişimini etkileyen son aile faktörü olan endişeli yetiştirme; ebeveynin, özellikle ebeveynlik konusundaki endişesini, hata yapma korkusunu, çocuğun hata yapmaması için takındığı aşırı koruyucu tutumu ifade eder. Endişeli yetiştirme modeline göre bu davranış ve tutumlar, ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkinin odağını hata ve tehlikelerden korunmaya çekeceğinden, hatalara aşırı ilgi ve ebeveyni kaygılandırmamak için tehlikeli davranışlardan kaçınmayla sonuçlanabilir. Dolayısıyla endişeli yetiştirme ve koruyucu tutum mükemmeliyetçiliğin nedenlerinden biri olabilir (Flett vd. 2002; Mitchell vd., 2013).

Mükemmeliyetçiliğin gelişimini etkileyen çevresel faktörler ise ebeveyn dışındaki akrabalar, arkadaşlar, öğretmenler, okul ve kültürle ilgili etmenlerdir. Sosyal beklenti, sosyal tepki ve sosyal öğrenme modelinde ebeveyne atfedilen mükemmeliyetçilik nedenleri, burada çevresel değişkenlere atfedilebilir. Örneğin, beklentileri karşılamanın çok önemli olduğunu vurgulayan, bireye davranışlarının denetlendiğini her fırsatta hissettiren, neyin daha güzel, daha iyi olduğunu dayatan bir kültür ve sosyal çevreye veya rekabetçi bir okul ortamına dahil olmak mükemmeliyetçiliğin olası nedenlerinden biridir. Bunun yanında arkadaş, öğretmen ve diğer kişilerin yüksek beklentilerine ve koşullu onay içeren geri bildirimlerine maruz kalmak, sosyal beklenti modelinde ifade edildiği gibi bir mükemmeliyetçilik nedeni olabilir. Ayrıca arkadaşlar ve öğretmenler gibi çocuk üzerinde etkili, önemli bir sosyal çevreyi oluşturan kitleden birinin ya da birilerinin olası yüksek mükemmeliyetçiliği de sosyal öğrenme modelinde ifade edildiği gibi olası bir mükemmeliyetçilik nedenidir (Flett vd., 2002; Hong, vd., 2017; Morris ve Lomax, 2014).

Mükemmeliyetçiliğin gelişimini etkileyen çevresel faktörlerden bir diğeri; sosyal tepki modelinde ifade edilen istismar, kaotik ortamlar, fiziksel ve psikolojik şiddet gibi zorlayıcı yaşam olaylarına arkadaşlar, öğretmenler ya da okul tarafından maruz bırakılmaktır. Özellikle çocukluk döneminde maruz kalınan; akran zorbalığı, dışlanma, alay edilme, ırkçılık gibi davranışlar mükemmeliyetçiliğin olumsuz

boyutunun gelişmesine yol açabilir. Mükemmeliyetçilik, bu rahatsız edici davranışlardan kaçınmak ya da onlarla baş etmek için bir araç görevi görecektir. Bunun dışında, erken yaşlarda karşılaşılan akademik, davranışsal, sosyal problemler ve bunlara yol açabilecek dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna sahip olmak; daha sonraki yıllardaki mükemmeliyetçiliğin olası nedenlerinden biri olarak ifade edilmektedir (Flett vd., 2002; Herman vd., 2011; Herman vd., 2013; Miller ve Vaillancourt, 2007; Wilson vd., 2015).

Son olarak çocuk faktörü; dışarıdan gelen mükemmeliyetçi baskıların kabul edilmesini, içselleştirilmesini ya da kişisel yüksek standartların belirlenmesini etkileyen kişisel özellikleri ve deneyimleri içerir. Sosyal etkiye açık olan ve onaylanma ihtiyacı yüksek olan çocukların, dışsal baskıları içselleştirerek kendine yönelik mükemmeliyetçilik geliştirmeleri daha olasıdır. Duygusal, utangaç, korkak ve endişeli bir kişiliğe sahip çocuklar; dışarıdan gelen baskıları reddedemeyecek, onaylanmak isteyecek, hata yapmaktan, eleştirilmekten ve başkalarını hayal kırıklığına uğratmaktan korkacaktır veya bu çocukların ebeveynleri onları daha çok kontrol etme ihtiyacı hissedecektir. Bu yüzden bu kişilik özellikleri sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin gelişimine neden olabilecek faktörlerdendir. Azim, hırs, sebat, öz disiplin, sorumluluk, gayret gibi kişilik özelliklerine sahip çocuklar ise yüksek standartlara ulaşmak için çabalayacaklarından, bu kişilik özellikleri kendine yönelik mükemmeliyetçiliğe neden olabilecek faktörlerdendir (Flett vd., 2002; Herman vd., 2011; Hong vd., 2017; Kobori vd., 2005; Maloney vd., 2014; Rasmussen ve Troilo, 2016; Stoeber vd., 2009).

Çocuğun kendine ve diğerlerine yönelik algılarını nasıl düzenlediğini ve düzenleyeceğini belirleyen bağlanma stilleri; bilişsel şema, inanç ve çarpıtmaları da mükemmeliyetçiliğin gelişimini etkileyen çocuk faktörlerindendir. Kendine ve diğerlerine yönelik algısı olumlu olan çocuklar mükemmeliyetçiliğin olumlu boyutlarına daha yatkınken; kendine yönelik algısı olumsuz olan çocuklar, diğerlerini daha çok önemseyerek ya da diğerlerinden korkarak sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik geliştirebileceklerdir (Davis ve Wosinski, 2012; Dilmaç, Aydoğan, Koruklu ve Deniz, 2009; Flett vd., 2002; Maloney vd., 2014; Morris ve Lomax, 2014; Wilson vd., 2015).

Mükemmeliyetçiliğin gelişimine neden olabilecek çocuk faktörlerinden sonuncusu; kişisel başarı ve başarısızlık deneyimlerinin etkili olduğu, algılanan ya da gerçek yeteneklerdir. Çocuğun başarı deneyimleri ve yetenekleri o alanda daha ileriye gitme imkânı ve isteği uyandırabilecek düzeyde ise kendine yönelik mükemmeliyetçiliğe neden olabilir (Damian vd., 2017; Flett vd., 2002). Bu bağlamda genellikle, başarı deneyimleri fazla ve yetenek seviyeleri yüksek olan özel yeteneklilerin de bu faktörden etkilenmesi beklenir.

2.2.2.2. Özel Yeteneklilerde Mükemmeliyetçilik Nedenleri

Özel yeteneklilerin akranlarından farklılaşan bazı özelliklerinin, mükemmeliyetçiliğe neden olabileceği, alanda tartışılan konulardan biridir. Bu özelliklerden biri, akranlarından daha yüksek düzeyde performans gösterme yeteneğine sahip olmalarıdır. Özel yetenekliler için üstün performans, çoğu zaman beklendik ve ulaşılabilir bir hedef olduğundan, kendilerinin ya da çevrelerindeki kişilerin onlara daha üst hedefler koymaları şaşırtıcı değildir. Mükemmeliyetçiliğin soyut bir kavram olması ve mükemmeli hedeflemek için soyut düşünme becerisinin gerekli olmasından dolayı, özel yeteneklilerin soyut düşünme becerisine sahip olmaları da bir mükemmeliyetçilik nedeni olarak ifade edilmektedir. Özel yeteneklilerin yaşça kendinden büyüklerle arkadaşlık kurmayı tercih etmeleri ve kendileri için belirledikleri standartların, yaşça büyük arkadaşlarının seviyelerine uygun olması mükemmeliyetçiliklerinin bir diğer nedenidir. Bunun yanında, davranışlarının sonuçlarını akranlarından daha iyi tahmin edebildikleri için, özel yeteneklilerin daha hedefe yönelik davranışları, davranışlarının olumlu ve olumsuz sonuçlarını öngörerek doğru davranışı seçme eğilimi göstermeleri mükemmeliyetçiliklerinin olası nedenlerindendir. Ayrıca zorlayıcı görevleri sevdiklerinden, görevler basit geldiğinde içsel tatmin yaşamak için görevleri zorlaştırma eğilimlerinin bulunması; mükemmele ulaşma konusunda içsel bir dürtülerinin olması; daha fazlasını isteyen, sıradışılık arzulayan ya da kaostan hoşlanmayan bir mizaca sahip olmaları özel yeteneklilerin mükemmeliyetçilik nedeni olarak ifade edilen diğer özelliklerindendir (Kerr, 1991, s. 141; Silverman, 1999, 2007).

Özel yeteneklilerin kişisel özelliklerinin dışında, bazı dışsal faktörlerin de mükemmeliyetçiliğe neden olabileceği öne sürülmüştür. Bunlardan biri, tanınan

özel yeteneklilere ve ailelerine; özel yetenekliliğin ne olduğu, hangi alan ya da alanlarda özel yetenekli olarak tanındıkları, kendilerinden ya da çocuklarından hangi alanlarda hangi performansı beklmeleri gerektiği, hangi yönlerden akranlarından farklı oldukları konularında net bir bilgi verilmemesidir (Kerr, 1991, ss. 141-142). Bu durum, özel yetenekliliğe aşırı üst düzey bir anlam yüklenmesi ve her alanda çok yüksek standartların belirlenmesiyle sonuçlanabileceğinden özellikle mükemmeliyetçiliğin olumsuz boyutlarının bir nedeni olabilir. Bunun dışında özel yeteneklilerin başarılarının ebeveyn ve öğretmenler tarafından sürekli ödüllendirilmesi, motivasyon için ödül - ceza yönteminin kullanılması da mükemmeliyetçiliğin dışsal nedenlerinden biridir (Kerr, 1991, s. 142). Yüksek performans gösterme kabiliyetinden dolayı sürekli sözel ya da maddi ödül alan, takdir edilmenin hazzına alışan bir özel yetenekli, sırf bu hazzın devamı için mükemmeliyetçilik geliştirebilir. Ya da ödül - ceza sistemine alışan biri, sırf ödüle ulaşmak, cezadan kaçmak için sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik geliştirebilir.

Özel yeteneklilerde mükemmeliyetçiliğin içsel ve dışsal nedenlerinin teorik olarak açıklanmasının yanında, bu konuyla ilgili yapılan araştırmalar da bulunmaktadır. Bunlardan biri Speirs Neumeister (2004)'in, özel yetenekli üniversite öğrencilerindeki yüksek kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin kökenlerini incelediği araştırmasıdır. Bu araştırma sonucunda; ebeveyn mükemmeliyetçiliği, otoriter/katı ebeveyn tutumu ve okulun ilk yıllarındaki akademik başarının; başkalarının yüksek beklentilerinin baskısını hissetmeye, başarıya bağlı benlik algısına ve insanları hayal kırıklığına uğratma korkusuna yol açarak özel yeteneklilerde sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğe neden olabileceğini bulunmuştur. Buna karşın; ebeveyn mükemmeliyetçiliğinin model alınmasının, yüksek ama gerçekçi beklentiler ve destekle karakterize yetkin ebeveyn tutumunun, kişilikten gelen yüksek öz standartların ve okulun ilk yıllarındaki kolay başarının özel yeteneklilerde kendine yönelik mükemmeliyetçiliğe neden olabileceği ortaya konmuştur.

Speirs Neumeister ve Finch (2006), özel yetenekli üniversite öğrencileri ile yaptıkları araştırmada; yüksek beklentiye sahip, çocuklarını çok fazla desteklemeyen, onlara yeterince sıcaklık ve yakınlık göstermeyen, katı kurallar koyan otoriter ebeveynlerin ve çocuklarından bir beklentileri olmayan, onlara yeterince sıcaklık,

yakınlık ve ilgi göstermeyen, kural koymayan ilgisiz ebeveynlerin hem kendine yönelik hem de sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğe neden olabileceğini bulmuştur. Bu bulguya göre anne tutumunun etkileme gücü, baba tutumundan daha fazladır.

Speirs Neumeister vd. (2007), özel yetenekli lise öğrencilerinde akademik zorluk seviyesinin mükemmeliyetçiliği nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Bu araştırma sonucunda lise seviyesinde özel yeteneklilerin performansı ile orantılı zorlu bir eğitim sürecinin; sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilerin, kaygılarını ve öz değer algılarına ilişkin tehdidi artırarak mükemmeliyetçilik düzeylerinin yükselmesine neden olduğu; kendine yönelik mükemmeliyetçilerin ise tatmin duygularını artırarak mükemmeliyetçilik düzeylerinin düşmesine neden olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda zorlu eğitim süreci, özel yetenekli öğrencilerin genel mükemmeliyetçilik düzeylerinin düşmesine neden olmuştur. Bu bağlamda performanslarına uygun olmayan kolay bir eğitimin; özel yetenekli öğrencileri, tatmin olmak için daha fazlasını aramaya yönlendirerek, mükemmeliyetçiliğe neden olabileceğini söylemek mümkündür.

Speirs Neumeister vd. (2009), özel yetenekli lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik nedenlerini araştırmışlardır. Bu araştırma sonucunda, daha önce sosyal beklenti ve sosyal öğrenme modelleri (Flett vd., 2002) olarak açıklanan, ebeveynin yüksek beklentilere sahip olmasının, bu beklentilere ilişkin verilen geri bildirimlerin ve ebeveyn mükemmeliyetçiliğinin; özel yeteneklilerde kendine yönelik, sosyal kaynaklı ve diğerlerine yönelik mükemmeliyetçiliğe neden olabileceği bulunmuştur. Daha önce sosyal tepki modeli (Flett vd., 2002) olarak açıklanan, ebeveynin beklentileri karşılanmadığında sert ve zarar verici bir şekilde tepki göstermesinin ise özel yeteneklilerde sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğe neden olabileceği ortaya konmuştur. Bunlara ek olarak okulun ilk yıllarındaki kolay başarının da beklentiye arttırarak, özel yeteneklilerde mükemmeliyetçiliğe neden olabileceği bulunmuştur.

Schuler (2000), özel yetenekli ortaokul öğrencileriyle yaptığı araştırmada, normal ve nevrotik mükemmeliyetçiliği etkileyen etmenleri ortaya koymuştur. Buna göre; ailenin, yüksek beklentilerini destekleyici bir tutumla sunması, sağlıklı bir rekabetçiliği desteklemeleri, ebeveynin olumlu algılanan bir mükemmeliyetçiliğe sahip olması; çocuğun kendi yeteneklerinin farkında olması ve çalışkanlık,

sorumluluk, azim, hırs, öz disiplin, sebat gibi kişilik özelliklerinin bulunması normal mükemmeliyetçiliğe neden olabilecek faktörlerdir. Bunun yanında; ebeveynin, gerçekçi olmayan beklentilerinin olması, olumsuz geribildirimlerde bulunması ve olumsuz algılanan bir mükemmeliyetçiliğe sahip olması; çocuğun, akran zorbalığına, kıyaslamalara, öğretmen baskısına ve sağlıksız rekabetçiliği destekleyen eleştirel bir ortama maruz kalması; çocuğun, kendiyle ilgili gerçekçi olmayan beklentilerinin olması, hassas ve endişeli bir kişiliğe sahip olması nevrotik mükemmeliyetçiliğe neden olabilecek faktörlerdir.

Ablard ve Parker (1997); altıncı sınıfa devam eden özel yetenekli öğrencilerle yaptığı araştırmada, ebeveynlerin; çocuklarına yönelik, genellikle sosyal olarak kabul gören yüksek not alma, en iyi öğrenci olma, saygın ve maddi getirisi yüksek bir meslek sahibi olma gibi sonuca odaklı hedefler belirlemeleri ve bu hedefe ulaşp ulaşmama durumuna göre çocuklarının yeterliği hakkında karar vermelerini içeren yüksek beklenti ve eleştirilerinin özel yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçiliğin olumsuz boyutlarının gelişmesine neden olabileceğini ortaya koymuştur.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, elde edilen verilerin analizinde kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma hem nicel hem nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı bir karma yöntem araştırmadır. Nicel boyutunda tarama modeli, nitel boyutunda olgubilim modeli benimsenen bu araştırma, karma yöntem modellerinden açıklayıcı desene göre tasarlanmıştır. Açıklayıcı desen; ilk önce nicel verilerin toplanıp analiz edildiği, daha sonra bu analizden yola çıkılarak nitel verilerin toplandığı, böylece nicel yöntemlerle elde edilen verilerin nitel yöntemlerle açıklandığı ya da detaylandırıldığı karma yöntem desendir. Açıklayıcı desene göre tasarlanmış araştırmalarda ilk aşamada elde edilen nicel veri analizleri, ikinci aşamada nitel yollarla veri toplanacak grubun belirlenmesinde kullanılabilir. (Creswell ve Plano Clark, 2011, ss. 69-86; Gay, Mills ve Airasian, 2012, ss. 483-486; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 328). Bu araştırmanın ilk aşamasında, nicel veri toplama ve analiz yöntemleri kullanılarak özel yetenek tanısı alan ve almayan ortaokul öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri hakkında bilgi elde edilmiştir. İlk aşamada elde edilen verilerin analizi sonucunda mükemmeliyetçilik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilen özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrenciler, ikinci aşamada görüşmeye alınan grubu oluşturmuşlardır. Araştırmanın ikinci aşamasında, yarı yapılandırılmış bireysel görüşme yöntemi kullanılarak öğrencilerin yüksek mükemmeliyetçilik düzeylerinin nedenlerini açıklayacak veriler toplanmıştır. İkinci aşamada nitel analiz yöntemleriyle elde edilen mükemmeliyetçilik nedenlerine ilişkin bulgular, ilk aşamada elde edilen mükemmeliyetçilik düzeylerinin nedenlerini açıklamak için kullanılmıştır. Mükemmeliyetçilik hakkında derinlemesine bilgi edinilmesini sağladığından, özel yetenek tanısı alan ve almayan ortaokul öğrencilerinin mükemmeliyetçilik nedenlerinin incelendiği bu araştırmada açıklayıcı karma yöntem, araştırma deseni olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda, özel yetenek tanısı alan ve almayan ortaokul öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerini olduğu biçimiyle ortaya koymak amacıyla tarama modeli benimsenmiştir. Tarama modeli, bir durumu var olduğu

şekliyle tespit etmeyi; araştırma konusunu kendi koşulları içinde, herhangi bir değiştirme ya da etkileme çabası olmadan tanımlamayı amaçlayan araştırma modelidir. (Karasar, 2017, s. 109).

Araştırmanın nitel boyutu olgubilim desenine göre tasarlanmış ve veri toplamada yarı yapılandırılmış bireysel görüşme tekniği kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz olgular hakkında derinlemesine ve ayrıntılı bilgi sahibi olmak amacıyla kullanılan nitel araştırma desendir. Bu desene göre tasarlanmış araştırmalarda veri kaynakları araştırılan olguyu yaşayan ve bunu dışa vurabilecek bireyler olmalıdır. Bu bireylerden, araştırılan olguya ilgili derinlemesine, esnek ve etkileşimli bilgi almak için genellikle görüşme tekniği kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, ss. 69-72). Araştırmada veri toplama tekniği olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, görüşme kurallarının çok net ve standart olduğu yapılandırılmış görüşme ile görüşmeciye geniş bir hareket serbestliği ve esneklik veren yapılandırılmamış görüşme arasındaki bir düzende yapılan görüşmelerdir (Karasar, 2017, ss. 212-213). Bu araştırmanın nitel boyutunda; mükemmeliyetçilik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilen özel yetenek tanısı alan ve almayan ortaokul öğrencilerinde, mükemmeliyetçilik olgusunun nedenleri derinlemesine, esnek ve literatür çerçevesi içinde incelendiğinden nitel araştırma modeli olarak olgubilim deseni, nitel veri toplama tekniği olarak ise yarı yapılandırılmış bireysel görüşme tekniği seçilmiştir.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM/ÇALIŞMA GRUBU

Araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği kümeye evren; belli kurallara göre seçilmiş ve evreni temsil ettiği kabul edilen küçük kümeye ise örneklem ya da çalışma grubu denmektedir (Karasar, 2017, ss. 147-148). Bu araştırmanın evrenini Kocaeli ilinde yaşayan tüm ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın ilk aşaması olan nicel kısımda, örneklemi; 2019-2020 eğitim öğretim yılında, Kocaeli ilindeki bilim ve sanat merkezlerine devam eden 281 özel yetenekli öğrenci ve Kocaeli ilindeki çeşitli ortaokullara devam eden özel yetenek tanısı almamış 288 öğrenci olmak üzere, uygun örnekleme yoluyla seçilmiş toplam 569 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Bu örneklem içinden, ölçüt (kriter) örnekleme yöntemiyle seçilen 20 (10 özel yetenekli, 10 özel yetenek tanısı almamış) öğrenci ise araştırmanın ikinci aşaması olan nitel kısmın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın nicel boyutunda, özel yetenekli öğrencilerin toplumda az rastlanır olmasından ve ekonomik nedenlerden dolayı uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, ekonomik gerekçelerle örneklemin en yakın ve en uygun kişilerden seçilmesidir (Robson, 2017). Bu yöntemle seçilen, nicel verilerin toplandığı çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 3-1’de sunulmuştur.

Tablo 3-1: Nicel Verilerin Toplandığı Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

	Özel yetenek tanısı alanlar (n=281)		Özel yetenek tanısı almayanlar (n=288)	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Cinsiyet				
Kız	146	52	119	41.3
Erkek	135	48	169	58.7
Yaş				
9	6	2.1	3	1
10	63	33.1	34	11.8
11	88	31.3	47	16.3
12	35	12.5	92	31.9
13	23	8.2	66	22.9
14	5	1.8	19	6.6
Sınıf				
5	143	50.9	48	16.7
6	73	26	71	24.7
7	37	13.2	87	30.2
8	28	10	82	28.5
BİLSEM alanı				
Genel zihinsel	199	70.8		
Görsel sanatlar	34	12.1	-	-
Müzik	30	10.7		
Birden fazla alan	17	6		

Tablo 3-1’de görüldüğü gibi çalışma grubunda yaşları 9 ile 14 arasında değişen ortaokul öğrencilerinden özel yetenek tanısı alan ve almayanların sayıları birbirine yakındır. Çalışma grubunun %49.4’ü özel yetenek tanısı alan, %50.6’sı özel yetenek tanısı almayan öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubunda toplam 265 kız (%46.6), 304 erkek (%53.4) öğrenci bulunmaktadır. Özel yetenek tanısı alan öğrencilerde kız (n=146) ve erkek (n=135) sayıları birbirine yakın olmakla birlikte, özel yetenek tanısı almayan öğrencilerde erkeklerin (n=169) sayısı, kızların (n=119) sayısından fazladır. Bunun sebebi, çalışma grubunun bir kısmının imam hatip ortaokulu erkek öğrenci sınıflarından seçilmiş olmasıdır. Ayrıca özel yetenek tanısı almayan grubun sınıf dağılımı kısmen dengeli iken; özel yetenek tanısı alan grubun çoğunluğunun beşinci sınıf (%50.9) ve genel zihinsel alan (%70.8) öğrencisi olduğu görülmektedir. Bu durum, uygun örnekleme yöntemi kullanılmasının ve

Kocaeli’ndeki BİLSEM’lere devam eden özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin beşinci sınıf seviyesinde ve genel zihinsel alanda yoğunlaşmasının bir sonucudur. Bilgileri verilen çalışma grubundan elde edilen nicel veriler, araştırmanın ikinci aşamasında nitel yollarla veri toplanacak grubun belirlenmesinde kullanılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşaması olan nicel analizden yola çıkılarak nitel verilerin toplandığı kısımda, örneklem seçimi ölçüt (kriter) örnekleme yöntemiyle yapılmıştır. Ölçüt (kriter) örnekleme, araştırılan probleme ilişkin veri elde edebilmek amacıyla örneklemin daha önceden belirlenmiş kriterlere göre seçilmesidir (Gay vd., 2012, s. 143). Mükemmeliyetçiliğin olası nedenlerinin incelendiği bu çalışmada, nedeni incelenecek yüksek bir mükemmeliyetçilik düzeyine ihtiyaç duyulduğundan bu örnekleme modeli seçilmiştir. Bu bağlamda bireysel görüşmeye alınacak katılımcıların belirlenmesi için kriterler; Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Uz Baş ve Siyez, 2010) ile ölçülen kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik boyutlarından sadece birinde grup ortalamasının en az bir standart sapma üstünde puan almış olmak, özel yetenek tanısı alan katılımcılar için bilim ve sanat merkezine devam ediyor olmak, diğer katılımcılar için herhangi bir şekilde özel yetenek tanısı almamış olmak ve ortaokul öğrencisi olmaktır. Bu çalışmada; özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerin, kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliklerinin olası nedenlerinin incelenip karşılaştırılması amaçlandığından bu kriterler belirlenmiştir.

Tüm kriterleri karşılayan 20 öğrenci, bu araştırmanın nitel boyutunun katılımcılarını oluşturmaktadır. Katılımcılar seçilirken; kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik boyutlarından sadece birinde yüksek skor elde eden özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrenciler, ayrı gruplar halinde, mükemmeliyetçilik puanı en yüksek olandan en düşüğe doğru sıralanmıştır. Daha sonra her grup için en üstteki öğrenciden başlayarak, hem öğrencinin kendisinden hem de velisinden bireysel görüşmelere katılım için onay istenmiştir. Bireysel görüşmeye katılmaya gönüllü olan ve velisinin onay verdiği öğrenciler, her grupta eşit sayıda katılımcı olmasına dikkat edilerek, beşer kişilik dört grup oluşturacak şekilde seçilmiştir. Seçilen katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla her bir katılımcıya takma isim verilmiştir. Nitel verilerin toplandığı katılımcılara ilişkin tanımlayıcı bilgiler Tablo 3-2’de sunulmuştur.

Tablo 3-2: Nitel Verilerin Toplandığı Katılımcılara İlişkin Bilgiler

	Özel yetenek tanısı alanlar				Özel yetenek tanısı almayanlar			
	İsim	Yaş	Sınıf	Ölçek puanı	İsim	Yaş	Sınıf	Ölçek puanı
	Grup 1 (n=5)				Grup 3 (n=5)			
Kendine yönelik mükemmeliyetçi	Ayşe	11	5	44	Merve	11	6	45
	Yusuf	11	5	43	Nisa	10	5	44
	Ersin	14	8	42	Sami	12	7	43
	Çağatay	13	8	41	Ahmet	12	7	43
	Aslı	10	5	40	Fırat	11	7	42
Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçi	Grup 2 (n=5)				Grup 4 (n=5)			
	Ali	11	5	44	Burak	14	8	44
	Ozan	10	5	43	Özlem	12	7	43
	Zeynep	11	5	43	Bilal	14	8	43
	Mehmet	11	5	43	Esra	12	6	43
	Esin	11	6	39	Uğur	12	6	42

Tablo 3-2’de görüldüğü gibi katılımcılar; özel yetenek tanısı alan kendine yönelik mükemmeliyetçiler (Grup 1), özel yetenek tanısı alan sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiler (Grup 2), özel yetenek tanısı almayan kendine yönelik mükemmeliyetçiler (Grup 3) ve özel yetenek tanısı almayan sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiler (Grup 4) olmak üzere gruplara ayrılmıştır. Her grupta 2 kız, 3 erkek olmak üzere toplamda 8 kız, 12 erkek katılımcı bulunmaktadır. Grup 1’in yaş ortalaması 11.8, Grup 2’nin 10.8, Grup 3’ün 11.2, Grup 4’ün 12.8’dir. Nicel verilerin toplandığı çalışma grubuna benzer şekilde, nitel verilerin toplandığı katılımcılarda da özel yetenek tanısı alan öğrencilerin çoğunlukla beşinci sınıfa (%70) devam ettiği görülmektedir. Özel yetenekli katılımcıların 8’i genel zihinsel, 2’si (Çağatay ve Zeynep) görsel sanatlar alanından özel yetenek tanısı almıştır. Katılımcıların seçiminde cinsiyet, yaş, sınıf ve tanı alanına ilişkin kriterler göz önünde bulundurulmadığından, bu değişkenlere ilişkin gruplar arası farklılıkların görülmesi olağandır. Bunlara ek olarak; Grup 1’in kendine yönelik mükemmeliyetçilik puanlarının ortalaması 42, Grup 3’ün 43.4’tür. Grup 2’nin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puanlarının ortalaması 42.4, Grup 4’ün 43’tür. Özel yetenek tanısı alan grupların mükemmeliyetçilik puanlarının, özel yetenek tanısı almayanlara kıyasla düşük olmasının sebebi; mükemmeliyetçilik puanı açısından üst sıralarda olan bazı özel yetenekli öğrenci ve velilerinin, bireysel görüşmeye katılım onayı vermemesidir. Buna karşın özel yetenek tanısı almayan öğrenci ve velilerin neredeyse hepsi bireysel görüşme için onay vermiştir. Ancak katılımcı gruplarının

mükemmeliyetçilik puanları arasındaki bu fark dikkate alınmayacak kadar küçük; her grubun mükemmeliyetçilik puan ortalamaları kayda değer derecede (yaklaşık bir buçuk - iki standart sapma) yüksektir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın veri toplama araçları Kişisel Bilgi Formu, Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Uz Baş ve Siyez, 2010) ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundan oluşmaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırmacı tarafından, araştırmanın amacına uygun olarak, araştırmaya katılan kişilerin, cinsiyet, yaş, sınıf seviyesi gibi bireysel bilgileri ile ailevi ve kişisel değişkenlerinin belirlenmesi için oluşturulan 15 maddelik formdur.

Kişisel bilgi formundaki maddeler, literatürde mükemmeliyetçilikle sıkça ilişkilendirildiği tespit edilen kişisel faktörlere yönelik hazırlanmıştır. Anne – baba tutumuna yönelik maddeler hazırlanırken Baumrind (1971)'in ebeveynlik türlerine yönelik modeli ile Maccoby ve Martin (1983)'in bu model üzerinde yaptığı revizyon dikkate alınmıştır. Bu modele göre ebeveynlik türleri iki boyutun farklı düzeylerde birleşimiyle oluşur. Bu boyutlardan biri kabul/sıcaklık/ilgi, diğeri talep/kontroldür. Buna göre ebeveynin; yüksek düzey talep/kontrol, düşük düzey kabul/sıcaklık/ilgiye sahip olması baskıcı/otoriter tutuma karşılık gelmektedir. Ebeveynin; yüksek düzey talep/kontrol yanında yüksek düzey kabul/sıcaklık/ilgiye sahip olması, bu ikisi arasındaki dengeyi kurması dengeli/yetkin/demokratik tutuma karşılık gelmektedir. Ebeveynin her iki boyutta da düşük düzeye sahip olması ilgisiz tutumu ifade etmektedir. Ebeveynin; düşük düzey talep/kontrol, yüksek düzey kabul/sıcaklık/ilgiye sahip olması ise tavizkar/izin verici tutuma karşılık gelmektedir (Baumrind, 1971; Maccoby ve Martin, 1983). Ayrıca Türkiye kültüründe özel yetenek tanısı alan ve almayan çocukların ebeveynlerinde yoğun olarak görülebilen aşırı korumacı tutum (Afat, 2013; aktaran Demir, 2007) da forma eklenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin kişisel bilgi formundaki tutumlara karşılık gelen ebeveyn davranışlarını bilmeme ihtimaline karşı; her uygulamada, form öğrencilere

dağıtıldıktan sonra ebeveyn tutumlarına yönelik maddeler araştırmacı tarafından özellikle açıklanmıştır. Ayrıca araştırmacı, öğrencilerin maddeler hakkındaki sorularını yanıtlayabilmek için uygulama boyunca çalışmanın yapıldığı ortamda bulunmuştur. Böylece kişisel bilgi formundan elde edilen bilgilerin geçerlik ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

3.3.2. Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği (T-CAPS)

Flett vd. (2000) tarafından geliştirilen, Uz Baş ve Siyez (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği (T-CAPS), toplam 18 maddeden oluşan, kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik olmak üzere iki faktörlü yapı gösteren, beşli Likert tipinde bir ölçektir. Ölçek cevaplanırken, her bir ifade için “hiç uygun değil” “çoğunlukla uygun değil” “ne doğru ne yanlış” “çoğunlukla doğru” “çok doğru” seçeneklerinden biri seçilir. Her bir ifade bir ve beş arasında puanlanarak değerlendirilir. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik (dokuz madde) ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik (dokuz madde) boyutlarından alınabilecek en düşük puan 9, en yüksek puan ise 45'tir. Puanın yükselmesi yüksek mükemmeliyetçilik düzeyini belirtmektedir. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik boyutunda kendinden mükemmelliği bekleme eğilimi, mükemmeliyetçi standartlara ulaşma çabası ve hataya verilen duygusal tepkileri ölçen ifadeler; sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik boyutunda ise çevresindeki insanların kişiden mükemmellik beklediği algısı, dış kontrol hissi ve hataya verilen çevresel tepkileri ölçen ifadeler bulunmaktadır. Ölçek genel mükemmeliyetçilik puanı vermemektedir (Flett vd., 2000; Uz Baş ve Siyez 2010).

Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği (T-CAPS)'nin Türk kültüründe geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 9-16 yaş aralığındaki çocuk ve ergenler örnekleminde yapılmıştır. Geçerlik çalışması kapsamında iki boyutlu yapının, varyansın %35.96'sını açıkladığı ve her iki boyutun da Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Frost vd., 1990) ile anlamlı şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında; kendine yönelik mükemmeliyetçilik boyutunun test-tekrar test korelasyonu .63, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik boyutunun ise .72 olarak bulunmuş; kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt ölçeği için iç tutarlılık katsayısı .64, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt ölçeği için .82 olarak rapor edilmiştir (Uz Baş ve Siyez 2010).

Bu araştırmada ise özel yetenek tanısı alan öğrencilerde; kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt ölçeği için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .80, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt ölçeği için .89 olarak bulunmuştur. Özel yetenek tanısı almayan öğrencilerde; Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt ölçekleri için sırasıyla .69 ve .82 olarak bulunmuştur.

İstatistiki çalışmalar sonucunda T-CAPS'in 9-16 yaş aralığındaki bireylere uygulanabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir (Uz Baş ve Siyez 2010). Bu ölçme aracı, araştırmada özel yetenek tanısı alan ve almayan, 9-14 yaş aralığındaki, ortaokul öğrencilerinin kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeylerini ölçmek için kullanılmıştır.

3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, mükemmeliyetçilik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilen öğrencilerin mükemmeliyetçilik nedenlerini derinlemesine araştırmak amacıyla, araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Formun başlangıcında, sorulara geçmeden önce her katılımcıya okunan bir giriş bölümü bulunmaktadır. Giriş bölümünde araştırmacı ve araştırma tanıtılır, araştırmanın amacı hakkında bilgi verilir, katılımcıya kişisel bilgilerinin gizli kalacağı ve anlattıklarının yalnızca bilimsel amaçla kullanılacağı konusunda güven verilir, görüşmenin tahmini ne kadar süreceği belirtilir ve görüşmenin ses kaydına alınması için izin istenir (Yıldırım ve şimşek, 2018, s. 143). Bu bölüm görüşmenin katılımcı açısından daha rahat geçmesini sağlayarak geçerli ve güvenilir veriler toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Bölümün hazır metinden okunmasının sebebi ise, oluşabilecek farklı ifadeleri ortadan kaldırmak ve güvenilirliği arttırmaktır. Giriş bölümündeki bu standart metin araştırmacı tarafından her katılımcıya aynı şekilde okunduktan sonra izin istenerek sorulara geçilmektedir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun soruları hazırlanırken; mükemmeliyetçilik nedenlerine ilişkin modellerin ortaya konuğu ve mükemmeliyetçilik nedenlerinin araştırıldığı çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmalarda mükemmeliyetçilik nedeni olarak açıklanan değişkenlere yönelik, geçerli ve güvenilir veri toplayabilmek amacıyla, açık uçlu, kolay anlaşılır,

katılımcıların yaşantılarına odaklı, içinde birden fazla soru barındırmayan (Birden fazla soru barındıran maddelerde sorular ayrı ayrı sorulmuştur.), varsayımsız, yönlendirici olmayan ve yansız (Karasar, 2017, ss. 213-214; Yıldırım ve Şimşek, 2018, ss. 137-145) sorular belirlemeye özen gösterilmiştir.

Formun geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla; ortaokul öğrencileri için soruların uygunluğu ve anlaşılabilirliği ortaokulda görev yapan dört Türkçe öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Ayrıca sorununun tam olarak anlaşılabilmesi ihtimaline karşı alternatif sorular; sorulara verilen yanıtları derinleştirmek ve/veya çeşitlendirmek için sondalar hazırlanmıştır. Sondalar; soruya verilen yanıtın ardından sorulan ve yanıtın ayrıntılandırılmasını, çeşitlendirilmesini, açıklanmasını, aydınlatılmasını sağlayan soru ya da konu başlıklarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, ss. 140-141).

Formun geçerliğini ve güvenilirliğini değerlendirmek için, asıl uygulamaya geçmeden önce iki ortaokul öğrencisi ile pilot uygulama yapılmış, öğrenciler tarafından tam anlaşılmadığı görülen bir soru formdan çıkarıldıktan sonra, görüşme sorularının araştırma amacına ve katılımcıların yaş grubuna uygun olduğu, tekrarlı ölçümde benzer nitelikte veriler ortaya çıktığı belirlenmiştir. Ayrıca pilot uygulamalarda; katılımcıların görüşme esnasında, bildirim yükümlülüğü gerektiren çocuk ihmal ve istismarına ilişkin bilgiler verebileceği fark edilerek, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun giriş bölümündeki gizlilik konusunda güven verici ifadelerle, birinin zarar gördüğü ya da göreceği durumlar söz konusu olduğunda bunların ilgili birimlerle paylaşılabilmesi bilgisi eklenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan toplanan verilerin geçerliğini sağlamak için en son aşamada, görüşmeden elde edilen veriler katılımcılara özetlenerek bu verilerin doğruluğu ile ilgili katılımcı teyidi alınmaktadır. Ayrıca verilerden elde edilen sonuçların geçerliği ve güvenilirliğini sağlamak için formdan elde edilen veriler; bir akademisyen, bir klinik psikolog, bir psikolojik danışman ve rehber öğretmenden oluşan uzman ekip tarafından kontrol edilerek tekrar incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, yarı yapılandırılmış görüşme formundan toplanan veriler farklı uzmanlar tarafından değerlendirildiğinde de benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Dolayısıyla yarı yapılandırılmış görüşme formunun, ortaokul

öğrencilerinin mükemmeliyetçilik nedenlerini belirlemek için kullanılabilecek, geçerlik ve güvenilirlik önlemleri alınmış bir form olduğu değerlendirilmektedir.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Karma yöntem modellerinden açıklayıcı desene göre tasarlanan bu araştırmada önce nicel, daha sonra nitel veriler toplanıp analiz edilmiştir. Bu analizler sonucunda; mükemmeliyetçilik nedenlerine ilişkin nitel verilerin, nicel verilerden elde edilen yüksek mükemmeliyetçilik puanlarının nedenlerini nasıl açıkladığı incelenmiştir.

3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bu araştırmanın ilk aşamasında, resmi ve etik açıdan gerekli izinler alındıktan sonra nicel veri toplama araçları olan Kişisel Bilgi Formu ile Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Uz Baş ve Siyez, 2010) özel yetenek tanısı alan ve almayan 607 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Ölçek formları numaralandırılarak; özel yetenek tanısı alan öğrencilere bilim ve sanat merkezlerinde, özel yetenek tanısı almayan öğrencilere ise okullarında, sadece araştırmacının kendisi tarafından, gönüllülük esasına göre uygulanmıştır. Ölçek formları dağıtılırken araştırmacı her bir uygulayıcı grubuna sözel olarak; araştırma hakkında açıklama yapmış, kişisel verilerin gizli kalacağı ve ölçek formlarının yalnızca bilimsel amaçla kullanılacağını belirtmiş, her bir maddenin samimiyetle cevaplanmasını istemiştir. Ölçek formlarının uygulanması her bir sınıf için yaklaşık 15 dakika sürmüş ve bu süre boyunca araştırmacı, sınıfta bulunarak uygulayıcılardan gelen soruları cevaplamış ve uygulama bitiminde ölçek formlarını toplamıştır. Toplanan 607 ölçek formu detaylı olarak incelenmiş ve analize dahil edilmesi uygun olmayan 41 ölçek çıkartılarak 569 ölçek formu ile nicel veri analizi yapılmıştır.

Araştırmanın nicel verileri bilgisayar ortamına aktararak uygun istatistikî yöntemlerle analiz edilmiştir. Nicel ölçümlerden elde edilen verilerin güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile incelenmiştir. Analiz sürecinde, betimsel analiz (frekans, yüzde, toplam, aritmetik ortalama, standart sapma vb.) işlemleri yapıldıktan sonra özel yetenek tanısı alan ve almayan iki öğrenci grubuna ait kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt ölçeklerinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov

testi kullanılmıştır. Bu test, grup büyüklüğünün 50'den büyük olması durumunda puanların normal dağılıma uygunluğunu incelemeye kullanılmaktadır. İnceleme sonucunda normal dağılım gösterdiği tespit edilen puanlar parametrik istatistiklerle; normal dağılım göstermediği tespit edilen puanlar ise non-parametrik istatistiklerle analiz edilmektedir (Büyüköztürk, 2011, s. 42). Bu bağlamda çalışma grubunun mükemmeliyetçilik düzeylerinin; mükemmeliyetçilik boyutuna, özel yetenek tanısına ve Kişisel Bilgi Formundan toplanan değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için non-parametrik Wilcoxon işaretli sıralar, Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri kullanılmıştır. Sayısal veriler tablolar haline getirilip yorumlanmış; değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı $\alpha=0.05$ düzeyinde test edilmiştir. Son olarak, nitel verilerin toplanacağı grubu belirlemek amacıyla betimsel analiz (aritmetik ortalama ve standart sapma) işlemleri kullanılmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bu araştırmanın ikinci aşamasında nitel veriler, araştırmacı tarafından yüz yüze ve bireysel olarak, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce; resmi ve etik açıdan gerekli izinler alınmıştır. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun giriş bölümündeki tüm bilgiler, görüşme sorularına geçmeden önce, araştırmacı tarafından her katılımcıya hazırlanan metinden okunmuştur.

Görüşmeler; önceden randevu alınarak belirlenmiş zamanda, öğrencilerin okullarındakiyalıtılmış görüşme odalarında Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Okullarında görüşme odası bulunmayan ya da okul zamanından ayırmak istemeyen öğrencilerle ise Gebze Rehberlik ve Araştırma Merkezinin bireysel görüşme odasında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler bir ile bir buçuk saat arası sürmüş; tüm görüşmeler, veri kaybı olmaması için, katılımcıların izniyle ses kaydına alınmıştır. Her bir görüşmenin sonunda araştırmacı tarafından, görüşmeden edinilen bilgiler katılımcıya özetlenmiş ve katılımcı teyidi alınarak, algılanan bilgilerin gerçeği yansıtıp yansıtmadığı kontrol edilmiştir.

Yapılan görüşmeler sonucunda katılımcılardan toplanan dijital veriler, araştırmacı tarafından deşifre edilerek bilgisayar ortamına yazılı doküman olarak

aktarılmıştır. Nitel veri analizine geçmeden önce görüşme dökümleri araştırmacı tarafından birkaç kez okunarak, araştırmacının nitel veriye hâkim olması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen nitel veriler, daha önceden belirlenen kavramsal çerçeveye göre oluşturulan temalar altında düzenlenir. Düzenlenen bu veriler tanımlanır ve bu tanımlamalar doğrudan alıntılarla desteklenir. Tanımlanan bu bulguların daha sonra açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması yapılır. İçerik analizinde ise; betimsel analizde tanımlanan ve açıklanan veriler daha derin bir işleme tabi tutularak düzenlenmiş ve yorumlanmış bir hale getirilir. Ayrıca betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar içerik analizi ile fark edilebilir. İçerik analizinin ilk aşaması verilerin kodlanması; yani kavramsal açıdan benzer sözcük, cümle ya da paragrafların gruplanarak isimlendirilmesidir. Araştırmanın temelini oluşturan bir kuram ya da kavramsal çerçeve olduğunda, kod listesini önceden belirlenen bu kuram ya da çerçeveye göre çıkarmak mümkündür. Bu kod listesi temalar ya da alt temalar düzeyinde olabilir. İçerik analizinde belirlenen bu kuramsal yapıya göre kodlama yapılır; ancak analiz sırasında ortaya çıkan yeni kodlar listeye eklenir ya da belirlenen kodlar analiz sırasında elde edilen yeni kodlarla değiştirilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, ss. 239-247).

Bu araştırmada nitel veriler çözümlenirken Flett vd. (2002)'nin kapsamlı mükemmeliyetçilik nedenleri modeline göre temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Veriler ilk önce betimsel bir yaklaşımla; belirlenen tema ve alt temalar altında incelenmiş, tanımlanmış ve açıklanmıştır. Betimsel analizle yapılan düzenleme araştırmacı tarafından birkaç kez gözden geçirildikten sonra içerik analizine geçilmiştir. Bu aşamada veriler, önceden belirlenen tema ve alt tema düzeyindeki kod listesine göre kodlanmış; daha sonra bu kodlama, benzer ifadelerin katılımcılarca belirtilme sıklığına göre ayrıntılı bir şekilde analiz edilerek tekrar düzenlenmiştir. Bu düzenleme sonucunda tema ve alt temalar son halini almış ve tanımlanmıştır (Tablo 3-3).

Tablo 3-3: Nitel Veri Analizinde Kullanılan Tema ve Alt Temalar

Tema	Alt tema	Tanım
Aile	Ebeveyn beklentisi	Ebeveyn standartlarının oldukça yüksek olması ve söylem, geri bildirim, destekleme gibi çeşitli yollarla bunu hissettirmesidir.
	Ebeveyn kişilik özellikleri	Çocuğun model alma, öğrenme ya da kaçınma yoluyla mükemmeliyetçilik geliştirmesine etki edebilecek ebeveyn özellikleridir.
	Ebeveyn şiddeti	Ebeveyn tarafından uygulanan fiziksel, psikolojik şiddet, ihmal, istismar ya da kaotik aile ortamına maruz kalmaktır.
	Ebeveyn endişesi	Anne-babanın ebeveynlik konusundaki endişesini, kusurlu olma korkusunu çocuğa hissettirmesidir.
Çevre	Çevrenin beklentisi	Arkadaşlar, öğretmenler gibi sosyal çevrenin standartlarının oldukça yüksek olması ve çeşitli yollarla bunu hissettirmesidir.
	Çevresel şiddet	Arkadaşlar, öğretmenler gibi sosyal çevre tarafından uygulanan fiziksel ve psikolojik şiddet, ihmal ya da istismardır.
Çocuk	Kişilik	Çocuğun, mükemmeliyetçilik gelişiminde etkili olabilecek tüm özellikleridir.
	Başarı ve başarısızlık deneyimi	Mükemmelliği mümkün kılan önceki başarılar ve tolere edilmesi beklenen önceki başarısızlıklardır.

Tablo 3-3'teki tema ve alt temalar altında organize edilen katılımcı ifadeleriyle araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar ve ham veriler; uzman ekip tarafından kontrol edilerek tekrar incelenmiştir. Yapılan kontrol ve inceleme sonucunda kodlama hakkında görüş birliği sağlanmıştır. Bu kodlama çerçevesinde yapılan nitel çözümleme, doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuş; ulaşılan sonuçlar araştırmacı tarafından yorumlanmış; nitel veri bulgularının, nicel veri bulgularını nasıl açıkladığı tartışılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın problem ve alt problemlerine ilişkin, nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgular sırayla sunulmuştur.

4.1. NİCEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Bu araştırmada ilk olarak, nicel verileri analiz etmede kullanılacak istatistiki yöntemlerin belirlenmesi için, mükemmeliyetçilik puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Normallik testinin sonuçları Tablo 4-1’de sunulmuştur.

Tablo 4-1: Çalışma Grubunun Mükemmeliyetçilik Puanlarının Dağılımına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

		İstatistik	sd	p
Özel yetenek tanısı alanlar	Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	.072	281	.001
	Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik	.063	281	.009
Özel yetenek tanısı almayanlar	Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	.053	288	.050
	Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik	.102	288	.000

Tablo 4-1’de görüldüğü üzere; özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerin, kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt ölçeklerinden aldıkları puanların dağılımına ilişkin yapılan Kolmogorov-Smirnov testinde, çalışma grubunun mükemmeliyetçilik puanlarının normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ($p \leq .05$). Bu nedenle nicel verilerin istatistiksel analizlerinde non-parametrik testler kullanılmıştır.

4.1.1. Çalışma Grubunun Mükemmeliyetçilik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Özel yetenek tanısı alan ve almayan ortaokul öğrencilerinin, Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Uz Baş ve Siyez, 2010)’nden aldıkları, kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeylerini gösteren toplam puanların

ortalamaları, standart sapmaları, en düşük ve en yüksek değerlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4-2’de sunulmuştur.

Tablo 4-2: Çalışma Grubunun Mükemmeliyetçilik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

		n	$\bar{x}$	ss	En düşük	En yüksek
Özel yetenek tanısı alanlar	Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	281	31.00	7.01	16	45
	Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik	281	27.83	8.92	9	45
Özel yetenek tanısı almayanlar	Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	288	31.42	6.35	12	45
	Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik	288	32.33	7.45	11	45

Tablo 4-2’de görüldüğü gibi özel yetenek tanısı alan öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik puan ortalamaları (31.00), sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puan ortalamalarından (27.83) yüksek iken; özel yetenek tanısı almayan öğrencilerin, daha az bir farkla, kendine yönelik mükemmeliyetçilik puan ortalamaları, (31.42), sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puan ortalamalarından (32.33) düşüktür. Ayrıca özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik puan ortalamaları birbirine yakınken; özel yetenek tanısı alan öğrencilerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puan ortalamalarının (27.83), özel yetenek tanısı almayanlarınkinden (32.33) daha düşük olduğu görülmektedir.

4.1.2. Çalışma Grubunun Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Mükemmeliyetçilik Boyutuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Betimsel analiz sonucu ortaya çıkan ortalamalar arasındaki farkların anlamlılığı istatistiki yöntemlerle test edilmiştir. Bu bağlamda çalışma grubunun mükemmeliyetçilik düzeylerinin, mükemmeliyetçilik boyutuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı Wilcoxon işaretli sıralar testi ile incelenmiş, sonuçlar Tablo 4-3’te sunulmuştur.

Tablo 4-3: Çalışma Grubunun Kendine Yönelik ve Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Kendine yönelik- Sosyal kaynaklı	n	S.O.	S.T.	z	p
Özel yetenek tanısı alanlar	Negatif sıralar	92	108.57	9988		
	Pozitif sıralar	176	148.06	26058	-6.33*	.00
	Eşit sıralar	13				
Özel yetenek tanısı almayanlar	Negatif sıralar	156	134.55	20989.5		
	Pozitif sıralar	113	135.62	15325.5	-2.22**	.02
	Eşit sıralar	19				

* Negatif sıralara dayalı

** Pozitif sıralara dayalı

Tablo 4-3'te sonuçları verilen Wilcoxon işaretli sıralar testine göre; hem özel yetenek tanısı alan ($z=-6.33$, $p<.05$) hem de özel yetenek tanısı almayan ($z=-2.22$, $p<.05$) öğrencilerin kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puanları arasındaki fark anlamlıdır. Bu fark; özel yetenek tanısı alan öğrencilerde kendine yönelik mükemmeliyetçilik puanları lehine iken, özel yetenek tanısı almayan öğrencilerde sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puanları lehinedir (Tablo 4-2).

4.1.3. Çalışma Grubunun Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Özel Yetenek Tanısına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunun mükemmeliyetçilik düzeylerinin özel yetenek tanısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U testi ile incelenmiş, sonuçlar Tablo 4-4'te sunulmuştur.

Tablo 4-4: Çalışma Grubunun Mükemmeliyetçilik Puanlarının Özel Yetenek Tanısına Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Tanı	n	S.O.	S.T.	U	z	p
Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	Özel yetenek tanısı alanlar	281	278.71	78318.5	38697.5	-.90	.36
	Özel yetenek tanısı almayanlar	288	291.13	83846.5			
Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik	Özel yetenek tanısı alanlar	281	242.27	68078	28457	-6.12	.00
	Özel yetenek tanısı almayanlar	288	326.69	94087			

Tablo 4-4'teki Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre; özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik puanları arasında

anlamlı fark yoktur ($z=-.90$, $p>.05$). Bunun yanında özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($z=-6.12$, $p<.05$). Özel yetenek tanısı alan öğrencilerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puanları ($\bar{x}=27.83$), özel yetenek tanısı almayan öğrencilerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puanlarından ($\bar{x}=32.33$) düşüktür.

4.1.4. Çalışma Grubunun Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunun mükemmeliyetçilik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U testi ile incelenmiş, sonuçlar Tablo 4-5'te sunulmuştur.

Tablo 4-5: Çalışma Grubunun Mükemmeliyetçilik Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	S.O.	S.T.	U	z	p
Özel yetenek tanısı alanlar							
Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	Kız	146	133.23	19451.5	8720.5	-1.66	.09
	Erkek	135	149.40	20169.5			
Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik	Kız	146	129.14	18854	8123	-2.54	.01
	Erkek	135	153.83	20767			
Özel yetenek tanısı almayanlar							
Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	Kız	119	156.42	18614.5	8636.5	-2.04	.04
	Erkek	169	136.10	23001.5			
Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik	Kız	119	139.15	16559	9419	-.91	.36
	Erkek	169	148.27	25057			

Tablo 4-5'teki Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, özel yetenek tanısı alan öğrencilerin; kendine yönelik mükemmeliyetçilik puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermezken ($z=-1.66$, $p>.05$), sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ($z=-2.54$, $p<.05$). Sıra ortalamaları ve aritmetik ortalamalar dikkate alındığında; özel yetenek tanısı alan erkek öğrencilerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puanlarının ($\bar{x}=29.24$), özel yetenek tanısı alan kız öğrencilerinkinden ($\bar{x}=26.52$) daha yüksek olduğu

görülmektedir. Özel yetenek tanısı almayan öğrencilerde ise; kendine yönelik mükemmeliyetçilik puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterirken ($z=-2.04$, $p<.05$), sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($z=-.91$, $p>.05$). Sıra ortalamaları ve aritmetik ortalamalar dikkate alındığında; özel yetenek tanısı almayan kız öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik puanlarının ($\bar{x}=32.42$), özel yetenek tanısı almayan erkek öğrencilerinkinden ($\bar{x}=30.71$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.5. Çalışma Grubunun Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Sınıf Seviyesine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunun mükemmeliyetçilik düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş, sonuçlar Tablo 4-6'da sunulmuştur.

Tablo 4-6: Çalışma Grubunun Mükemmeliyetçilik Puanlarının Sınıf Seviyesine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Sınıf	n	S.O.	X ²	sd	p
Özel yetenek tanısı alanlar						
Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	5. sınıf	143	145.66	3.92	3	.27
	6. sınıf	73	134.76			
	7. sınıf	37	122.78			
	8. sınıf	28	157.52			
Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik	5. sınıf	143	141.48	3.27	3	.35
	6. sınıf	73	136.25			
	7. sınıf	37	130.51			
	8. sınıf	28	164.80			
Özel yetenek tanısı almayanlar						
Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	5. sınıf	48	146.64	12.41	3	.00
	6. sınıf	71	163.00			
	7. sınıf	87	152.74			
	8. sınıf	82	118.49			
Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik	5. sınıf	48	139.03	.91	3	.82
	6. sınıf	71	145.37			
	7. sınıf	87	150.76			
	8. sınıf	82	140.30			

Tablo 4-6'daki Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre; özel yetenek tanısı alan ($X^2=3.27$, $sd=3$, $p>.05$) ve almayan ($X^2=.91$, $sd=3$, $p>.05$) öğrencilerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puanları sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık

göstermemektedir. Bunun yanında, özel yetenek tanısı alan öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik puanları sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık göstermezken ($X^2=3.92$, $sd=3$, $p>.05$), özel yetenek tanısı almayan öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik puanları sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2=12.41$, $sd=3$, $p<.05$).

Çalışma grubundaki özel yetenek tanısı almayan öğrencilerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puanlarının, sınıf seviyesine göre farklılaşmasının hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi ile ikili incelemeler yapılmış, sonuçlar Tablo 4-7’de sunulmuştur.

Tablo 4-7: Özel Yetenek Tanısı Almayanların Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Puanlarının Sınıfa Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testleri Sonuçları

Sınıf	n	S.O.	S.T.	U	z	p
5. sınıf	48	55.66	2671.5	1495.5	-1.13	.25
6. sınıf	71	62.94	4468.5			
5. sınıf	48	66.01	3168.5	1992.5	-.44	.66
7. sınıf	87	69.10	6011.5			
5. sınıf	48	73.97	3550.5	1561.5	-1.96	.05
8. sınıf	82	60.54	4964.5			
6. sınıf	71	82.38	5849	2884	-.71	.47
7. sınıf	87	77.15	6712			
6. sınıf	71	89.68	6367.5	2010.5	-3.29	.00
8. sınıf	82	66.02	5413.5			
7. sınıf	87	94.49	8220.5	2741.5	-2.60	.00
8. sınıf	82	74.93	6144.5			

Tablo 4-7’deki Mann-Whitney U testleri sonuçlarına göre, özel yetenek tanısı almayan sekizinci sınıf öğrencilerinin kendine yönelik mükemmeliyetçilik puanları ($\bar{x}=29.45$); beş ($\bar{x}=31.58$), altı ($\bar{x}=32.92$) ve yedinci ($\bar{x}=31.96$) sınıf öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde daha düşüktür ($p\leq.05$).

4.1.6. Çalışma Grubunun Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin BİLSEM Alanına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Özel yetenek tanısı alan öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin BİLSEM alanlarına (genel zihinsel, görsel sanatlar, müzik) göre anlamlı farklılık

gösterip göstermediği Kruskal-Wallis testi ile değerlendirilmiş; sonuçlar tablo 4-8’de sunulmuştur.

Tablo 4-8: Özel Yetenek Tanısı Alan Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Puanlarının BİLSEM Alanına Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Alan	n	S.O.	X ²	sd	p
Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	Genel zihinsel	199	134.69	1.04	2	.59
	Görsel sanatlar	34	122.43			
	Müzik	30	125.02			
Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik	Genel zihinsel	199	135.62	2.43	2	.29
	Görsel sanatlar	34	127.56			
	Müzik	30	113.05			

Tablo 4-8’deki Kruskal-Wallis testi sonucunda; özel yetenekli öğrencilerin kendine yönelik ($X^2=1.04$, $sd=2$, $p>.05$) ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ($X^2=2.43$, $sd=2$, $p>.05$) puanlarının, BİLSEM alanına göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

4.1.7. Çalışma Grubunun Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Anne – Baba Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunun mükemmeliyetçilik düzeyleri anne - baba eğitim durumu değişkenine göre incelenirken, üniversite mezuniyeti kriter alınarak iki kategori oluşturulmuştur. Buna göre ebeveyn mezuniyeti üniversite ve üstü olan öğrenciler ile ebeveyn mezuniyeti lise ve altı olan öğrencilerin mükemmeliyetçilik puanları karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda çalışma grubunun mükemmeliyetçilik düzeylerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney U testi ile incelenmiş, sonuçlar Tablo 4-9’da sunulmuştur.

Tablo 4-9: Çalışma Grubunun Mükemmeliyetçilik Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Anne eğitim	n	S.O.	S.T.	U	z	p
Özel yetenek tanısı alanlar							
Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	Lise ve altı	80	141.34	11307.5	7692.5	-.31	.75
	Üniversite ve üstü	197	138.05	27195.5			
Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik	Lise ve altı	80	148.02	11841.5	7158.5	-1.19	.23
	Üniversite ve üstü	197	135.34	26661.5			
Özel yetenek tanısı almayanlar							
Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	Lise ve altı	254	142.30	36143	3354	-.49	.62
	Üniversite ve üstü	28	134.29	3760			
Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik	Lise ve altı	254	144.66	36743	2754	-1.96	.05
	Üniversite ve üstü	28	112.86	3160			

Tablo 4-9'daki Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre özel yetenek tanısı alan öğrencilerin kendine yönelik ($z=-.31$, $p>.05$) ve sosyal kaynaklı ($z=-1.19$, $p>.05$) mükemmeliyetçilik puanları, üniversite mezuniyeti kriter alındığında, annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Aynı kriter baz alındığında, özel yetenek tanısı almayan öğrencilerde ise; kendine yönelik mükemmeliyetçilik puanları annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermezken ($z=-.49$, $p>.05$), sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puanları annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($z=-1.96$, $p\leq.05$). Sıra ortalamaları ve aritmetik ortalamalar dikkate alındığında; annesinin eğitim durumu lise ve altı olan özel yetenek tanısı almayan öğrencilerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puanlarının ($\bar{x}=32.74$), annesinin eğitim durumu üniversite ve üstü olan öğrencilerinkinden ($\bar{x}=29.21$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çalışma grubunun mükemmeliyetçilik düzeylerinin baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U testi ile incelenmiş, sonuçlar Tablo 4-10'da sunulmuştur.

Tablo 4-10: Çalışma Grubunun Mükemmeliyetçilik Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Baba eğitim	n	S.O.	S.T.	U	z	p
Özel yetenek tanısı alanlar							
Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	Lise ve altı	57	135.97	7750.5	6097.5	-.11	.91
	Üniversite ve üstü	216	137.27	29650.5			
Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik	Lise ve altı	57	135.76	7738.5	6085.5	-.13	.89
	Üniversite ve üstü	216	137.33	29662.5			
Özel yetenek tanısı almayanlar							
Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	Lise ve altı	237	135.70	32160	3957	-.95	.34
	Üniversite ve üstü	37	149.05	5515			
Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik	Lise ve altı	237	140.73	33352	3620	-1.70	.08
	Üniversite ve üstü	37	116.84	4323			

Tablo 4-10'daki Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre çalışma grubunun mükemmeliyetçilik puanları, üniversite mezuniyeti kriter alındığında, baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

4.1.8. Çalışma Grubunun Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Algılanan Anne – Baba Tutumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunun mükemmeliyetçilik düzeylerinin, algılanan anne tutumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş, sonuçlar Tablo 4-11'de sunulmuştur.

Tablo 4-11: Çalışma Grubunun Mükemmeliyetçilik Puanlarının Algılanan Anne Tutumuna Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Algılanan anne tutumu	n	S.O.	X ²	sd	p
Özel yetenek tanısı alanlar						
Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	İlgisiz	2	153.25	1.50	4	.82
	Korumacı	31	133.24			
	Baskıcı	12	129.96			
	Tavizkar	7	168.57			
	Dengeli	217	134.28			
Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik	İlgisiz	2	201.50	19.96	4	.00
	Korumacı	31	128.52			
	Baskıcı	12	228.58			
	Tavizkar	7	122.21			
	Dengeli	217	130.55			
Özel yetenek tanısı almayanlar						
Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	İlgisiz	-	-	2.46	3	.48
	Korumacı	52	130.76			
	Baskıcı	21	160.02			
	Tavizkar	40	151.01			
	Dengeli	171	141.93			
Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik	İlgisiz	-	-	3.81	3	.28
	Korumacı	52	144.88			
	Baskıcı	21	173.33			
	Tavizkar	40	146.06			
	Dengeli	171	137.16			

Tablo 4-11'deki Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre, özel yetenek tanısı almayan öğrencilerin kendine yönelik ($X^2=2.46$, $sd=3$, $p>.05$) ve sosyal kaynaklı ($X^2=3.81$, $sd=3$, $p>.05$) mükemmeliyetçilik puanları algılanan anne tutumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bunun yanında, özel yetenek tanısı alan öğrencilerin; kendine yönelik mükemmeliyetçilik puanları algılanan anne tutumuna göre anlamlı farklılık göstermezken ($X^2=1.50$, $sd=4$, $p>.05$), sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puanları algılanan anne tutumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2=19.96$, $sd=4$, $p<.05$).

Çalışma grubundaki özel yetenek tanısı alan öğrencilerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puanlarının, algılanan anne tutumuna göre farklılaşmasının hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi ile ikili incelemeler yapılmış; sonuçlar Tablo 4-12'de sunulmuştur. Çalışma grubunda

annesinin tutumunu ilgisiz olarak değerlendiren yalnızca iki kişi olduğu için, inceleme yapılırken bu tutum istatistikten çıkarılmıştır.

Tablo 4-12: Özel Yetenek Tanısı Alanların Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Puanlarının Algılanan Anne Tutumuna Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testleri Sonuçları

Algılanan anne tutumu	n	S.O.	S.T.	U	z	p
Korumacı	31	17.61	546	50	-3.68	.00
Baskıcı	12	33.33	400			
Korumacı	31	19.53	605.5	107.5	-.03	.97
Tavizkar	7	19.36	135.5			
Korumacı	31	122.82	3807.5	3311.5	-.13	.88
Dengeli	217	124.74	27068.5			
Baskıcı	12	12.92	155	7	-2.96	.00
Tavizkar	7	5.00	35			
Baskıcı	12	193.83	2326	356	-4.23	.00
Dengeli	217	110.64	24009			
Tavizkar	7	105.43	738	710	-.29	.76
Dengeli	217	112.73	24462			

Tablo 4-12'deki Mann-Whitney U testleri sonuçlarına göre, annesinin davranışlarını baskıcı olarak değerlendiren özel yetenek tanısı alan öğrencilerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puanları ($\bar{x}$ =39.00); annesinin davranışlarını korumacı ($\bar{x}$ =27.25), tavizkar ($\bar{x}$ =26.42) ve dengeli ($\bar{x}$ =27.37) olarak değerlendiren özel yetenek tanısı alan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<.05$).

Çalışma grubunun mükemmeliyetçilik düzeylerinin, algılanan baba tutumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş, sonuçlar Tablo 4-13'te sunulmuştur.

Tablo 4-13: Çalışma Grubunun Mükemmeliyetçilik Puanlarının Algılanan Baba Tutumuna Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Algılanan baba tutumu	n	S.O.	X ²	sd	p
Özel yetenek tanısı alanlar						
Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	İlgisiz	5	115.10	1.46	4	.83
	Korumacı	25	149.42			
	Baskıcı	9	139.39			
	Tavizkar	14	144.29			
	Dengeli	217	133.64			
Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik	İlgisiz	5	163.80	11.27	4	.02
	Korumacı	25	161.50			
	Baskıcı	9	192.61			
	Tavizkar	14	157.07			
	Dengeli	217	128.09			
Özel yetenek tanısı almayanlar						
Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	İlgisiz	11	147.05	6.74	4	.15
	Korumacı	49	137.79			
	Baskıcı	10	111.50			
	Tavizkar	62	164.34			
	Dengeli	152	136.82			
Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik	İlgisiz	11	172.23	12.91	4	.01
	Korumacı	49	148.22			
	Baskıcı	10	199.10			
	Tavizkar	62	157.63			
	Dengeli	152	128.61			

Tablo 4-13'teki Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre, özel yetenek tanısı alan ($X^2=1.46$, $sd=4$, $p>.05$) ve almayan ($X^2=6.74$, $sd=4$, $p>.05$) öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik puanları, algılanan baba tutumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bunun yanında, özel yetenek tanısı alan ($X^2=11.27$, $sd=4$, $p<.05$) ve almayan ($X^2=12.91$, $sd=4$, $p<.05$) öğrencilerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puanları algılanan baba tutumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Çalışma grubunun sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puanlarının, algılanan baba tutumuna göre farklılaşmasının hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi ile ikili incelemeler yapılmış; sonuçlar Tablo 4-14'te sunulmuştur. Algılanan anne tutumuna ilişkin yapılan ikili incelemelerde istatistikten çıkarılan ilgisiz tutum, algılanan baba tutumu için de toplamda en az bildirilen tutum olduğu için istatistikten çıkarılmıştır.

Tablo 4-14: Çalışma Grubunun Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Puanlarının Algılanan Baba Tutumuna Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testleri Sonuçları

Algılanan baba tutumu	n	S.O.	S.T.	U	z	p
Özel yetenek tanısı alanlar						
Korumacı	25	16.52	413	88	-.95	.33
Baskıcı	9	20.22	182			
Korumacı	25	20.34	508.5	166.5	-.24	.80
Tavizkar	14	19.39	271.5			
Korumacı	25	148.14	3703.5	2046.5	-2.01	.04
Dengeli	217	118.43	25699.5			
Baskıcı	9	13.89	125	46	-1.07	.28
Tavizkar	14	10.79	151			
Baskıcı	9	165.33	1488	510	-2.42	.01
Dengeli	217	111.35	24163			
Tavizkar	14	139.54	1953.5	1189.5	-1.36	.17
Dengeli	217	114.48	24842.5			
Özel yetenek tanısı almayanlar						
Korumacı	49	28.01	1372.5	147.5	-1.97	.04
Baskıcı	10	39.75	397.5			
Korumacı	49	53.39	2616	1391	-.76	.44
Tavizkar	62	58.06	3600			
Korumacı	49	112.24	5500	3173	-1.55	.11
Dengeli	152	97.38	14801			
Baskıcı	10	46.25	462.5	212.5	-1.59	.11
Tavizkar	62	34.93	2165.5			
Baskıcı	10	117.85	1178.5	396.5	-2.53	.01
Dengeli	152	79.11	12024.5			
Tavizkar	62	122.71	7608	3769	-2.29	.02
Dengeli	152	101.3	15397			

Tablo 4-14'teki Mann-Whitney U testleri sonuçlarına göre, özel yetenek tanısı alan öğrencilerde; babasının davranışlarını dengeli olarak değerlendirenlerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puanları ($\bar{x}$ =27.04), babasının davranışlarını korumacı ($\bar{x}$ =31.12) ve baskıcı ($\bar{x}$ =34.00) olarak değerlendirenlerinkinden anlamlı düzeyde daha düşüktür ($p<.05$). Özel yetenek tanısı almayan öğrencilerde ise; babasının davranışlarını dengeli olarak değerlendirenlerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puanları ($\bar{x}$ =30.98), babasının davranışlarını tavizkar ($\bar{x}$ =33.37)

ve baskıcı ($\bar{x}=37.10$) olarak değerlendirenlerinkinden anlamlı düzeyde daha düşüktür ($p<.05$). Ayrıca özel yetenek tanısı almayan öğrencilerden; babasının davranışlarını baskıcı olarak değerlendirenlerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puanları ($\bar{x}=37.10$), babasının davranışlarını korumacı olarak değerlendirenlerinkinden ($\bar{x}=33.26$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<.05$).

4.2. NİTEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Nitel verilerden elde edilen yüksek mükemmeliyetçilik puanlarının, özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerdeki olası nedenlerine ilişkin nitel bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Nitel veriler analiz edilirken öncelikle Flett vd. (2002)'nin kapsamlı mükemmeliyetçilik nedenleri modeli baz alınarak tematik çerçeve oluşturulmuş ve katılımcı ifadeleri bu çerçevede incelenmiştir. Bu bağlamda katılımcı ifadeleri önce aile, çevre ve çocuk olmak üzere üç temada kategorize edilmiştir. Daha sonra kuramsal çerçeveye uygun olarak; aile teması altındaki ifadeler ebeveyn beklentisi, ebeveyn kişilik özellikleri, ebeveyn şiddeti ve ebeveyn endişesi olmak üzere dört alt temada; çevre teması altındaki ifadeler çevrenin beklentisi ve çevresel şiddet olmak üzere iki alt temada; çocuk teması altındaki ifadeler ise kişilik, başarı ve başarısızlık deneyimi olmak üzere iki alt temalarında kategorize edilmiştir.

Ebeveyn beklentisi; ebeveyn standartlarının oldukça yüksek olmasını ve beklenti söylemleri, geri bildirimler, beklentinin karşılanması için sunulan destek yoluyla çocuğa bu standartların hissettirilmesini ifade etmektedir. Ebeveynin kişilik özellikleri; mükemmeliyetçilik ve sertlik başta olmak üzere, çocuğun sosyal öğrenme ya da kaçınma yoluyla mükemmeliyetçi özellikler geliştirmesine etki edebilecek, ebeveyninin tüm mizaç ve karakteristik özelliklerini ifade etmektedir. Ebeveyn şiddeti; çocukların, ebeveyni tarafından fiziksel ya da psikolojik şiddet, sevgisizlikle cezalandırma, istismar ve ihmal gibi pek çok biçimde sert bir tepkiye maruz bırakılması veya kaotik aile ortamı gibi zorlayıcı yaşantılara maruz kalmasını ifade etmektedir. Ebeveyn endişesi ise; anne veya babanın, ebeveynlik konusundaki endişesini ve kusurlu olma korkusunu ifade etmektedir (Flett vd., 2002).

Çevrenin beklentisi; arkadaş, öğretmen ve akrabalar gibi çocuğun aile dışındaki sosyal çevresinin ondan beklentilerinin yüksek olmasını ve beklenti

söylemleri, geri bildirimler yoluyla çocuğa bu beklentilerin aktarılmasını ifade etmektedir. Çevresel şiddet ise; çocuğun ebeveyni dışında kalan arkadaş, öğretmen, akraba ve diğer insanlar tarafından fiziksel şiddet, sevgisizlikle cezalandırma, istismar, dışlama, alay etme gibi pek çok biçimde sert bir tepkiye maruz bırakılmasını ifade etmektedir (Flett vd., 2002).

Kişilik; çocuğun doğuştan getirdiği mizaç özellikleri ile çevresel faktörlerden etkilenecek geliştirdiği karakter özelliklerinin birleşimini ifade etmektedir. Yüksek endişe, yüksek duygusallık, çekingenlik, inatçılık, hırs, azim, sabır, gayretlilik gibi mizaç özellikleri ve çocuğun sosyal etkiye açıklığı, onay ihtiyacı, öz değer algısı, eleştiriye toleransı mükemmeliyetçiliğe neden olabilecek kişilik özellikleridir. Başarı ve başarısızlık deneyimi ise; çocuğun, mükemmelliğin mümkün olduğunu düşünmesini sağlayacak başarıları ve tolare edilmesi gerektiğini düşündüğü başarısızlık algılarını ifade etmektedir (Flett vd., 2002).

Kuramsal tematik çerçevede kategorize edilen katılımcı ifadeleri daha sonra içerik analizine tabi tutularak her grup için ortaya çıkan tema, alt tema ve kodlar belirlenmiştir. Özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerin, kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliklerinin olası nedenlerinin karşılaştırılabilmesi için; özel yetenek tanısı alan kendine yönelik mükemmeliyetçiler (Grup 1, n=5), özel yetenek tanısı alan sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiler (Grup 2, n=5), özel yetenek tanısı almayan kendine yönelik mükemmeliyetçiler (Grup 3, n=5) ve özel yetenek tanısı almayan sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiler (Grup 4, n=5)'den elde edilen nitel veriler ayrı ayrı incelenmiş ve bu verilerden elde edilen nitel bulgular ayrı ayrı sunulmuştur.

4.2.1. Özel Yetenek Tanısı Alan Öğrencilerde Kendine Yönelik Mükemmeliyetçiliğin Nedenlerine İlişkin Bulgular

Kuramsal çerçevenin incelenmesi ve Grup 1'den elde edilen nitel verilerin analiz edilmesi sonucunda ulaşılan tema, alt tema ve kodlar; bu kodların frekans ve yüzde değerleri Tablo 4-15'te sunulmuştur.

Tablo 4-15: Grup 1'in Mükemmeliyetçilik Nedenlerine İlişkin Tema, Alt Tema, Kodlar ile Kodların Frekans ve Yüzde Değerleri

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans	Yüzde
Aile	Ebeveyn Beklentisi	Yüksek beklenti	5	100
		Beklentinin karşılanmasına odaklı geri bildirim	4	80
		Beklentiye yönelik destek	5	100
	Ebeveynin Kişilik Özellikleri	Ebeveyn mükemmeliyetçiliği	3	60
		Başarılı ebeveyn	4	80
Çevre	Çevrenin Beklentisi	Yüksek beklenti	4	80
		Beklentinin karşılanmasına odaklı geri bildirim	4	80
Çocuk	Kişilik	Onay ihtiyacı	5	100
		Hırslı	5	100
		Gayretli	5	100
		Azimli	4	80
		Rekabetçi	3	60
		Duygusal	3	60
		Hata yapma korkusu	3	60
		Başarı ve Başarısızlık Deneyimi	5	100
	Başarı ve Başarısızlık Deneyimi	Akademik başarı deneyimi	5	100

Tablo 4-15'te görüldüğü gibi, kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyleri yüksek olan ve özel yetenek tanısı alan ortaokul öğrencilerinin, mükemmeliyetçilik nedenlerine ilişkin ifadeleri aile, çevre ve çocuk temaları altında toplanmıştır. Aile teması altında ebeveyn beklentisi ve ebeveynin kişilik özellikleri olmak üzere iki alt tema; çevre teması altında çevrenin beklentisi olmak üzere bir alt tema; çocuk teması altında kişilik, başarı ve başarısızlık deneyimi olmak üzere iki alt tema oluşmuştur.

4.2.1.1. Ebeveyn Beklentisi

Grup 1'in ebeveyn beklentisine ilişkin ifadeleri incelendiğinde yüksek beklenti, beklentinin karşılanmasına odaklı geri bildirim ve beklentiye yönelik destek kodları oluşmuştur.

4.2.1.1.1. Yüksek Beklenti

Grup 1'deki katılımcıların hepsi (%100), ebeveynlerinden en az birinin, onlardan yüksek standartlara ulaşmalarını beklediğini belirtmiştir. Katılımcıların, yüksek beklenti koduna ilişkin bazı ifadeleri şunlardır:

“Şimdi televizyon izleyeceğim, annem, ‘Neden televizyon izliyorsun, ders çalışsana.’ diyor. Sonra başka bir gün tabletle oynuyorum; ‘Tabletle oynama, ders çalış, kitap oku.’ falan diyor. Onları yapıyorum aslında ama annem ‘yap’ diyor, televizyon ve tableti sevmiyor. ... Mesela annem bazen ‘Testini çözdün mü?’ diyor. ‘Çözdüm’ diyorum. ‘Az sonra bakacağım.’ diyor ve bakıyor, çözdüm mü çözmedim mi diye. ... Annem ‘Ders çalış.’ diyor, ‘Ödevlerini yap.’ diyor. Ben de yapmak zorunda kalıyorum” (Aslı).

“Annem çok uçuk hayaller kurar. LGS'ye mi gireceğim ‘500 puan alırsın.’ der. 40 soru mu var, ‘40 doğru yaparsın.’ der. TÜBİTAK için de ‘Hepsini doğru yaparsın.’ demişti. ... Çoğu zaman inanamıyorum annemin beklentilerine. ‘Annem hep en iyisini ister zaten.’ diyorum...” (Çağatay).

“...Benim mükemmel olmamı ve hata yapmamamı istemelerinden. Bana yansıma şekli tabi baskı şeklinde oluyor. Hem motive oluyorum hem de böyle içim daralıyor gibi oluyor. Baskı altında hissetmek kötü bir şey çünkü. ... Anne-babamın daha az baskıcı olmasını isterdim. Çok baskı yapabiliyorlar. Akademik olsun; mesela ben bir zamanlar karateye gidiyordum. Orada babam çok baskı yapıyordu. İşte ‘kazanacaksın, yapacaksın’ falan diyordu” (Ersin).

“...Yapabileceğimin en iyisini istiyorlar benden. Bu yüzden ben de bir kere çalışırsam adıyorum çalışmaya kendimi. Çok fazla önem gösteriyorum. ... Benden çok başarılı olmamı istiyorlar. ... Bunu bana yardım ederek, destek vererek belli ediyorlar. ... Yani bundan sonra daha iyi olmamı bekliyorlar hep...” (Ayşe).

“Büyüyüp iyi bir iş sahibi olmamı bekliyorlar; davranışlarımda herkesten üstün olmam, mükemmeliyetçilik yani. ... Sınavlarımı yakından takip ediyorlar zaten. Mesela ‘Bu sınavdan 100 alacaksın.’ diyorlar. ... Babam; 50 alırım ‘60 alsaydın’ der, 60 alırım ‘70 alsaydın’ der, 70 alırım ‘80 alsaydın’ der, 90 alırım ‘100 alsaydın’ der, 100 alırım ‘Kendin için yapıyorsun.’ der” (Yusuf).

4.2.1.1.2. Beklentinin Karşılanmasına Odaklı Geri Bildirim

Ebeveynlerinden en az birinin yüksek beklentilere sahip olduğunu ifade eden katılımcıların büyük çoğunluğu (%80), aynı zamanda ebeveynlerinden aldıkları geri bildirimlerin, onların beklentilerinin karşılanıp karşılanmamasına odaklı olduğuna dair ifadeler kullanmışlardır. Beklentinin karşılanmasına odaklı bu geri bildirimler, bazı katılımcılar için aşırı olumlu geri bildirimler; bazı katılımcılar için beklenti karşılandığında olumlu, karşılanmadığında olumsuz geri bildirimlerdir. Örneğin Çağatay annesinin, beklentisini karşıladığında, onun diğer çocuklardan üstün olduğunu vurgulamasını şu şekilde ifade etmiştir: “...Mesela 99 aldığımda anneme ‘100 alamadım.’ diyorum. ‘Olsun’ diyor ‘66 alan çocukla 99 alan çocuk aynı mı.’ diyor. ‘Onlar anlamıyor bir şey, sen daha iyi yapıyorsun.’ diye direk yüzüme söylüyor”. Aslı ise; “...test çözmediğimde, kitap okumadığımda o zaman kızarlar...” diyerek ebeveyninin beklentisi karşılanmadığında ona kızdıklarını ifade etmiştir. Ebeveynin beklentisinin karşılanmasına odaklı geri bildirimlerini Yusuf, “Mükemmeliyetçi davranışları var. Bir şeyi yaptığım zaman daha çok seviyorlar.” diyerek ifade etmiştir. Benzer ebeveyn tutumunu Ersin şu şekilde belirtmiştir:

“Mesela denemelerde iki yanlış çıkardığımda toplamda, tebrik de ediyorlar ama mesela bazen evde test çözerken babam kontrol ediyor mesela, bazen dalgınlığıma geliyor, soruları hızlı hızlı hemen okuyup geçmek istiyorum bazen. O zamanlar da yanlışım çıkabiliyor. Çok fazla da yanlışım çıktığında da, çok kullanıyorlar özellikle bu cümleyi, ‘Oğlum senin kazanacağını bazen düşünmüyorum.’ diyor babam. ... Öyle dediğinde üzerimde baskı hissediyorum. ... Bazen sorun yaşadığımızda aramız limoni oluyor. Ama bazen atıyorum bir şey yaptığımda, mesela yakında deneme var. Muhtemelen gene düzelecek aramız çünkü ben evde mesela yanlışlar yaparım ama denemede bir yanlış çıkartırım. Babamın şaşırdığını hissediyorum o zamanlar. Ben böyle bir şeyler başardığımda aramız düzelir.”

4.2.1.1.3. Beklentiye Yönelik Destek

Ebeveynlerinin, yüksek beklentiye sahip olduklarını ve beklentilerinin karşılanmasına odaklı geri bildirimler verdiklerini belirten katılımcıların hepsi (%100), aynı zamanda ebeveynlerinin beklentilerine yönelik maddi veya manevi

destek verdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Aslı, “...annem derslerime yardım eder. ... Çok fazla ders çalıştığım da, olmadığında, ‘Sen gereğini yaptın, daha fazlasına gerek yok, zormuş, yapamadın, önemli değil.’ derler.” şeklinde ebeveyn desteğini ifade etmiştir. Çağatay, annesinin desteğini, “Sınava gireceğim mesela, ‘Sen yaparsın.’ diyor işte. ‘O kadar çalıştın, emeklerini Allah boşa çıkarmaz.’ diyor.” ifadeleriyle belirtmiştir. Ersin, “Bir konudan yanlış yaptığım da o konunun başlığını not alıyorum ve onunla ilgili araştırma yapıyorum. Sonra da babama gidip brifing veriyorum. O şekilde destek oluyor bana. Ama derslerde annem daha çok destek oluyor. Ama bazen babam da bana soru getirir.” diyerek ebeveyninin ders konusunda ona destek olduklarını ifade etmiştir. Ayşe, “Ailem bana çok destek veriyor.” demiştir. Son olarak Yusuf, babasının ona verdiği desteği, “Derslerimde bazı anlamadığım sorularda o kendisi bakar. O da anlamadıysa ağabeyime sorar. El işlerinde teknolojik şeylerde falan yardım eder.” şeklinde belirtmiştir.

4.2.1.2. Ebeveynin Kişilik Özellikleri

Grup 1’in ebeveyn kişilik özelliklerine ilişkin ifadeleri incelendiğinde ebeveyn mükemmeliyetçiliği ve başarılı ebeveyn kodları oluşmuştur. Grup 1’deki katılımcılardan üçü (%60) ebeveynlerinden en az birinin mükemmeliyetçi özellikler gösterdiğini ifade ederken; dördü (%80) ebeveynlerinden en az birinin başarılı olmasına yönelik özelliklerini vurgulamıştır.

4.2.1.2.1. Ebeveyn Mükemmeliyetçiliği

Ebeveyn mükemmeliyetçiliğini Ayşe, “...Titizliği. ... Yani annem her şeyin çok çok düzenli olmasını istiyor. ... annem benden daha fazla mükemmeliyetçidir. ... Her şey çok düzenli olsun istiyor. ... Düzeni birazcık aldım ben annemden ve babamdan espri anlayışını aldım.” sözleriyle ifade etmiştir. Yusuf babasını, “Babam mükemmeliyetçidir ama beni sever, bir şey yaptığım da sevinir. Ondan dolayı iyidir.” şeklinde tanımlamıştır. Ersin ise babasının mükemmeliyetçiliğini şu ifadelerle belirtmiştir:

“Babam daha mükemmeliyetçi. ... Yani her zaman babam en mükemmeliyi ister. ... Babam çok sistemattiktir. Düzeni sever. Mesela o konuda ben de sistemattikliği severim. Babam da o şekildedir ki sayısal zekası olan insanların genelde böyle olduğunu düşünüyorum. Genelde beyni böyle bir algoritma

yazar ve o algoritmayı uygular. ... algoritmanın dışına çıkınca hata verir. ... İşte onun algoritması bellidir. Ondan birazcık sapsa bile ‘error error!’ diye bağırır. Yani o yüzden birazcık da mükemmeliyetçiliği oradan geliyor diye düşünüyorum.”

4.2.1.2.2. Başarılı Ebeveyn

Başarılı ebeveyn özellikleri Çağatay tarafından, “Babam zeki biri. ... Zeki derken de yaptığı şeylerin mantıklı oluşunu kastediyorum. Tercih ettiği şeyler bunu gösteriyor.” şeklinde ifade edilmiştir. Aslı annesini anlatırken, “Benim gibi zeki, yardımsever, bir de özgüvenli. ... Derslerimde yardım istediğimde annem yardım edebiliyor ve hemen çözebiliyor.” ifadelerini kullanırken; babasını, “Sevgi dolu, o da yardımsever, çalışkan...” ifadeleriyle tanımlamış ve “Annemin özgüvenli olmasını, zeki olmasını örnek almaya çalışıyorum. Babamın da çalışkan ve dikkatli olmasını.” demiştir. Ayşe annesini “...Yani bir şeyde gerçekten en ama en üstünü o. Ve bunu hak ediyor. Mesela bir konuda bir organizasyon var. Her şeyi yani böyle lider gibi yönetiyor. ...üçüncü özelliği de çok bilgili olması.” diyerek tanıtmıştır. Son olarak başarılı ebeveyn özellikleri Ersin tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

“Annem kesinlikle çok çalışkan birisidir. Çalışmaya çok değer verir. Babam mesela öyle değil. Babamın anneme göre daha zeki olduğunu düşünüyorum ben ama annem daha çalışkan. Çalışmayı sever, severek çalışır. ... kesinlikle çok zeki babam. ... Zaten babam Matematik öğretmenliğini birincilikle bitirmiş. ... Pratik zekası vardır, hemen çözüm üretir. Bana da onun babamdan geçtiğini düşünüyorum. ... Babamın zeki olmasını örnek alırım.”

4.2.1.3. Çevrenin Beklentisi

Grup 1’in, ebeveyn dışında kalan çevrelerindeki diğer kişilerin onlardan beklentilerine ilişkin ifadeleri incelendiğinde yüksek beklenti ve beklentinin karşılanmasına odaklı geri bildirim kodları oluşmuştur.

4.2.1.3.1. Yüksek Beklenti

Grup 1’deki katılımcılardan dördü (%80), ebeveynleri dışında kalan, öğretmen ve arkadaş gibi çevrelerindeki diğer insanların da onlardan yüksek beklentiler içinde olduklarını belirtmiştir. Örneğin Aslı, arkadaşlarının ondan

beklentilerini; “Hata yapmamamı beklemezler ama mükemmel olmamı beklerler. Sınavlardan mesela birkaç kere 100 aldım. Diğer sınavlardan da 100 alacağımı tahmin ederler. ... Bir keresinde sınav sonuçlarını açıklıyordu öğretmen. Bir tane arkadaşım dedi ki, ‘Kesin Aslı 100 aldı’ dedi.” sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde Ersin, “...Sadece ailem değil, arkadaşlarım da benden mükemmel olmamı bekliyor. ... arkadaşlarım bir şeyler başardığımı biliyorlar ve başaracağımı da düşünüyorlar. Sanki başaramazsam onları hayal kırıklığına uğrattırışım gibi hissediyorum.” Sözleriyle arkadaşlarının ondan yüksek beklentileri olduğunu ifade etmiştir. Çağatay çevresindeki insanların ondan beklentilerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Çalıştıkça etrafımdan bayağı olumlu şeyler geliyordu. ‘Sen büyük adam olacaksın, senin derslerin çok iyi...’ falan. O nedenle sanırım ben kendimi daha üstün görmeye başladım. İşte insanlar ‘Ortaokula geçeceksin derslerin çok iyi olacak, en iyi liseyi kazanacaksın.’ falan diyordu. Dıştan gelen baskı değil de benim mükemmel olma istekleri var. Baskı değil de yani istiyorlar. ... Ailem, arkadaşlarım, çevrem, hiç tanımadığım akrabam bile gelip ‘Sen yaparsın.’ diyor. Daha tanımıyorum bile adamı. Öğretmenlerim de öyle. Çevrem mükemmel olmam konusundaki isteği, bende mükemmel olma zorunluluğunu getirdi. ... Arkadaşlarım, derslerim iyi diye sanki her şeyim iyi olacakmış gibi, çok bilgiliymişim gibi bakıyorlar. ... arkadaşlarımda benden beklentileri yüksek...”

Ayşe, bazı konularda kendisi iyi olma gereği duymasa bile etrafındakilerin ondan daha iyi olmasını beklediğini belirtmiş, bunu “...‘Daha çok sporla ilgilen.’ diyorlar, ‘Biraz daha aktifleş.’ diyorlar. Mesela bazı akrabalarım diyor ama çocuk akrabalarım, kuzenlerim falan.” şeklinde örneklemiştir.

4.2.1.3.2. Beklentinin Karşılanmasına Odaklı Geri Bildirim

Grup 1’deki katılımcılardan dördü (%80) çevrelerindeki kişilerin yüksek beklentilerine odaklı geri bildirimler aldıklarını belirtmiştir. Aslı, öğretmenlerinin başarı odaklılığını, “...Derslerde mesela başarılı olmadığımızda öğretmenimiz bazen kızabiliyor. Başarılı olduğumuzda gurur duyuyor...” şeklinde ifade etmiştir. Yusuf öğretmenlerinin öğrenciye bakışını, “... ders başarısı ve davranış başarısına bağlıdır.

Derslerin yüksek olduğunda ayrı bir ilgi verirler ya da davranışın düzgün olduğunda ayrı bir ilgi verirler. Mesela davranışın çok kötü, çok yaramazsın, o zaman sevmezler, kin tutarlar. Zekiysen, davranışların da iyiye severler.” sözleriyle açıklamıştır. Diğer katılımcılar ise öğretmen ve arkadaşlarının yüksek beklentilerini karşıladıkları için aşırı olumlu geri bildirimler aldıklarını belirtmiştir. Örneğin Çağatay öğretmenlerinin ona bakış açısını şu şekilde ifade etmiştir:

“...O da, ‘Sen zaten diğerlerinden farklısın, diğerlerinden daha iyisin, onların öğrenmeye ihtiyacı var, sadece sana odaklanırsam diğerleri öğrenemez.’ demişti. ... Bana apaçık farklı olduğumu söyledi. Bu benim hoşuma gitti. Yani sonuçta farklı derken diğerlerinden çok acayip biri olduğumu değil diğerlerinden üstün olduğumu söyledi. ... İlkokul öğretmenim de benim daha iyi olduğumu çok sık söylerdi. ... ‘BİLSEM’i kazandığın için farklısın, belli değil mi.’ diyorlar.”

Benzer şekilde Ersin arkadaşlarının ona bakış açısını şu cümlelerle anlatmıştır:

“Onlar mesela çok saygı duyuyorlar zekama bence ama tabi kıskananlar da var. Ama çoğu, hatta büyük bir kısmı saygı duyuyor. ... Bazıları çok fazla saygı duyduğunda tabi ki rahatsız oluyorum. ‘Beni bu kadar abartmayın ben de sizin gibi insanım.’ diyorum. Mesela geçen hafta sonu kursunda bir çocuk bana şey dedi, ‘Sen VİP insan gibi bir şeysin; boy, pos, zeka...’ dedi. Ben de ‘O kadar abartma.’ dedim. Abartanlar hariç saygı duyanlar hoşuma gidiyor tabi. Çünkü saygı duyulmak iyi bir şey bence.”

4.2.1.4. Kişilik

Grup 1’in kişilik özelliklerine yönelik ifadeleri incelendiğinde; onay ihtiyacı, hırslı, gayretli, azimli, rekabetçi, duygusal ve hata yapma korkusu kodlarına ulaşılmıştır.

4.2.1.4.1. Onay İhtiyacı

Grup 1’deki tüm katılımcılar (%100) başkalarından onay almak istediklerine ilişkin ifadeler kullanmışlardır. Örneğin Aslı, neden en iyisini yapmak ve başarılı olmak istediğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Annem ve öğretmenim gurur duysun diye. Onlardan daha yüksek alınca annem, babam ve öğretmenim gurur duyuyor. ... Öğretmenlerimin benimle gurur duymasını istiyorum. Kendimi tatmin etmek istiyorum. ... BİLSEM'i kazanırsam zeki olduğumu kanıtlayabilecektim. ... Arkadaşlarıma... öğretmenime falan kanıtlamak istedim. ... Çünkü kendimi zeki buluyordum. Yapabileceğimi ve kazanırsam herkese kanıtlayabileceğimi düşündüm.”

Benzer şekilde Çağatay, başarı hissini tadabilmesi için gerekenleri, “Bir şey yaptığımda kendimi huzurlu hissetmem lazım ve diğerlerinin bana başarılı olduğumu söylemesi lazım.” şeklinde ifade etmiştir. Ersin ise neden mükemmeliyetçi biri olduğunu şu sözlerle tarif etmiştir:

“Yani ben mükemmel olmayı seviyorum. ... He kimse mükemmel olamaz. Mükemmele yaklaşmayı seviyorum diyeyim. Öyle bir şeyleri başarmak olsun, bulmak olsun. ... Takdir edilmeyi seviyorum yani öyle söyleyeyim. Tabi çok fazla takdir edilmeyi de sevmiyorum. Aslında ben bunu arkadaşlarım ve öğretmenlerimden değil de anne-babamdan bekliyorum. ... Hani babamın bazen başaramayacağımı düşündüğünü söylemiştim. Onu yanlış çıkarmak istiyorum. Mesela beni tebrik ettiğinde ben ‘başardım’ diyorum yani.”

Ayşe de benzer şekilde, başarılı hissetmek için gerekenleri şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Övgü. Eğer bana ‘Bu konuda çok başarılısın.’ derlerse benim özgüvenim daha da artar ve ben başarılı olduğumu anlarım. ... Demezlerse biter işim herhalde. Ben kendimi çok fazla baskıya kapatırım. Yani eğer ben bir konuda başarılı değilsem ama o konuyu yapmayı çok istiyorsam daha da uğraşırım ve onların o konudaki fikrini değiştiririm.”

Yusuf ise neden mükemmel olmak istediğini, “Sevilmek için. ... Ailem, arkadaşlarım, herkes. ... Mesela ‘Bunu yapınca ne kadar sevecekler, ne olacak?’ gibi düşünüyorum...” şeklinde ifade etmiştir.

4.2.1.4.2. Hırs

Grup 1'deki katılımcıların tümü (%100) hırslı kişilik özelliğine uygun ifadeler kullanmışlardır. Örneğin Aslı hırslı yapısını, "...Ailem ve öğretmenlerim hiç sıkımlıyor beni. Kendim kendimi sıkıyorum. ... Okul konusunda biraz hırslı olabilirim ama. Mesela denemelerde dereceye girmek isterim. Yarışmalarda dereceye girmek isterim. Geçemezsem de ille de girmek isterim. Giremezsem fazla üzölmem ama girmeyi çok isterim." şeklinde ifade etmiştir. Çağatay, "Ben her konuda en iyi olmamı bekliyorum galiba." diyerek; Ersin ise, "...Ben hırslı birisiyim. Her zaman böyle en iyisi olmalıym, iyi şeyler başarmalıym hissi vardı yani küçüklükten beri. O his de bazen arttığında gerçekten beni daha teşvik ediyor." sözleriyle hırslı kişilik yapılarını ifade etmişlerdir. Ayşe mükemmeliyetçilik nedenlerinden birini, "Bence kendime çok fazla özgüvenim olması, inatçı ve hırslı olmam." şeklinde açıklamıştır.

4.2.1.4.3. Gayret

Grup 1'deki katılımcıların tümü (%100) aynı zamanda, hırs olarak kodlanan başarı isteklerini gerçekleştirmek için gayret ettiklerini belirtmişlerdir. Çalışma, uğraşma, çabalama ifadeleri gayretli kişilik özelliği olarak kodlanmıştır. Örneğin Yusuf, "Genelde kendim için, bazen de ailem iyi görsün diye çalışırım." diyerek hedefe ulaşmak için gayret ettiğini belirtmiştir. Ayşe, "...Ben daha çok iyi olmaya çalışıyorum. Eğer o konuda kötüysen çok daha fazla çalışıyorum." sözleriyle; Çağatay ise "Yapana kadar uğraşıyorum." diyerek gayretli kişilik özelliklerini açıklamışlardır.

4.2.1.4.4. Azim

Grup 1'de kendini hırslı ve gayretli olarak tanıtan katılımcıların dördü (%80), herhangi bir engelle karşılaşsalar bile isteklerini gerçekleştirmek için sabırla gayret etmeye devam ettiklerini belirtmiş; bu ifadeler azimli kişilik özelliği olarak kodlanmıştır. Örneğin Aslı, neden mükemmeliyetçi olduğunu, "Zeki olduğumdan, azimli olduğumdan, çalışkan, sabırlı olduğumdan." şeklinde açıklamıştır. Çağatay, "Kolay pes etmiyorum. Mesela bir soruyu çözemediğimde 10-20 kere deniyorum. ... Azim var bende. Yeni bir şey yapma isteğim var ve yanlış bir şey yaptığımda ne kadar moralim bozulsa da yine yapmaya devam ediyorum." sözleriyle azimli olduğunu belirtmiştir. Ayşe ise azmini şu şekilde açıklamıştır:

“Mesela benim bir hayalim var ve ben o hayali gerçekleştirmek için asla pes etmiyorum. ... Benim belli, hatta bazılarına komik gelen hayallerim var. Ama onları dinlemiyorum yine de pes etmiyorum hayalimin peşinde gitmekten. ... Ben hayatımda yurt dışına gidecek kadar hiç şeyimiz olmadı bizim. Mesela yurt dışına gitmeyi çok istiyorum. Dil eğitimi alıyorum şu an. İspanyolca öğrenmek istiyorum. Birkaç kere kursuna gitmeyi denedim. Sonra biraz fazla pahalı geldi bana. Kendim evde kendi başıma bir yere kadar İspanyolca saymayı denedim. Ezberledim.”

4.2.1.4.5. Rekabet

Grup 1'deki katılımcıların üçü (%60) diğer kişilik özelliklerine ek olarak rekabetçi kişilik özelliğine sahip olduklarına dair ifadeler kullanmışlardır. Örneğin Yusuf, “...Mesela rekabet tutunca bir kişi, o zaman onu geçeyim sonra benimle rekabet tutamasın, beni daha iyi görsünler.” sözleriyle rekabetçiliğini ifade etmiştir. Çağatay, “...Benim diğerlerinden iyi olmaya ihtiyacım var. ... Sevdiğim, ilgilendiğim ve beni zorlamayan bir konuya insanlardan daha iyi olmaya çalışıyorum.” diyerek; Aslı ise “...Arkadaşlarım takdir alabiliyor bazıları. Ben teşekkür alırsam ondan düşük aldığım için üzülürüm. ... Çok zeki olanları, benim gibi olanları geçmeme gerek yok. Diğerlerini... geçmeliyim.” diyerek rekabetçiliklerini ifade etmişlerdir.

4.2.1.4.6. Duygusallık

Grup 1'deki katılımcıların üçü (%60) duygusal olduğunu belirtmiştir. Örneğin Ersin, duygusallığını şöyle açıklamıştır:

“...Kesinlikle duygusalımdır. ... Komik bir anı olacak ama hani böyle çabuk ağlayan bir yapım var benim. Çok çabuk üzülür, çok çabuk ağlarım ben. Hele insanları kırdığımda. Mesela eğer haklıysam bile tekrar üzülürüm. Kırmışımdır çünkü karşımdaki kişiyi. Mesela şeyi anlatayım. Küçükken dört, beş yaşlarında falan ağlayacağım zaman, ‘Ağlamam geldi.’ diye bir şey yaparmışım. Çok duygusalıymışım. Özellikle üzüldüğümde. Sevinçte herkes zaten sevindiğinde çok sevinir. Genel olarak gerçekten çok duygusalım. ... Ben daha duygusal, daha naif, daha saf biriyimdir.”

Çağatay ise duygusallığını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Duygusal olduğumu, kendimi karşılaştırabileceğim kişiler gördüğümde anladım. Başıma kötü bir şey geldiğinde davranışlarıma baktım ve arkadaşlarımla başına bir şey geldiğinde onların yaptıklarına baktım. Olayları ne kadar ciddiye aldığımı, ne kadar taktığımı, küçücük bir şeye bile ne kadar taktığımı anladım. Bu yüzden ‘duygusalım’ dedim. ... Çok çabuk kırılıyorum. Bir şey olduğunda halim değişiyor. Yıkılabiliyorum hemen. ... Kendi kendimi de üzebiliyorum. Bir anda aklıma eskiden yaşanmış olumsuz bir şey geliyor ve mutluyken içime kapanabiliyorum.”

4.2.1.4.7. Hata Yapma Korkusu

Son olarak, Grup 1’deki katılımcıların üçü (%60) içsel bir hata yapma korkusuna sahip olduklarını belirten ifadeler kullanmışlardır. Örneğin Aslı, hata yapma korkusunu şu şekilde açıklamıştır:

“...Bir keresinde deneme sınavı olmuştu, sürem az kalmıştı o yüzden hızlı yapıyordum. Hata yapacağım diye çok korktum. ... Arkadaşlarıma kötü bir şey yapmaktan korkuyorum. Mesela çok sinirlendiğimde arkadaşşıma bağırımdan, kötü bir şey yapmaktan korkuyorum. ... Korkudan dolayı sınavlarda daha çok tedirgin oluyorum. Arkadaşlar konusunda da daha dikkatli davranmaya çalışıyorum. Birkaç sakarlıklar yapabiliyorum ama. Mesela bir keresinde arkadaşşımla kalemini almıştım. Ondan sonra o kadar tedirgin oldum ki yanlışlıkla kırdım.”

Çağatay ise hata yapma korkusunu şu cümlelerle açıklamıştır:

“Sevdiğim şeylerde de küçük bir endişem var. ‘Ya yapamazsam, ya basit bir şeyi kaçırsam’ gibi. ... Mesela beden sınavı olacağım zaman çok heyecanlandığımda ya da herkesin baktığını gördüğümde yapamıyorum. Mesela voleybolda parmak pasını. Sırf stresten olduğunu düşünüyorum yani yalnız olsam yapacağım. ... Kimse olmasa, herkesin önüne çıkmasam bir sorun yok.”

Benzer şekilde Yusuf da, “Büyük bir ödev mesela benim ortalamamı belirleyecek bir ödev yaparken yanlış yapmaktan korkarım. ... Ortalamam düştüğü için, biraz da herkesin gözünden düşeceğim için...” diyerek hata yapma korkusunu ifade etmiştir.

4.2.1.5. Başarı ve Başarısızlık Deneyimi

Grup 1'deki katılımcıların başarı ve başarısızlık deneyimlerine ilişkin ifadeleri incelendiğinde, akademik başarı deneyimi kodu oluşmuştur. Katılımcıların tümü (%100) bu koda ilişkin ifadelerde bulunmuştur.

4.2.1.5.1. Akademik Başarı Deneyimi

Akademik başarı deneyimine ilişkin bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Sınavlardan yüksek not alıyorum. Denemelerde birinci oluyorum, bazen dereceye giriyorum. Bir de bazı yarışmalarda dereceye girebiliyorum. ... Hep ben birinci oluyorum. ... Hiç 85'in altında almadım. ... Bazı şeyleri başardığımda kendime güvenim daha fazla artmaya başlıyor. ... Zeki olmam; yani bir şeyleri, problemleri mesela çabuk çözmemi, derslerde başarılı olmamı sağlıyor. Bir konuyu unutmamamı sağlıyor. ... Mükemmeliyetçi yapmasının sebebi başarılı olmamı sağlaması. ... İlkokuldan bu yana öğretmenlerimle iyi ilişkilerim vardı. Gurur duyarlardı benimle. Çünkü denemelerde hep birinci olurdum, hep yüksek not alırdım” (Aslı).

“İlkokula ilk başladığımda o kadar umursamıyordum okulu. Dörde geldiğimde dersleri çok çocuk oyuncağı gibi görüyordum. ... Çok kolay bir başarıydı. Bu yıla kadar öyleydi. ... Çok kısa bir vakit ayırarak yüksek notlar alıyordum. Diğerlerine bakıyorum sekiz, dokuz saat çalışıp gene de yapamıyorlar. Ben ders başarısını çok kolay bir şekilde elde ettim. Bu yıl ise biraz daha çalışıyorum. ... Mesela dershaneye başladım. ... Tabi ben orada denemelerde hep birinci oldum şimdiye kadar” (Çağatay).

“İlkokulda ortalamam hep 99'la 100 arasında olurdu, hatta 99 buçukla 100 arasında olurdu. ... İnsan alışınca o notlara, tekrar olmasını istiyor. Karnede o yüksek notu görünce insan seviniyor ve hep de sevinmek istiyor açıkçası. Mesela karne notum genelde 99.5'le 100 arası olurdu. Bir sene 99.2 geldi yıl sonu ortalamam. O zaman ben mesela üzüldüğümü hatırlıyorum. Gene okul birincisiydim ama üzül müştüm. ... Her şeyde zaten inanmak başarmanın yarısıdır ya hani. Kendime inanıyorum, güveniyorum. Bundan dolayı yapabileceğimi bildiğim için; mükemmeliyetçilik biraz da oradan geliyor

çünkü yapabileceğimi biliyorum. ... Genelde aşırı çalışmamama rağmen hep iyi sonuçlar elde ettim. ... Başarıya kolay ulaşıyorum. ... Ben ilkokulda çalıştığımı çok hatırlamıyorum. Hatta hiç çalışmazdım neredeyse” (Ersin).

“Derslerde notlarımın iyi olduğunu düşünüyorum. Aslında kendimi sınava göre değerlendirmeyi çok sevmiyorum. ... 90'dan aşağı ben zaten pek inmiyorum. ... İlkokuldan beri notlarım hep çok iyiydi. 98'di ortalamam. ... İlk önce ben ikinci sınıfta BİLSEM'e başlayınca keşfettim. Ben oraya gidecek kadar iyi bir akla ve hırsla sahip olduğumu bilmiyordum ve orayı kazanınca bir şeyleri yapabileceğimi fark ettim. ... En iyi olduğum konularda asla hata yapmayı sevmem. ... İyi olduğum konularda mükemmeliyetçiyim. İyi olmadıklarımla o kadar çok ilgilenmiyorum” (Ayşe).

“Genel olarak derslerde başarılı olduğumu düşünüyorum ama okuduğunu anlamada biraz kötüyüm. ... Şimdi burada okul birincisi olduğum için bana ayrı bir sevgi gösteriyorlar. ... Birden dörde kadar iyiydi. Bayağı çalışıyordum falan... Bazen çalışmadan, iyi dinlediğim için aklımda kalan bilgilerle başarılı oluyordum. Bazen de bazı şeyleri unutuyordum o zaman da çalışıyordum öyle kazanıyordum” (Yusuf).

4.2.2. Özel Yetenek Tanısı Alan Öğrencilerde Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçiliğin Nedenlerine İlişkin Bulgular

Kuramsal çerçevenin incelenmesi ve Grup 2'den elde edilen nitel verilerin analiz edilmesi sonucunda ulaşılan tema, alt tema ve kodlar; bu kodların frekans ve yüzde değerleri Tablo 4-16'da sunulmuştur.

Tablo 4-16: Grup 2'nin Mükemmeliyetçilik Nedenlerine İlişkin Tema, Alt Tema, Kodlar ile Kodların Frekans ve Yüzde Değerleri

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans	Yüzde
Aile	Ebeveyn Beklentisi	Yüksek beklenti	5	100
		Beklentinin karşılanmasına odaklı geri bildirim	5	100
		Beklentiye yönelik destek	5	100
	Ebeveynin Kişilik Özellikleri	Ebeveyn mükemmeliyetçiliği	3	60
		Başarılı ebeveyn	3	60
Çevre	Çevrenin Beklentisi	Yüksek beklenti	4	80
		Beklentinin karşılanmasına odaklı geri bildirim	3	60
Çocuk	Kişilik	Onay ihtiyacı	5	100
		Hırslı	4	80
		Gayretli	4	80
		Rekabetçi	3	60
		Duygusal	3	60
	Başarı ve Başarısızlık Deneyimi	Akademik başarı deneyimi	5	100

Tablo 4-16'da görüldüğü gibi, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeyleri yüksek olan ve özel yetenek tanısı alan ortaokul öğrencilerinin, mükemmeliyetçilik nedenlerine ilişkin ifadeleri aile, çevre ve çocuk temaları altında toplanmıştır. Aile teması altında ebeveyn beklentisi ve ebeveynin kişilik özellikleri olmak üzere iki alt tema; çevre teması altında çevrenin beklentisi olmak üzere bir alt tema; çocuk teması altında kişilik, başarı ve başarısızlık deneyimi olmak üzere iki alt tema oluşmuştur.

4.2.2.1. Ebeveyn Beklentisi

Grup 2'nin ebeveyn beklentisine ilişkin ifadeleri incelendiğinde yüksek beklenti, beklentinin karşılanmasına odaklı geri bildirim ve beklentiye yönelik destek kodları oluşmuştur.

4.2.2.1.1. Yüksek Beklenti

Grup 2'deki katılımcıların hepsi (%100), ebeveynlerinden en az birinin onlarla ilgili yüksek beklentilere sahip olduğunu belirtmiştir. Örneğin Ali, ailesi için birincilikten başka derecenin kabul edilebilir olmadığını, "Aileme göre başarı, hep ileride bir insan olmak, herkesten önde bir insan olmak. ... İkinci olursan o başarı sayılmıyor ailem için. Ya başarı oluyor ama benim birinci olmamı istedikleri için

onlar için başarı olmuyor.” sözleriyle ifade etmiştir. Ozan, annesinin beklentisini ve ailesinin başarısızlığa bakış açısını, “...Annem ‘Hiç hata yapma.’ diyor. ‘En iyisi ol, eğitim hayatında en güzelini başar.’ diyor. ... Ailem için başarısızlık ise kesinlikle olmaması gereken, insanın hayatını karartabilecek bir şeydir.” sözleriyle açıklamıştır. Esin ise ailesinin ondan beklentisini şu şekilde ifade etmiştir:

“Başkaları tarafından zorlanan mükemmeliyetçi biriyim. ... Çoğu zaman notlarımda mükemmel olmamı istiyorlardı ailem. Oradan keşfettim. ... BİLSEM'i kazandıktan sonra başladılar. Üçüncü sınıfta kazandım. Dördüncü sınıfta başladım. Ailem de dördüncü sınıftan itibaren başladı. ... BİLSEM'i kazanmadan önce normal davranıyorlardı. Notlarıma falan çok kızmıyorlardı. ... BİLSEM'den sonra daha iyi notlar almamı beklediler. Her şeyi daha iyi yapmamı istediler. ... Çünkü BİLSEM özel çocukların gittiği yer olarak düşünmüşlerdir. ... Bazen yapabileceğimden fazlasını bekliyorlar. Çok zor sınavlarda falan da yüksek almamı istiyor ailem. ... Bazen olmayacak şeyler için mükemmel olmamı istiyorlar. O zaman üzülüyorum.”

Benzer şekilde Zeynep'in ebeveyn beklentisine ilişkin ifadeleri şunlardır:

“Aklını okuyamam annemin ama bence annem herkes gibi hata yapmamak gerektiğini falan düşünüyor. ... Annem ve babam sayısal yönde öğretmen. Bu yüzden mutlaka fenim ve matematiğimin 100 olması gibi bir beklentileri var. ... Sürekli test çözmeye zorluyorlar. Ama onlara da söylüyorum, onlar böyle sürekli ısrar edince ben daha çok gıcık oluyorum. Daha çok yapmak istemiyorum. ... Annem benden biraz fazla şey bekliyor sanki. ... Beklentisi mesela sınıf birincisi olan çocuktan bahsetmiştim. Ben her halükârda onu geçebilirmişim gibi davranıyor annem. Ama şimdi onu geçmem biraz zor çünkü çocuk beşlerin birincisi ve tüm sınavları 100.”

Mehmet ise annesinin ondan beklentileri anlatırken şu cümleleri kurmuştur:

“Mesela sınavda başarılı oluyorum. Onun dışında annem başka yerlerde de başarılı olmamı istiyor. Ben de onu kırmamak için elimden geleni yapmaya çalışıyorum. ... Benim zeki olmam bence annem için çok önemli, çünkü annem benim bir yerlerde başarı göstermemi ve kendisinin bu konuda çok mutlu olmasını istiyor. ... İşte derece yapmak için ben de mükemmeliyetçi

olurum. ... Aslında ben çok fazla derece yapmak istemiyorum. Annem benim bir iki yerde kalıcı başarı elde etmemi istiyor.”

4.2.2.1.2. Beklentinin Karşılanmasına Odaklı Geri Bildirim

Ebeveynlerinden en az birinin yüksek beklentileri olduğunu ifade eden Grup 2'deki katılımcıların hepsi (%100) aynı zamanda ebeveynlerinden aldıkları geri bildirimlerin bu yüksek beklentileri karşılayıp karşılamamalarına odaklı olduğuna dair ifadelerde bulunmuşlardır. Katılımcıların, beklentinin karşılanmasına odaklı geri bildirim koduna ilişkin ifadelerinin bazıları şunlardır:

“...Genelde annemle fazla tartışabiliyoruz. Benim sınav notlarım iyi olsa bile gene bir tartışma olabiliyor, ödev konusunda. ... Annemle tartışmalarımız genelde şöyle oluyor. Sınav notlarımdan değil de ben genelde ödevlerimi erteliyorum, son gün yapmak istiyorum ya da her zaman yapmak istemeyebiliyorum ama annem hemen şimdi yapmamı istiyor. Hemen şimdi yapmamı istediği için tartışıyoruz genelde. ... Bağırıyor. Ben de bağırıyorum ama sonunda hep tatlıya bağlıyoruz. En son ben bıktıyorum ve ödevimi yapıyorum. Öyle bitiyor. ... Günde iki-üç defa oluyor bu kavgalarımız. İkinci sınıftan beri böyle. Ama takmıyorum artık. Uğraşıyorum sonra ödevimi yapıyorum, bitiyor. ... Bir gün 30 soruda beş-altı yanlış yapmıştım. Testi okulda çözmüştüm. Annem görünce, ‘Sen bunu birinden kopya mı çektin, yapma bak lütfen açıkla, böyle olmaması gerek bunun, ben senden iyisini istiyorum, düzgün yap, bana açıkla, kopya çektiyse gene daha iyi.’ falan diye bağırdı. Kopya da çekmemiştim okulda. ... Annemin beklentileri benim davranışlarımı etkiliyor. Mesela genelde sınavda takıldığım bir soru olursa çok sinirlenip ağlayabiliyorum sinirden. ... Çünkü yapamadığımda annem bana kızıyor ve bana kızmasın diye ful çıkarmak istiyorum” (Ozan).

“...Annem ve babam başarısız olduğumda kötü davranıyorlar bana. Kızıyorlar. ... Annem daha çok test çözdürür hep, arkamdan konuşur, bağırır. Babam da beni diğerleriyle karşılaştırır. [Ağlıyor] ... 90 üstü alamadığımda annem ilk başta üzülüyor. Sonra tekrar iyi davranmaya başlıyor bana. ... Düşük aldığım ve annemi üzdüğüm için üzülüyorum. ... Annem, babam

kızıyor mükemmel olamadığımda. ... Birkaç gün mutsuz olurlar, ‘Neden böyle oldu?’ diye” (Esin).

“Annemi ele alırsak; annemin baskıcı olduğunu ben ankette söylemiştim. İşte bu özelliğini değiştirmek isterdim. ... Mesela çok güzel bir şey başardığımda ve bu konudaki başarımla sonradan düştüğünde, ‘Sen hiç çalışmıyorsun, başkaları seni sürekli geçiyor.’ ... Mesela arkadaşımı örnek veriyor, diğerlerini örnek veriyor. Annemin beni başkalarıyla kıyaslama özelliğini kesinlikle değiştirmek isterdim. ... Bir şeyi başaramadığım zaman dediğim gibi hep çok çalışmadığımı söylüyor. ... Artık üzerimde baskı hissediyorum” (Zeynep).

“Ben çok iyi yapıyordum. Yanlış yapınca babam hem şaşırdı, hem de kızdı bana. ... Yani babam yanlış yapmamamı bekliyor. ... Yanlış yaptığımda kızıyor. ... Hata yaptığımda, ‘Neden böyle bir şey yaptın, nasıl yaptın...’ öyle şeyler der. ... Annem çok iyi olmamı istiyor ve düşmemi hiç istemiyor. Doğru yapmamı beklediğinde benim doğru yapacağımı bildiği için mutlu oluyor. Yanlış yaptığımda da üzülüyor” (Ali).

“Ben büyüyünce, BİLSEM'i kazanınca benimle bir tık, yarım tık daha fazla ilgilendiğini gördüm. Beni kalıcı bir başarı elde edip kesinlikle benim bir dahi olduğumu anlaması için bana internette gördüğü zor sorulardan sordu. Ben de kendi bilgilerime göre bunları doğru cevaplamaya çalışırdım ve çoğunlukla doğru olurdu. ... Doğru cevap verdiğimde annem ‘süpersin’ derdi. Bazen yarışmalarda doğru cevap verdiğim zaman annem çok sevinirdi” (Mehmet).

4.2.2.1.3. Beklentiye Yönelik Destek

Ebeveyn beklentilerinin yüksek olduğunu ve bu beklentilerin karşılanmasına odaklı geri bildirimler aldıklarını ifade eden Grup 2’deki katılımcıların hepsi (%100); aynı zamanda ebeveynlerinin, beklentilerinin karşılanabilmesi için ders çalıştırma, soru çözme, kursa gönderme gibi maddi destek verdiklerini belirtmiştir. Örneğin Ali annesinin ona verdiği desteği, “Benim çok takıldığım, yapamadığım bir soru olursa yardım ediyor.” şeklinde; Ozan ise “Annemle birlikte genelde çok fazla dışarı çıkmayız. Evde test falan çözeriz, sorular çözeriz. ... Babam o kadar yardım etmiyor, çünkü annem çok uğraşılıyor.” şeklinde ifade etmiştir. Esin ise beklentiye yönelik

ebeveyn desteğini, “...Zaten başarısız olmamı istemiyorlarsa çok fazla çalıştırıyorlar. Mesela ben çok önemli bir sınava hazırlanıyordum. Onda her gün çalıştırıyorlardı.” diyerek belirtmiştir. Zeynep, “Babam... fen dersine yardım eder. Onun dışında annem yardım ediyor çoğunlukla.” ifadeleriyle; Mehmet ise, “Geçmişten bu yana annem hep benim için çabaladı. Sınavlardan yüksek alayım diye elinden geleni yaptı. ... Babam da derslerimle ilgilenir. Annemin bilmediği bazı şeylere babam yardım eder. ... Babam benim ileri gitmem için her zaman elinden geleni yapan biri.” ifadeleriyle ebeveynlerinin, beklentilerinin karşılanabilmesi için, verdikleri desteği belirtmişlerdir.

4.2.2.2. Ebeveynin Kişilik Özellikleri

Grup 2’deki katılımcıların, ebeveynlerinin kişilik özelliklerine yönelik ifadeleri incelendiğinde ebeveyn mükemmeliyetçiliği ve başarılı ebeveyn kodları oluşmuştur.

4.2.2.2.1. Ebeveyn Mükemmeliyetçiliği

Katılımcılardan üçü (%60) ebeveynlerinden en az birinin mükemmeliyetçi özellikler gösterdiğini ifade etmiştir. Bunlardan biri olan Ozan annesinin mükemmeliyetçiliğini, “Annem kesinlikle ama kesinlikle her şeyin en iyisini istiyor. ... Anneme mükemmeliyetçi diyebiliriz.” şeklinde ifade etmiştir. Esin annesinin mükemmeliyetçiliğini, “Çok fazla mükemmeliyetçi değil ama birazcık annem. ... Benim notuma davranışı mükemmeliyetçi.” sözleriyle; Zeynep ise, “Hırsımı galiba annemden almışım. ... Annem mükemmeliyetçi diyebilirim... o kadar da mükemmeliyetçi değil ama artık sımra gelmiş durumda. ... Hatalarıma karşı biraz fazla tepki veriyor bence annem.” sözleriyle belirtmiştir.

4.2.2.2.2. Başarılı Ebeveyn

Grup 2’deki katılımcıların üçü (%60), ebeveynlerinden en az birinin başarılı olmasına yönelik özelliklerini vurgulamıştır. Örneğin Ozan annesinin özelliklerinden birinin “çalışkan” olması olduğunu ifade etmiştir. Esin babasını, “Babam bilgili, cömert ve o da fedakar. ... Bir sürü şey biliyor. Hem sosyal anlamda olsun, hem de bilgi anlamında olsun. Ben arkadaşlarımla sorun yaşadığımda ne yapmam gerektiğini hemen söyleyebiliyor.” sözleriyle tanıtmıştır. Zeynep ise ebeveyn özelliklerini,

“...Annem akıllı bir insan, yetenekli. ... Babam çalışkan, fakat artık aşırıya kaçmış durumda. Çünkü babam tüm hafta boyunca çalışıyor.” şeklinde ifade etmiştir.

4.2.2.3. Çevrenin Beklentisi

Grup 2’nin, ebeveyn dışında kalan çevrelerindeki diğer kişilerin onlardan beklentilerine ilişkin ifadeleri incelendiğinde yüksek beklenti ve beklentinin karşılanmasına odaklı geri bildirim kodları oluşmuştur.

4.2.2.3.1. Yüksek Beklenti

Grup 2’deki katılımcılardan dördü (%80) ebeveynleri dışında kalan çevrelerindeki diğer kişilerin yüksek beklentilerini hissettiklerini belirtmiştir. Örneğin Ali, öğretmenlerinin ondan beklentisini şöyle ifade etmiştir:

“...Öğretmenimin de beklentileri yüksekti, çünkü biliyordu ne yapabileceğimi. ... Öğretmenim o işi yapabileceğimi bildiği için, yapamadığımda, ‘Sende o kapasite var. Sen yapabilirsin.’ diyordu. ... Şimdiki öğretmenlerimin de beklentisi yüksek, çünkü benim BİLSEM öğrencisi olduğumu biliyorlar. Derslerde iyi olduğumu biliyorlar. ... Yani başarılı biri olmam. Derslerde başarılı olmam. ... 95’in üstünde almamı bekliyor öğretmenlerim de.”

Esin de benzer şekilde öğretmenlerinin yüksek beklentisini, “...Benim mükemmel olmamı istiyorlar. Etrafımdakiler. Beni tanıyanlar. ... Öğretmenlerimin bazıları mükemmel olmamı istiyor. Öğretmenlerim de yüksek almamı istiyor.” sözleriyle ifade etmiştir. Zeynep ise “Genelde çevrem tarafından mükemmel olma baskısı yapılıyor. ... Mesela sınıf öğretmenimiz, son dönemlerde başarılı olduğumu söylemiştim, işte öğretmenim biraz baskı yapmaya başladı. ... Nadiren arkadaşlarım mükemmel olma baskısı yapıyor.” sözleriyle başarılı olduğu için öğretmenleri ve bazen arkadaşlarının ondan daha fazlasını beklediğini belirtmiştir. Son olarak Mehmet, yüksek arkadaş ve öğretmen beklentisini, “Arkadaşlarım neredeyse her şeyi doğru yapmamı bekliyor. ... Çoğu zaman yüksektir öğretmenlerimin beklentisi.” şeklinde ifade etmiştir.

4.2.2.3.2. Beklentinin Karşılanmasına Odaklı Geri Bildirim

Grup 2'deki katılımcıların üçü (%60) çevrelerindeki insanların yüksek beklentilerinin karşılanıp karşılanmamasına bağlı geri bildirimler aldıklarını belirtmiştir. Örneğin Ozan, arkadaşlarının beklentiye odaklı geri bildirimine, "...Benim İngilizcem sınıf seviyesinden biraz iyi olduğu için bir kere bir kelimeyi bilemediğimde 'Hah sonunda bilmediği bir kelime çıktı.' demişlerdi." şeklinde örnek vermiştir. Benzer bir örnek Esin tarafından, " Arkadaşlarımın benden çok beklentileri yoktur ama düşük aldığımda şaşırırlar. Mesela 80 alırım, 'Esin düşük almışsın.' falan derler böyle vurarak dalga geçmesine." şeklinde verilmiştir. Zeynep ise ilkokul öğretmenlerinden birinin başarı odaklı geri bildirimini, "O daha çok notlara bakıyordu. Derse başladığımızda hemen bize test dağıtıyordu. O testi ilk bitiren ve en doğru şekilde bitirene o gün en çok söz hakkını veriyordu. Öyle değişik bir yöntemi vardı." sözleriyle anlatmıştır.

4.2.2.4. Kişilik

Grup 2'nin kişilik özelliklerine yönelik ifadeleri incelendiğinde; onay ihtiyacı, hırslı, gayretli, rekabetçi ve duygusal kodlarına ulaşılmıştır.

4.2.2.4.1. Onay İhtiyacı

Grup 2'deki katılımcıların hepsi (%100) çevrelerindeki kişilerden onay alma ihtiyaçlarına yönelik ifadeler kullanmıştır. Ali onay ihtiyacını, "Öğretmenlerimin gözünden düşmek istemiyorum." diyerek ifade etmiştir. Ozan ise "Beni mükemmeliyetçi yapan. ... Birincisi kesinlikle iyi bir şeyi başarıp övgü alma isteğim." sözleriyle mükemmeliyetçiliğinin başlıca nedeninin onay ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Mehmet de mükemmeliyetçilik nedenini, "Bence ben karşımdaki insanları mutlu etmek için mükemmeliyetçi biri oldum. ... Başkalarını memnun etmek, onların çabalarını boşa çıkarmamak benim için önemlidir." şeklinde açıklamıştır. Esin, onay ihtiyacından dolayı insanlara 'hayır' diyememesini şu şekilde anlatmıştır:

" 'Olmaz' dememe gerek yok ki. Onlar mükemmel olmamı istiyorlarsa öyle olurum. ... Ceza almamak için istemediğim şeyler yaparım. ... Arkadaşlarımı kaybetmemek için de istemediğim şeyler yaparım. ... Ailem için de

istemediğim şeyler yapabilirim. ... Bazen çok kötü şeyler yaptığımda kendimi değersiz hissediyorum. Mesela onların istemediği bir şey yapıyorum. ... Mesela onlar benim elektronik eşyalara bakmamı istemediklerinde beni bakarken bulurlarsa kendimi kötü hissederim.”

4.2.2.4.2. Hırs

Grup 2'deki katılımcılardan dördü (%80) aynı zamanda içsel başarılı olma isteklerine, yani hırslı kişilik özelliklerine yönelik ifadeler kullanmışlardır. Örneğin Ali, “Her şeyi dört dörtlük yapmak isterim. Bir eksiği olmamasını isterim.” sözleriyle bu özelliğini ifade etmiştir. Ozan mükemmeliyetçilik nedenlerini sayarken, “Başarı isteğim.” diyerek hırslı olduğunu belirtmiştir. Zeynep ise, “Hırslı olduğumu düşünüyorum. ... Hırslı olduğumu söylemiştim, ancak artık kendimi zorlayacak bir şey bulamadığımda kendimi salıyorum artık.” sözleriyle karşısına çıkan yeni ve zor görevlerde hırslı olduğunu ifade etmiştir.

4.2.2.4.3. Gayret

Grup 2'deki katılımcılardan dördü (%80) kendi içsel istekleri ya da dışsal beklentileri gerçekleştirebilmek için çalıştıklarını, yani gayretli olduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Ali “Çalışkanım. ... Çalışıyorum yani derslerime olabildiğince. ... Diğer konularda da çalışıyorum. BİLSEM'de gördüğüm konulara da evde çalışıyorum.” diyerek bu özelliğini ifade etmiştir. Ozan, “...Bir hedef beni gerçekten çok geliştirecekse, ya da bir yarışma için yapıyorsam, para falan kazandıracaksa ya da bursluluk sınavı falansa bunun için gerçekten çok çabalarım.” sözleriyle gerekli gördüğü durumlarda gayretli olduğunu ifade etmiştir. Zeynep ise “Gidebildiğim yere kadar gidebilirim, biraz fazla çabalarım denebilir.” diyerek gayretli olduğunu belirtmiştir.

4.2.2.4.4. Rekabet

Grup 2'deki katılımcıların üçü (%60) rekabetçi özelliklerine dair ifadeler kullanmışlardır. Örneğin Ozan mükemmeliyetçilik nedenlerini açıklarken “Diğerlerinden üstün olmak gerçekten hoşuma gidiyor. Diğerlerinin benden altta kalması...” ifadelerini kullanmıştır. Esin rekabetçiliğini, “Okulumda bir tane çocuk var. Ondan birazcık daha iyi olmayı isterdim. O çoğu konuda iyi. Sosyal anlamda da

ders anlamında da.” şeklinde örneklendirmiştir. Zeynep ise, “Ben ayrıca insanlardan geri kalmayı seven birisi değilim, buna katlanamıyorum. Bizim sınıfta Ali diye bir çocuk var. ... Biraz daha zorlasa artık beni geçebileceğini düşünüyorum. O yüzden bu aralar işimi şansa bırakmamaya karar verdim.” diyerek rekabetçiliğini ifade etmiştir.

4.2.2.4.5. Duygusallık

Grup 2’deki katılımcıların üçü (%60) duygusal olduklarına dair ifadeler kullanmışlardır. Örneğin Ali, “Duygusallığıma on üzerinden yedi ya da sekiz veririm. ... Duygusalım. ... Ağlarım. ... Sık ağlarım.” demiştir. Esin duygusallık özelliğini, “Biraz duygusalım. ... Ağlıyorum. ... Bazen bir şey olmasa bile ağlıyorum. ... Duygularım yoğun.” sözleriyle ifade etmiştir. Zeynep ise artık o kadar duygusal olmadığını belirterek önceden çok duygusal olduğunu, “...Önceden acayip duygusaldım. ... ‘İnsanlar benim hakkımda ne düşünür.’ falan, bunlara çok takılırdım.” şeklinde açıklamıştır.

4.2.2.5. Başarı ve Başarısızlık Deneyimi

Grup 2’deki katılımcıların başarı ve başarısızlık deneyimlerine ilişkin ifadeleri incelendiğinde, akademik başarı deneyimi kodu oluşmuştur.

4.2.2.5.1. Akademik Başarı Deneyimi

Katılımcıların hepsi (%100) geçmişten bu yana akademik başarılarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların bu konudaki bazı ifadeleri şunlardır:

“İlkokulda çok iyi bir okul hayatım vardı. Başarılıydım. ... Yapabileceğimi de biliyorum. Yapabildiğimi bildiğim için onu istiyorum. ... İkinci sınıfta BİLSEM sınavına girince keşfettim. Kazandığımda onu fark ettim. Yani ‘Ben iyi bir insan, mükemmel bir insan olabilirim.’ dedim. ... Ailem de olabileceğimi söyledi” (Ali).

“Sadece derslerde çok sıkılıyorum. Sıkılmamak isterdim. Yoksa zaten karne ortalamam 99 nokta bilmem ne. Geçen dönem sadece bir tane sınavdan 100 alamamıştım. Yani sadece dersler bana çok sıkıcı gelmesin o yeterdi bana. ... Birinci sınıf güzeldi. Çok sıkılmıyordum. Zaten yeni şeyler öğreniyorduk ve

güzel geçiyordu. İkinci sınıfta da birazcık ilerlediği için mutluydum, öğretmenlerle aram iyiydi. Üçüncü sınıfta biraz sıkılmaya başladım. ‘Hep aynı şeyleri görmüyor muyuz, matematikte çok az geliyoruz.’ diye düşünüyordum. Dördüncü sınıfta aşırı şekilde sıkıldım. ... Hatta o kadar kolay geliyordu ki öğretmen benim derste resim çizmeme izin veriyordu. Bildiğin kitapları kaldırıp resim çiziyordum ve gene de 100 alabiliyordum. ‘Bunun nedeni benim çok iyi olmam değil, her sene aynı şeylerin öğretilmesi.’ diye düşünüyordum. ... Dördüncü sınıfta asıl sınavlar başladığında, sınavlar bana gerçekten çok kolay geldiğinde, ‘Bende 100 alabilecek kapasite var.’ dedim kendime ve çalışmayı kestim. Hala da 100 almaya devam ediyorum” (Ozan).

“Başarılı buluyorum kendimi. ... Başarı okulda iyi notlar almak. ... Genelde 90 üstü alıyorum. ... İlkokulda falan çok güzeldi. Şimdi altıya geçtim, biraz dersler zorlaştı. O yüzden biraz düşük olacağını düşünüyorum bu seneki sınavlarımın. ... İlkokul çok kolaydı. İlkokulda ders çalışmıyordum. Çalışmadan başarılı oldum. ... İlkokulda çalışmadan 95 falan alıyordum çok rahat” (Esin).

“Okul derslerinde kendimi gayet başarılı görüyorum. Çünkü arada denemeler yapıyorlar. Denemelerde başarı oranım gerçekten yüksek. Sınıfımda, hatta okul çapında birinci olduğum oldu. İlde ikinciydim. Türkiye genelinde de sekizinci seçilmişim. Bunun dışında sınavlarda 90'ın altına hiç düşmüyor notum. ... Testlerde iyi bir sonuç çıkıyor ya. ... Bir kere bile olsun ya da şans eseri de olsa artık insanlar senden çok şey beklemeye başlıyorlar. Böyle sürekli başarılı olacaktıysın gibi bir fikre kapılıyorlar” (Zeynep).

Bu ifadelere benzer şekilde Mehmet de, “İlkokulda okul çok kolaydı. Neden olduğunu ben de bilmiyorum ama çok kolay geçti. Her şeyi biliyordum. Hatta daha fazlasını biliyordum. Karnem hep taktir gelirdi. ... Ders çalışırdım ama çalışmadan da 100 aldığım oldu.” sözleriyle akademik başarı deneyimini, hatta bu başarıyı ne kadar kolay elde ettiğini anlatmıştır.

4.2.3. Özel Yetenek Tanısı Almayan Öğrencilerde Kendine Yönelik Mükemmeliyetçiliğin Nedenlerine İlişkin Bulgular

Kuramsal çerçevenin incelenmesi ve Grup 3'ten elde edilen nitel verilerin analiz edilmesi sonucunda ulaşılan tema, alt tema ve kodlar; bu kodların frekans ve yüzde değerleri Tablo 4-17'de sunulmuştur.

Tablo 4-17: Grup 3'ün Mükemmeliyetçilik Nedenlerine İlişkin Tema, Alt Tema, Kodlar ile Kodların Frekans ve Yüzde Değerleri

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans	Yüzde
Aile	Ebeveyn Beklentisi	Yüksek beklenti	4	80
		Beklentinin karşılanmasına odaklı geri bildirim	4	80
		Beklentiye yönelik destek	5	100
Çevre	Çevresel Şiddet	Duygusal Şiddet	3	60
Çocuk	Kişilik	Hırslı	5	100
		Gayretli	5	100
		Azimli	5	100
		Rekabetçi	5	100
		Hata yapma korkusu	5	100
		Onay ihtiyacı	3	60
	Başarı ve Başarısızlık Deneyimi	Akademik başarı deneyimi	5	100

Tablo 4-17'de görüldüğü gibi; kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyleri yüksek olan ve özel yetenek tanısı almayan ortaokul öğrencilerinin, mükemmeliyetçilik nedenlerine ilişkin ifadeleri aile, çevre ve çocuk temaları altında toplanmıştır. Aile teması altında, ebeveyn beklentisi olmak üzere bir alt tema; çevre teması altında, çevresel şiddet olmak üzere bir alt tema; çocuk teması altında kişilik, başarı ve başarısızlık deneyimi olmak üzere iki alt tema oluşmuştur.

4.2.3.1. Ebeveyn Beklentisi

Grup 3'ün ebeveyn beklentisine ilişkin ifadeleri incelendiğinde yüksek beklenti, beklentinin karşılanmasına odaklı geri bildirim ve beklentiye yönelik destek kodları oluşmuştur.

4.2.3.1.1. Yüksek Beklenti

Grup 3'teki katılımcıların dördü (%80) ebeveynlerinden en az birinin, onlarla ilgili yüksek beklentilere sahip olduğuna ilişkin ifadeler kullanmıştır. Örneğin Ahmet, babasının beklentisini anlatırken, “Benim de daha fazla okumamı, daha fazla yer görmemi istiyor.” sözleriyle yaptığından daha fazlasının beklendiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Merve de annesinin yüksek beklentisini “Çok iyi yerlerde okumamı istiyor annem. ... Annem kural koyuyor ama bu kuralı benim kötülüğüm için koymuyor. Buradan anlıyorum. Yani benim daha iyi olmam için koyuyor.” sözleriyle ifade etmiş; olduğundan daha iyi olmasının beklendiğini belirtmiştir. Fırat, kıyas yoluyla ifade edilen yüksek ebeveyn beklentisini, “Annem mesela arada ‘Oğlum bak kuzenin ilçe birincisi olmuş, sen de çalış, sen de yaparsın.’ diyorlar. ... Kuzenim gibi çalışkan olmamı isterler.” şeklinde belirtmiştir. Sami ise yüksek ebeveyn beklentisini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Ailem sosyal hayatımda olmasa da çoğu zaman kısıtlayıcı olabiliyor. Mesela derslerim bittikten sonra ben bilgisayar oynayacaksam ya da telefona bakacaksam ‘Bir saat bir şey yapma.’ diye kısıtlayabiliyorlar. ... Mesela ders çalıştıktan sonra sosyal platformlarda gezeceğim zaman ‘Dersten şimdi kalktın, biraz daha bekle çalıştıkların tam kafana otursun.’ diyebiliyor. ‘Sen bunları hazmet.’ diye beklememi, bir süre hiçbir şey yapmamamı istiyorlar.”

4.2.3.1.2. Beklentinin Karşılanmasına Odaklı Geri Bildirim

Ebeveynlerinden en az birinin yüksek beklentilere sahip olduğunu ifade eden Grup 3'teki katılımcılardan dördü (%80), aynı zamanda ebeveynlerinin en az birinin beklentilerinin karşılanmasına odaklı geri bildirimler verdiğine ilişkin ifadeler kullanmıştır. Örneğin Ahmet, annesinin beklentisi karşılandığında ve karşılanmadığında verdiği geri bildirimleri, “İyi not aldıysam o gün evin içinde sevinçlidir. Kötü not aldıysam da üzülür. ... ‘Bir dahakine çalış, yüksek al.’ der. ... Bazen kızar. Düşük not aldığımda ‘Sen niye böyle yaptın.’ falan der.” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Fırat, annesinin beklentiye odaklı geri bildirimini, “Annem için ortalamam 85'in üstüne gelirse, hatta teşekkür bile alsam onun için başarıdır. Bu dönem olduğu gibi teşekkürün altında aldığım başarısızlık annem için. ... ‘Niye yapamıyorsun oğlum?’ der.” sözleriyle belirtmiştir. Sami de annesinin tepkilerinin

aldığı nota göre şekillendiğini, “80'in altında alırsam kızabiliyor annem, ama 80'in üstünde alırsam niye yanlış yaptığımı soruyor.” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Merve de, “Annem kuralcıdır, çok kuralcıdır. Yani kurallara uymazsam annem de sinirlenir. ... Ben sınavdan yüksek alırsam annem de sevinir. Çünkü annemin en büyük dileği benim çok iyi bir meslek seçimi yapmam.” sözleriyle annesinden aldığı geri bildirimlerin onun beklentilerinin karşılanıp karşılanmamasına göre şekillendiğini belirtmiştir.

4.2.3.1.3. Beklentiye Yönelik Destek

Çoğunluğu, yüksek ebeveyn beklentisi ve beklentinin karşılanmasına odaklı ebeveyn geri bildirimine ilişkin ifadeler kullanan Grup 3'teki katılımcıların hepsi (%100), ebeveynlerinden en az birinin beklentisinin karşılanmasına yönelik maddi ve manevi destek sunduğunu belirtmiştir. Örneğin Ahmet, annesinin bu konudaki desteğini, “Bana derslerim konusunda yardım ediyor. Test kitaplarımın, okuduğum kitapların neredeyse hepsini o almıştır.” şeklinde ifade etmiştir. Fırat, annesinin manevi desteğini, “...Derslerimde bana diyor ki, ‘Sen başarısın, sen yaparsın.’ falan diyor.” sözleriyle örneklendirmiştir. Nisa, hem manevi hem de maddi ebeveyn desteği aldığını, “Bana inanırlar, daha büyük hedeflere çıkabileceğimi. Eğer hedeflerimde başarılı olamazsam yardım ederler. Ve bana kızmazlar. Elinden geldiği kadar yardım ederler.” şeklinde belirtmiştir. Benzer şekilde Sami, babasının manevi ve maddi desteğini, “Babam da bana güveniyor. Fikirlerime çok güvenebiliyor. ... Derslerimde. ... Babamın matematiği mesela çok iyi. Matematikte ona çektığım söylüyor ailem. Matematikte yardım ediyor bazen.” sözleriyle ifade etmiştir. Son olarak Merve, annesinin desteğini, “Annem de benim başaracağıma inanır. ... Daha çok bana yardımcı olmaya çalışıyor, derslerde ve öyle şeylerde.” şeklinde benzer ifadelerle açıklamıştır.

4.2.3.2. Çevresel Şiddet

Grup 3'teki katılımcıların arkadaş, öğretmen gibi ebeveyn dışındaki sosyal çevrelerinden gördükleri şiddete ilişkin ifadeleri incelendiğinde, duygusal şiddet kodu oluşmuştur.

4.2.3.2.1. Duygusal Şiddet

Katılımcılardan üçü (%60) sosyal çevresinden duygusal şiddet gördüğüne ilişkin ifadeler kullanmıştır. Bu ifadelerden bazıları şunlardır:

“Herkesle dalga geçiyorlar. İlla bir açığını bulup dalga geçiyorlar. ... Zaten benim masa tenisinde iyi olma çabam oradan geliyor. İyiyim de zaten. Masa tenisinde eskiden benimle dalga geçiyorlardı, artık geçemiyorlar. ... Arkadaşlarım benimle dalga geçiyor, sınıftakilerle de dalga geçiyorlar. Dalga geçtikleri kişileri yüksek görüyorum ben. Onlardan örnek alarak mükemmeliyetçi oluyorum. ... Onlar yüksek olanları örnek alıyor. Düşük alanları da dışlıyorlar. ... Bir kere Türkçeden düşük almıştım. Arkadaşlarımın yanına gittim. ‘Beni de alır mısınız?’ dedim almadılar. ... ‘Sen Türkçeden düşük aldın. Bizim Türkçeden düşük alanlarla işimiz yok’. dediler” (Ahmet).

“İlkokuldakiler yapardı. Yani beni dışlardı ama ben ilgilenmezdim. Onlarla oynamazdım zaten başkalarıyla oynardım. Komşularımda da arkadaşlarımın çoğu dışlardı ama şimdi dışlamıyorlar. ... Arkadaş çevrem anasınıfında iyiydi. Ama ilkokulda bozuldu. Anasınıfından tanıştığım arkadaşların çoğu bizim sınıfa geldi. Onlarla oynuyordum genelde ama onlar da zaten üç kişiydi. Üç kişi oynuyorduk biz. Diğerleri topluca oynuyordu. Benim öbür arkadaşlarımı da dışlıyordu onlar. Biz onun için üçümüz oynuyorduk. ... Bizim o gruptaki herkes küçük yani bir yaş küçüktü. Yaşından dolayı dışlıyorlardı. Bir kere onlar dışarıda bir tane oyun oynuyorlardı. ‘Ben de oynayabilir miyim?’ dedim. Onlar da dedi ki ‘Sen daha küçüksün git işine.’ dedi” (Fırat).

“İlkokulda ben kedileri çok seviyordum. Hep kedi çiziyordum. İlkokulda arkadaşlarım hep bana ‘kedi’ diye lakaplar takıyorlardı ve beni her zaman dışlıyorlardı. Bana ‘Sen kedisin sen git kedilerle yaşa, oyna.’ diyorlardı. ... Kötü hissediyordum. ... İlkokulda benim birkaç tane arkadaşım vardı. İki tane kız arkadaşım vardı. Onlar benimle dalga geçmiyordu ama diğerleri beni pek hoş karşılamıyordu yani. ... Sadece o iki arkadaşım dışında hepsi benimle dalga geçiyordu” (Nisa).

4.2.3.3. Kişilik

Grup 3'teki katılımcıların kişilik özelliklerine ilişkin ifadeleri incelendiğinde hırslı, gayretli, azimli, rekabetçi, hata yapma korkusu ve onay ihtiyacı kodları oluşmuştur.

4.2.3.3.1. Hırs

Katılımcıların tümü (%100) hırslı kişilik özelliğine, yani başarı isteğine sahip olduğuna ilişkin ifadeler kullanmıştır. Örneğin Ahmet “Bir puanla taktir kaçırmak kötü bir şey. Ben zaten ondan beri üzülürüm. Bu dönem de taktir almaya gayret edeceğim. ... Ben daha başarılı olmak istiyorum o yüzden.” sözleriyle hedefi konusunda istekli olduğunu vurgulamıştır. Fırat, mükemmeliyetçiliğinin en önemli sebebinin başarı isteği, yani hırsı olduğunu, “Bence mükemmeliyetçiliğin birinci sebebi yüksek not alamadığımda üzülmem.” sözleriyle ifade etmiştir. Nisa ise hırslı kişilik özelliğini şöyle ifade etmiştir:

“...Başarılı olmayı istiyorum. Ortaokulu bitirince, üniversitede daha iyi, daha yüksek lisanslı okullara gitmek istiyorum. ... En iyisinin olmasını istiyorum. ... Çünkü ben bundan yanayım. ... Kendi düşüncelerimle mükemmeliyetçi oldum. Çünkü her şeyin daha iyisini istiyorum. Mesela derslerimden daha yüksek not...”

Benzer şekilde Merve de mükemmeliyetçilik nedenlerinden birinin başarı isteği olduğunu, “Ben böyle mükemmel olmasını istiyorum çünkü. Hayatımda böyle olmasını istediğim için böyle bence. Bilmiyorum yani ben böyle olmak istiyorum.” sözleriyle ifade etmiştir. Son olarak Sami, başarılı olmak istemesini ve hırslı oluşunu, “Başarısızlık benim için hiçlik gibi bir şey. Çünkü bir insan başarı elde edemiyorsa hiçbir şey olmaz demektir.” şeklinde açıklamıştır.

4.2.3.3.2. Gayret

Hırslı olduklarını ifade eden Grup 3'teki katılımcıların hepsi (%100) aynı zamanda isteklerine ulaşmak için çabaladıklarını, yani gayretli olduklarını ifade etmiştir. Örneğin Nisa bunu, “Çaba harcıyorum, çalışıyorum. ... Zamanımın yettiği kadar çalışıyorum. ... Ama çoğunlukla ben çok çalışmak isterim. Başarılı olmak isterim. ... Çok çalışırım.” şeklinde ifade etmiştir. Sami gayretini “Bizim okulumuz

yedi buçukta açılıyor. Ben eve gidip çalışıyorum, kendime biraz vakit ayırıyorum, sonra yatıyorum. Sabah beşte kalkıp tekrar çalışıyorum.” sözleriyle anlatmıştır. Merve ise başarı için gayretin olmazsa olmaz bir özellik olduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir:

“Başarmak için kendime hedefler koyuyorum. Mesela aşama aşama yapıyorum hepsini. Öncelikle okul hayatımı bitirmek istiyorum. Sonra meslek seçimi falan. ... Bence başarı mücadeledir. Mücadele etmelisin başarmak için. ... ‘Biraz daha çalışmalıyım.’ diyorum. Daha çok gayret etmeliyim. Mesela bir saati iki saate çıkardığımı söyledim ya çalışmalarımı en fazla. Onu daha çok yapmaya çalışıyorum. Mesela bir günümü onunla harcıyorum. Dün de öyle geçti mesela. Türkçe ödevime bayağı bir zaman harcamıştım. Gece 11’de yatmıştım o yüzden.”

4.2.3.3.3. Azim

İstekleri konusunda gayretli olduklarını ifade eden Grup 3’teki katılımcıların hepsi (%100), aynı zamanda önlerine bir engel çıksa bile pes etmeden çabalamaya devam ettiklerini, yani azimli olduklarını ifade etmiştir. Örneğin Nisa, azmin onun için önemini, “Çabalarım çünkü pes etmek benim için özgüvensizlik, zayıflıktır.” sözleriyle belirtmiştir. Merve azmini, “Karşılaştığım bir sorunda hemen pes etmemem için çözümler aramaya başlarım. ... Yapım aslında böyle, bir daha deniyorum. Yapana kadar deniyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Sami ise hedefine ulaşamadığında üzülse bile pes etmediğini, daha çok çalıştığını, “Yani 80’in altında aldığım zaman bazı geceler üzüntüden uyuyamayabiliyorum bile. ... ‘Nerede hata yaptım, neden böyle oldu, daha çok çalışsam düzeltebilir miydim?’ ... Önceden iki saat çalışıyorsam diğer sınav dört saat çalışıyorum. ... Daha kapsamlı çalışıyorum.” sözleriyle belirtmiştir.

4.2.3.3.4. Rekabet

Grup 3’teki katılımcıların tümü (%100) aynı zamanda rekabetçi kişilik özelliklerinden bahsetmiştir. Hatta Ahmet, rekabetçiliğinin mükemmeliyetçilik nedenlerinden biri olduğunu, “Hatasız kul olmaz ama ben elimden geldiğince mükemmel olmaya çalışıyorum. ... Sınıftaki arkadaşlarımı geçmek için.” sözleriyle ifade etmiştir. Sami, “Rekabetçi bir insanım ama onlarla rekabetim olduğunu

söyleyemem çünkü, bunu söylediğim için egolu görüneceğim ama, onlar bana göre daha düşükler.” sözleriyle rekabetçi özelliğini vurgulamıştır. Merve ise rekabetçiliğini, “Sınıfın en çalışkanı olan ben olmak isterdim tabi ki de.” sözleriyle ifade etmiştir.

4.2.3.3.5. Hata Yapma Korkusu

Hedefleri konusunda istekli, gayretli, azimli ve rekabetçi olduklarını ifade eden Grup 3'teki katılımcıların tümü (%100) aynı zamanda hedeflerine ulaşabilmek için içsel bir hata yapma korkusuna sahip olduklarını belirtmiştir. Örneğin Sami, bu özelliğini şöyle anlatmıştır:

“Hata yapmaktan korkarım, çünkü hata yaptığım zaman o hatamın beni rahatsız edebileceğinin farkındayım, gün yüzüne çıksa da çıkmasa da. Mesela Türkçe notlarında biz kitap okuma sayfalarını kağıda yazıyoruz. Türkçe öğretmenimiz bunu söyledi bize. Sonra kağıtları bana verdi, kağıtları topla diye. Hafta sonu topladım ben onları. Hata yapmaktan korktuğum için dört, beş defa topladım onları ben. Hesap makinesiyle topluyordum, defalarca topladım.”

Merve ise, “Korkarım hata yapmaktan. ... Başarısız olurum hata yapınca, hedeflerime ulaşamam.” şeklinde hata yapma korkusunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Fırat da hata yapma korkusunun nedenini, “...Derslerde hata yaparsam karnem düşük gelecek. İyi bir lise tutturmayı düşünüyorum.” şeklinde açıklamıştır.

4.2.3.3.6. Onay İhtiyacı

Son olarak, Grup 3'teki katılımcıların üçü (%60) yaptıklarının başkaları tarafından onaylanmasına ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Örneğin Ahmet, “Övgü almak benim için birinci derecede önemli. Kötü bir şey söylenmesi de üzer beni. ... Anne-babamın beni övmesi başarılı olduğumun kanıtıdır.” sözleriyle onay ihtiyacını ortaya koymuştur. Fırat bu özelliğini, “Her şeyin iyisi olursa o kadar çevremden iyi tepkiler alırım bence. ... Babamın önceden karnesi çok iyiymiş. Ben de ‘Babamı geçeyim, babamın çocuğu olduğumu başkalarına göstereyim.’ diye düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Nisa ise en iyisini yapmak istemesinin nedenlerinden birini,

“Çünkü insanlar beni sevsin, beni övsün. ... Annem, babam yani bana inansınlar, bana güvensinler.” sözleriyle belirtmiştir.

4.2.3.4. Başarı ve Başarısızlık Deneyimi

Grup 3'teki katılımcıların başarı ve başarısızlık deneyimlerine ilişkin ifadeleri incelendiğinde, akademik başarı deneyimi kodu oluşmuştur.

4.2.3.4.1. Akademik Başarı Deneyimi

Katılımcıların hepsi (%100) ilkökul döneminde akademik olarak başarılı olduklarını ifade etmiştir. Ancak akademik başarı deneyimini tadan bu katılımcıların çoğu (%80) ortaokulda derslerin zorlaşmasıyla birlikte akademik başarılarının düştüğünü belirtmiştir. Ahmet bunu, “Sınıfın ikinci ya da üçüncüsüydim. ... Başarılı görüyordum kendimi. ... Ben o ders başarısını zaten kitap okumama ve test çözmeme borçluyum. ... Şimdi en yüksek dördüncü olmuştum o kadar.” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Fırat da, “İlkokuldayken çok iyiydi. Yani çok iyi ile geçtim. 85 üstü alıyordum hep. 90, 95 falan. ... Çalışarak alıyordum. ... Şimdi derslerim kötü oldu. Yani 85'in üstünde nedense yok.” demiştir. Benzer bir durumu Nisa, “Okul hayatım iyiydi. Derslerimde başarılıydım. ... Bazen düşük not aldığım oluyordu ama onları düzeltmek için çaba harcıyordum. ... Ortaokulda dersler biraz daha yoğun ve zorlaştığı için aklımda kalmıyor, o yüzden düşük alıyorum.” şeklinde anlatmıştır. Akademik başarısının hala devam ettiğini belirten Sami ise şunları demiştir:

“Çoğu derste iyiyim. ... İlkokuldan beri başarılı bir öğrenciydim. ... Notlarım hiç 90'ın altına düşmedi yani 90'ın altına düştüğü çok nadir. Hep 95, 100, 95... hep bu derecede gittim. ... Matematik sınavına ya da Türkçe sınavına hiç çalışmadan girebilirim. Fen de böyle. Onlara hiç çalışmadan 95-100 alabilirim. ... Normalde en yüksek notları genelde hep ben alırım. ... İlkokuldan beri böyleydi. ... Ben dediğim gibi sınavlarımda fark ettim. Ondan sonra oyun oynamaya başladım ve oyunlarda da başarılı olduğumu gördükten sonra mükemmeliyetçilik duygumu hissettim.”

Merve ise akademik başarı deneyimini ve bunun mükemmeliyetçilikle ilgisini şu sözlerle açıklamıştır:

“Okul hayatım ilkokulda da çok iyiydi. Beşinci ve dördüncü sınıfta da çok iyiydi. Daha çok kitap okuyordum o zaman ‘Çok iyi gidiyorsun.’ diyorlardı. Ortalamam daha yüksekti. ... Ama şimdi ortalamam düşünce ben de üzülüyorum. ... Altıncı sınıfın başında dersler zorlaşınca fark ettim mükemmeliyetçiliğimi. Daha mükemmel olmaya çalıştım mesela sınavlarda, notlarda.”

4.2.4. Özel Yetenek Tanısı Almayan Öğrencilerde Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçiliğin Nedenlerine İlişkin Bulgular

Kuramsal çerçevenin incelenmesi ve Grup 4’ten elde edilen nitel verilerin analiz edilmesi sonucunda ulaşılan tema, alt tema ve kodlar; bu kodların frekans ve yüzde değerleri Tablo 4-18’de sunulmuştur.

Tablo 4-18: Grup 4’ün Mükemmeliyetçilik Nedenlerine İlişkin Tema, Alt Tema, Kodlar ile Kodların Frekans ve Yüzde Değerleri

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans	Yüzde
Aile	Ebeveyn Beklentisi	Yüksek beklenti	4	80
		Beklentinin karşılanmasına odaklı geri bildirim	5	100
		Beklentiye yönelik destek	4	80
	Ebeveynin Kişilik Özellikleri	Sert ebeveyn	4	80
	Ebeveyn Şiddeti	Fiziksel-duygusal şiddet	3	60
Çevre	Ebeveyn Endişesi	Endişeli yetiştirme	3	60
Çocuk	Çevrenin Beklentisi	Beklentinin karşılanmasına odaklı geri bildirim	5	100
	Kişilik	Hata yapma korkusu	5	100
		Duygusal	4	80
		Çekingen	3	60
		Onay ihtiyacı	3	60
		Hırslı	3	60
		Gayretli	3	60
	Başarı ve Başarısızlık Deneyimi	Akademik başarı deneyimi	4	80

Tablo 4-18’de görüldüğü gibi, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeyleri yüksek olan ve özel yetenek tanısı almayan ortaokul öğrencilerinin, mükemmeliyetçilik nedenlerine ilişkin ifadeleri aile, çevre ve çocuk temaları altında

toplanmıştır. Aile teması altında, ebeveyn beklentisi, ebeveynin kişilik özellikleri, ebeveyn şiddeti ve ebeveyn endişesi olmak üzere dört alt tema; çevre teması altında, çevrenin beklentisi olmak üzere bir alt tema; çocuk teması altında kişilik, başarı ve başarısızlık deneyimi olmak üzere iki alt tema oluşmuştur.

4.2.4.1. Ebeveyn Beklentisi

Grup 4'teki katılımcıların ebeveyn beklentilerine ilişkin ifadeleri incelendiğinde yüksek beklenti, beklentinin karşılanmasına odaklı geri bildirim ve beklentiye yönelik destek kodları oluşmuştur.

4.2.4.1.1. Yüksek Beklenti

Katılımcılardan dördü (%80) ebeveynlerinden en az birinin, onlarla ilgili yüksek beklentilere sahip olduğuna ilişkin ifadeler kullanmıştır. Örneğin Bilal, hep daha fazlasına odaklanan yüksek ebeveyn beklentisini şöyle anlatmıştır:

“...Çevrenin baskısı var. En çok ailem. Annem, babam. Mesela bir şeyi yaparken onun daha da iyi olmasını isterler ve öyle de derler. ... Her şeyin iyisini isterler. ... ‘Daha iyisini yapabilirsin.’ diyorlar. ... Okula başladığımdan beri hep yaptırabilme çabasındalar. Ben de buna uymaya çalışıyorum.”

Mükemmeliyetçiliğini yüksek ebeveyn beklentisine bağlayan Burak bunu, “Daha çok aileden dolayı gelen bir istek mükemmeliyetçilik. Ailem benim mükemmel bir insan olmamı ister yani daha iyi olmamı ister. Ben de bu yüzden daha iyiyim.” şeklinde ifade etmiştir. Özlem, yüksek ebeveyn beklentisini şöyle anlatmıştır:

“Annem baskıcıdır biraz. Mesela bir şeyin böyle olmasını ister. Ben düşük not aldığımda onu düzeltmemi ister. Her zaman iyi bir yerde olmamı ister. Doğru da bence düşünüyor. ... Biraz baskı yapıyorlar, ders konusunda, ‘Liseye geçeceksin, notlarını yükselt, iyi bir liseye git, geleceğini düşün...’ diyor babam.”

Uğur ise yüksek ebeveyn beklentisini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Yüksek bekler yani annem. ... Hep 90 üstü. ... ‘Sınav notların 90 üstünde gelsin, çok düşürme.’ diyor. ... Annem de benden 95-96 bekliyor ama bazı derslerden doğru düzgün bir şey anlamıyorum. ... Hep yüksek bekliyorlar. ... Annem, babam. ... Ne yapalım hocam ‘çalış’ dediklerinde çalışıyorum.”

4.2.4.1.2. Beklentinin Karşılanmasına Odaklı Geri Bildirim

Çoğunluğu yüksek ebeveyn beklentisine maruz kalan Grup 4'teki katılımcıların tümü (%100), ebeveynlerinden en az birinin beklentisinin karşılanıp karşılanmamasına odaklı geri bildirimler verdiklerine ilişkin ifadeler kullanmıştır. Örneğin Bilal, annesinin tepkilerinin beklentinin karşılanmasına göre değiştiğini, “Bana güzel davranır annem ama kızmaları var. Genelde yaptığım hatalara yanlışlara kızar. ... Mesela sınavdan düşük aldığımda çok kızar. ... 40-50 falan aldığımda kızar. ... Beklentisi karşılandığında çok sevinir annem.” sözleriyle anlatmıştır. Burak ise bu konuda şunları söylemiştir:

“Ailem için ders konusunda başarılı olmak başarıdır. Başarısızlık da derslerden düşük almak. ... Başarılı olursam benim için ümitleri yükselir. Başarısız olursam kızarlar. ... Ben başarılı olduğum zaman daha ilgili, başarısız olduğum zaman daha baskıcı davranırlar. ... Notlardan yüksek alırsam bana hediye alırlar, istediğim yere götürürler. ... Hak edersem. ... Hak etmezsem götürmezler. Zaten hak etmezsem ben de gitmek istemem.”

Benzer şekilde Esra, özellikle annesinin geri bildirimlerinin beklentisinin karşılanıp karşılanmamasına göre değiştiğini şöyle anlatmıştır:

“Derslerimde daha başarılı olmayı isterdim. ... Çünkü üstüme geliyorlar diye. ... Babam gelmiyor da annem geliyor. ... ‘Niye sen bu kadar düşük alıyorsun. Yükseltsene sınıfta kalacaksın.’ falan diyor. [Ağlıyor] ... ‘Onlar yüksek alıyor, sen neden bu kadar düşük alıyorsun.’ diyor. ... Bir hata yaptığımda, ‘Niye bunu yapıyorsun?’ ... Arkadaşlarının kızıyla kıyaslıyor. ‘Onlar takdir alıyor sen niye teşekkür alıyorsun.’ diyor. [Ağlıyor] ... Niye benim üstüme geliyorlar bu kadar. [Ağlıyor] ... Onların istemediği bir şey yaparsam kızarlar, ama annemin istediği şeyi yaparsam kızmazlar. ... Onları mutlu edecek şeyler yaparsam başarıdır ailem için. ... Onlar için kötü bir şeydir başarısızlık. ... Kızgın ve öfkeli olurlar.”

Özlem ise babasının beklentisini karşılayamadığında verdiği tepkiyi şöyle anlatmıştır:

“Ders konusunda çok baskı yapıyor bence babam bana. Dersten mesela 85 alırım, ‘Neden 90 değil?’ der. 90 alırım, ‘Neden 100 değil?’ ... Öyle baskı yapar. Ve istediği gibi yapmayınca da biraz kızar. Mesela ben takdir almıştım beşinci sınıfın birinci döneminde. İkinci dönem de 84’le kaçırdım. Yaz tatilinde ilk 15 gün odamdan hiç çıkmadım. Ful ders çalıştım mesela babam şey yaptı diye; ‘Çalış’ dedi. ‘Bir dahakine takdir getirmediğinde böyle olmaz.’ dedi. [Ağlıyor]... Çalıştım bir yere gitmedim 15 gün. ‘İkinci dönem daha çok çalışırsın.’ dedi. Karneme falan bakmadı bile 84 diye. ... Çok kötü hissettim.”

Son olarak Uğur, annesinin beklentisi karşılandığında ve karşılanmadığında verdiği geri bildirimleri, “Türkçeden 100 aldım, ‘Aferin’ dedi. Türkçeden 100 aldığıma sevindi ilk 100’üm olduğu için. ... Düşük aldığımda yine bir şey demiyor ama yani üzülüyor çünkü çok çalıştırıyor beni. Ben de düşük alınca üzülüyor.” şeklinde ifade etmiştir.

4.2.4.1.3. Beklentiye Yönelik Destek

Grup 4’teki katılımcıların dördü (%80) yüksek beklentiye sahip ebeveynlerinin beklentilerine yönelik destek verdiklerini belirtmiştir. Bunların tümü yardım etme, ders çalıştırma gibi maddi destekken; yalnızca iki katılımcı ebeveynlerinden, güven ve motivasyon gibi manevi destek aldıklarını belirtmiştir. Bilal ebeveyn desteğini, “Annem anlamadığım bir konuda ya da ders olduğunda ödevlerime yardım eder. Sınavlara falan çalıştırır. ... Babam bana çok güvenir. Beni sever her yerde över beni.” şeklinde ifade etmiştir. Burak, annesinin beklentisinin karşılanması için verdiği desteği, “Dördüncü sınıfa kadar derslerime yardımcı oldu. Bayağı yardım etti bana.” sözleriyle belirtmiştir. Özlem annesinden aldığı desteği, “...Annemin yanında korkmam çünkü annem, ‘Her zaman hata yapabilirsin, sorun değil.’ der. ... Derslerime falan yardım ederdi. ... Derslerimde yapamadıklarımı anneme sorarım, annem yapabiliyor bazen. Kitap okuruz beraber annemle.” şeklinde anlatmıştır. Uğur ise yüksek notlar alabilmesi için annesinin verdiği desteği, “Beni en çok o çalıştırır. ... Sınavdan düşük alınca o bana çok yardım eder. Bütün gün beni

çalıştırır. İşi gücü olsa bile beni çalıştırır. ... Yüksek alamadığımda annem çalıştırıyor beni yüksek almam için.” sözleriyle ifade etmiştir.

4.2.4.2. Ebeveyn Kişilik Özellikleri

Grup 4’teki katılımcıların ebeveynlerinin kişilik özelliklerine ilişkin ifadeleri incelendiğinde, sert ebeveyn kodu oluşmuştur.

4.2.4.2.1. Sert Ebeveyn

Katılımcılardan dördü (%80) ebeveynlerinden en az birinin sert mizacına vurgu yapmıştır. Örneğin Bilal, annesinin özelliklerini anlatırken, “Azıcık kızgındır. ... Mesela öğlen çıkarsam, ‘Saat üç, dört gibi evde ol.’ diyor. O saati geçerse kızıyor. ... Bağırıyor, kızıyor. Çok bağırır.” ifadelerini kullanmıştır. Burak babasının sert mizacını, “...Biraz kırgın. ... Babam dediğim gibi kırgın bir herifti. Yani kızgındı bana karşı.” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Esra annesinin özelliklerini, “Sinirli olması. ... Kötü bir şey söyleyince oluyor. İstemediği bir şey söyleyince. ... Burcu koç olduğu için direk sinirleniyor. ... Bağırıyor biraz.” sözleriyle tarif etmiştir. Özlem ise babasını, “Babam sinirlidir, çok sinirlidir. ... Bir şey istemediği gibi olduğu zaman sinirlenir. ... Bir şey diyemeyiz o zaman ona. ... Çok serttir.” diyerek tanıtmıştır.

4.2.4.3. Ebeveyn Şiddeti

Grup 4’teki katılımcıların ebeveyn şiddetini ilişkin ifadeleri incelendiğinde fiziksel-duygusal şiddet kodu oluşmuştur.

4.2.4.3.1. Fiziksel – Duygusal Şiddet

Katılımcıların üçü (%60) ebeveynlerinin en az birinden fiziksel ya da duygusal şiddet gördüklerini belirtmiştir. Örneğin Bilal, annesinin fiziksel şiddetini, “Birkaç vurur bana böyle. Her annenin vurduğu gibi. ... Oldu bir üç dört ay. Matematik sınavından düşük aldığım için. ... Gruba atmıştı zaten hoca. Gruba attığında öğrendi işte o zaman vurdu.” sözleriyle anlatmıştır. Burak babasının tehditkâr davranışını, yani duygusal şiddetini, “85 aldım diyelim. ... ‘İkinci dönem düzeltmezsen telefonunu alırım.’ falan diyor. İşte devletin verdiği bir bilgisayar var şimdi onunla oynuyorum. ‘Onu işte kırarım, atarım çöpe.’ falan diyor.” şeklinde

ifade etmiştir. Özlem ise babasının sevgisizlikle cezalandırmasını, yani duygusal şiddetini, “Babam bana bir kere küstü. Ders konusunda. Altıncı sınıfta 50 almıştım. Babam ‘Konuşma bir daha benimle.’ dedi. Bir hafta falan benimle konuşmadı.” diyerek belirtmiştir.

4.2.4.4. Ebeveyn Endişesi

Grup 4’teki katılımcıların ebeveyn endişesine ilişkin ifadeleri incelendiğinde, endişeli yetiştirme koduna ulaşılmıştır.

4.2.4.4.1. Endişeli Yetiştirme

Katılımcılardan üçü (%60) ebeveynlerinin en az birinin onları yetiştirirken endişeli davrandıklarına dair ifadeler kullanmıştır. Bu koda ilişkin bazı katılımcı ifadeleri şunlardır:

“...Çok endişelidir annem hem de. ... Mesela yemek yerken hızlı yiyorum. Bana kızar mesela ‘Boğazında kalır.’ diye. ... Küçükken gözünün önünden ayrılmamamdan endişelenirdi. ... Yedinci sınıfta tek başıma dışarı çıkmaya başladım... Daha önce hiç dışarı çıkmadım... ‘Bir şey olur.’ falan diyordu. Babam da aynı şekilde. ... Ama şu an salar annem. Ama o da kısıtlı. ... Mesela arkadaşlarımla plan yaptık. Tek cumartesi çıktığımda izin veriyordu mesela bir kere çıktım. Sonra bir daha istediğimde ‘Her cumartesi gitmek zorunda mısın?’ dedi izin vermedi. Bazı zamanlar, aralıklı izin veriyor” (Bilal).

“Yani nasıl desem biraz başıma bir şey gelmesinden çok korkuyorlar. ... Mesela 9-10 yaşlarında bakkala giderdim kendime bir şeyler almak için. O zaman bile babaannem veya dedem peşimden gelirdi başıma bir şey gelir diye. ... Bu babaannemden, dedemden geçen şey babamda da var. Aynı şekilde babam da ‘Başıma bir iş gelir.’ falan diyordu” (Burak).

“Çok endişelenir. Arkadaşlarım beni doğum günü partisine çağırır. Annesini babasını falan tanıyorum onların, onlar da beni tanıyor ama gidemem. Çünkü çok korumacıdırlar. Başıma bir şey gelmesinden çok korkarlar. Bu hep böyleydi en baştan beri. ... Hiçbir arkadaşımın evine gidemedim mesela doğum gününe falan. Evde doğum günü kutlarken de hiç kimseyi

çağırmadım. ... Başıma bir şey gelmesinden, birinin bana karışması mesela onları çok şey yapar. Giderler hemen ‘Ne oldu?’ falan derler. Korurlar. ... Babamın birkaç tane huyu var onları değiştirmek isterdim. Olayları çok umursuyor. Biraz umursamaz olmasını isterdim” (Özlem).

4.2.4.5. Çevrenin Beklentisi

Grup 4’teki katılımcıların, ebeveynleri dışında çevrelerindeki diğer insanların onlardan beklentilerine ilişkin ifadeleri incelendiğinde, beklentinin karşılanmasına odaklı geri bildirim kodu oluşmuştur.

4.2.4.5.1. Beklentinin Karşılanmasına Odaklı Geri Bildirim

Katılımcıların tümü (%100), çevrelerindeki arkadaş, öğretmen gibi kişilerin onlardan bazı beklentileri olduğu ve bu beklentilerin karşılanıp karşılanmamasına bağlı geri bildirimler aldıklarına dair ifadeler kullanmıştır. Örneğin Bilal, öğretmenlerinin beklentileri karşılanmadığında gösterdikleri tepkiyi, “...Öğretmenler baskı yapar LGS'ye çalışmadığımda, aslında bu iyi bir durum. İşte ders çalışmadığımda ya da derslere falan katılmadığımda ailemi falan arıyorlar.” şeklinde ifade etmiştir. Burak, öğretmenlerinin beklentilerinin karşılanmasına odaklı geri bildirimlerini şöyle açıklamıştır:

“Öğretmen dediğim gibi başarılıları daha ön plana koyuyordu. Daha mükemmel olmalarını istiyordu başarılıların. ... Öğretmenlerde başarı ve başarısızlık şöyle; bir konuda başarılı olursan o konuda sana ‘başarılı’ derler ama bir konuda başarısız olursan o konuda ‘başarısız’ derler. Yani ‘Yapamaz bir şey.’ derler. ... Yani güvenleri boşa çıkar öyle diyeyim. ... Değim gibi başarısız çocuklara daha az iş veriyorlar.”

Esra ise komşularının geri bildirimlerinin başarıya odaklı olduğunu şöyle anlatmıştır:

“Ben misafir gelmesini sevmiyorum çok fazla o yüzden gitmiyorum onların yanına. ... Çoğu kişi birinin hakkında konuşuyor o yüzden. Mesela benim hakkımda konuşmalarını istemiyorum. Duymak istemiyorum onları. ... Başarısız olduğumu söylüyorlar. ... Misafirler öyle diyor. Komşularımız falan. Kendi kızlarını övüyorlar ama bize gelince ‘başarısız’ falan diyorlar.”

Özlem, öğretmenlerinin geri bildirimlerini anlatırken, “Türkçede defterimi evde unuttum diye hoca sıfır verecekti. Öğle arası getirdim vermedi. ... Tek bir hatamızda hemen şey yapıyorlar. ... Türkçe hocamız aşırı kızgın, tek bir hatamızda kızıyor, bağırıyor.” ifadelerini kullanmıştır. Son olarak Uğur, onun yüksek notlar almasına alışan arkadaşlarının tepkisini “Benim sınıf arkadaşlarım bile ben sınavdan düşük alınca çok şaşıyorlar. O yüzden hocam... yani iyi olmak istiyorum. İyi olunca güzel oluyor.” şeklinde ifade etmiştir.

4.2.4.6. Kişilik

Grup 4’teki katılımcıların kişilik özelliklerine ilişkin ifadeleri incelendiğinde hata yapma korkusu, duygusal, çekingen, onay ihtiyacı, hırslı ve gayretli kodları oluşmuştur.

4.2.4.6.1. Hata Yapma Korkusu

Grup 4’teki katılımcıların tümü (%100) hata yapmaktan korkan bir kişi olduklarına dair ifadeler kullanmıştır. Bu katılımcılardan üçünün hata yapma korkusuna, hayal kırıklığına uğratma korkusu eşlik etmektedir. Örneğin Bilal hata yapma korkusunu şu şekilde örneklendirmiştir:

“...Şarkı söylediğimde yanlış söylerim diye korkuyorum. Aslında çok iyi biliyorum ama birinin karşısına geçtiğimde karıştırıyorum. ... Heyecanlanıyorum. ... Mesela şu var biz birisinin evinde kalmaya gittiğimizde misafir olarak. Babam yanlarında işte ‘Resmi güzeldir, sesi güzeldir.’ diye söyler. Evin sahibi de duymayı ister. Ben de yanlış söylerim diye utanıyorum. Değişik şekilde. ... Babamın anlattığı kadar yapamam diye. ... Babamı hayal kırıklığına uğratmış olurum.”

Burak ise hata yapma korkusunu anlatırken şu cümleleri kurmuştur:

“Hayatta hata yapmaktan korkarım. Hayatımı değiştirecek bir hataysa çok korkarım. ... Şu an mesela geleceğimi belirliyorum dersler bakımından. Geleceğimi belirlediğim için de bir hata yapsam bütün geleceğimin kararacağını düşünüyorum. Bu çok kötü bir hata olur. ... Mesela lise sınavında kötü bir şey çıkarırsam kötü bir liseye gideceğim. Ondan sonra da geleceğim daha kötü olacak.”

Esra, kendisine kızılacağını düşündüğü için hata yapmaktan korktuğunu, “Sınavda bile endişeleniyorum. Yani sorularda yanlış yaparım diye. ... Düşük alırım diye. ... Kızarlar. ... Onların kızmasından dolayı korkuyorum sadece.” şeklinde ifade etmiştir. Uğur ise hayal kırıklığına uğratmaktan korktuğu için hata yapmak istememesini, “Düşük aldığım da annemin emeği boşa çıkmış... çünkü beni o kadar çalıştırıyor, emek veriyor bir de kardeşimle uğraşıyor. Emeği boşa çıkmış hissediyorum.” sözleriyle belirtmiştir.

4.2.4.6.2. Duygusallık

Hata yapma korkularını ifade eden Grup 4'teki katılımcıların dördü (%80) duygusal bir mizaca sahip olduklarına ilişkin ifadeler kullanmıştır. Örneğin Burak, “Duygusal biriyimdir. Mesela ağlayabilirim yani çok kolay bir şekilde. Mesela üzüldüğüm durumlarda içime bir üzüntü yani sinir belirir. Üzüldüğüm durumlarda sinirlenir ve o sinirle ağlarım.” ifadelerini kullanmıştır. Esra, “...Duygusalım. ... Bir şey olunca ağlıyorum.” demiştir. Uğur ise duygusallığını şöyle anlatmıştır:

“...Duygusalımdır. Bir şey duyunca üzülürüm. Sevdiğim biri hayatını kaybedince mesela ya da ona bir şey olduysa. Mesela benim bir arkadaşımın da kolu kırıldı, benim kolum kırıldıktan bir hafta sonra. En iyi arkadaşımın. Ona çok üzüldüm. ... Memlekete gittiğimde orada babamın babası mezarda böyle. Onun mezarına dua etmeye gidince orada çok üzülüyorum. ... Futbol oynarken bir çocuk yere düşünce bazıları hiç bakmıyor. Ama benim rakibim bile olsa direk ben yanına giderim. Üzülürüm hocam çünkü onunki de can. Haksız bir şekilde oynuyorlar oyunu. Birbirlerine vuruyorlar.”

4.2.4.6.3. Çekingenlik

Grup 4'teki katılımcıların üçü (%60) geçmişte ya da şimdi çekingen bir kişiliğe sahip olduklarına ilişkin ifadeler kullanmıştır. Örneğin Bilal, geçmişteki çekingenliğini, “Eskiden çekingen bir çocuktum. ... Utangaçtım. Mesela okul içinde bir program olduğunda, mesela resmim iyidir benim, resim yarışması olduğunda hiç katılmamıştım mesela. ... Çekingendim, utanıyordum, millet beni aşağılarcasına görür diyordum.” şeklinde ifade etmiştir. Esra, bu özelliğini, “Çok konuşmuyorum insanlarla. ... Çekingenim. Konuşmuyorum tanımadıklarımla. Annemin akrabasıyla falan konuşmuyorum. ... Utanıyorum yani. ... Arkadaşlarımla değilim. Onları

tanıyorum ama yetişkinlerden utanıyorum.” sözleriyle anlatmıştır. Özlem ise geçmişteki çekingenliğini ayrıntılı bir şekilde, şu sözlerle anlatmıştır:

“İnsanlarla konuşamazdım eskiden mesela utanırdım, aşırı utanırdım hatta. ... Aşırı utangaç ve çekingen olduğum için kimseyle oyuna falan katılmazdım, konuşmazdım. ... Markete gittiğimde bir şey diyemiyordum, birine bir şey soramıyordum. ... Özgüvenim yoktu çünkü. Çekingendim, utangaçtım güvenmiyordum o zaman kendime. ... Kendimden üstün görüyordum diğerlerini.”

4.2.4.6.4. Onay İhtiyacı

Grup 4'teki katılımcıların üçü (%60) ise onay ihtiyacı hissettiklerine ilişkin ifadeler kullanmışlardır. Bu katılımcılar aynı zamanda etraflarındaki insanların beklentilerini karşıladığında onay alacaklarını, karşılamadıklarında almayacaklarına inanmaktadır. Örneğin Bilal, mükemmeliyetçilik nedenlerinden birini anlatırken, “Herkesin görüşü için en iyisini yapmak istiyorum. Hani beni tanıyanların beni daha iyi görmeleri için. Herkesin. ... Başarılı olduğumda ‘Özkan'ın oğlu çok çalışkan.’ derler. Başarısız olduğumda, ‘Bu çocuktan bir şey olmaz.’ derler.” ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde Özlem, “Çok param olsun böyle evim falan. Hayalim benim bu. ... Çünkü param falan olmayınca hiç arkadaşım falan olmuyor. Öyle yani kendini değerli hisseder insan.” demiştir. Uğur ise onay ihtiyacını, “...Övülmeyi severim. ... Hoşuma gidiyor.” şeklinde ifade etmiştir.

4.2.4.6.5. Hırs

Grup 4'teki katılımcıların üçü (%60), hırslı bir kişiliğe sahip olduklarına, yani belirledikleri ya da kendileri için belirlenen hedeflere ulaşma konusunda yoğun bir şekilde istekli olduklarına dair ifadeler kullanmıştır. Bu özelliğini Bilal, “Hep onu kazanmayı isterim. Mesela bir video izlerim. Orada bir oyun oynuyorsa adam onu kazanmasını isterim. Kaybetmesi kendim kaybediyormuş hissi verir.” şeklinde ifade etmiştir. Burak, az da olsa hırslı olduğunu, “Öncelikle böyle daha akıllı, daha üst düzey akıllı olmamı isterdim. ... Her alanda en üst düzey başarıyı yakalayabilen. ... Az hırslıyım.” sözleriyle belirtmiştir. Uğur ise hırslı kişilik özelliğini şöyle anlatmıştır:

“...Başarmayı isterim ama başaramayınca yani o kadar ağlamam yani hocam iki-üç gün ağlamam ama üzülürüm yani hocam başaramayınca da. ... Dersten yüksek almak istiyorum. ... Bazen sınavım çok iyi geçiyor ama sonucum düşük gelebiliyor. Mesela 68 aldığım fen sınavım çok iyi geçmişti normalde. ... İşte o bana çok şey yaptı. Üzdü beni. ... Bu sınavdan düşük alınca bir-iki gün bayağı üzuldüm.”

4.2.4.6.6. Gayret

Son olarak, Grup 4'teki katılımcıların üçü (%60) gayretli olduklarını, yani belirledikleri ya da kendileri için belirlenen hedeflere ulaşmak için çaba gösterdiklerini belirtmiştir. Özlem bunu, “Çalışırım, plan yaparım, aşama aşama giderim, aralara mola koyarım. Şu an resimle ilgili planlarım var. Her gün neredeyse resim çiziyorum. İnternette bakıyorum değişik şeyler deniyorum. ... Çalışkan olmaya çalışıyorum. Ders çalışıyorum, test çözüyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Bilal gayretini, “Üzülüyorum, kendimden fazla beklentim olmuyor birinci olmazsam. Ama işte bundan bir, iki deneme önce sekizinci oldum. ‘Yaparım’ demiştim kendime, devam ediyorum da işte çalışmaya.” sözleriyle belirtmiştir. Uğur ise bu özelliğini şöyle ifade etmiştir:

“...Bir şeyi aklıma koyduysam yapmaya garanti çalışırım, yapabildiğim kadar. Mesela hayatımda hiç Türkçeden 100 almamıştım. Önceki sınavdan 100 almak istiyordum. Ona çok çalıştım. Hayatımdaki ilk 100'ümü aldım. Baya test çözdüm, kitap okudum, başından kalkmadım neredeyse. O kadar çalıştım, hakkımı aldım.”

4.2.4.7. Başarı ve Başarısızlık Deneyimi

Grup 4'teki katılımcıların başarı ve başarısızlık deneyimlerine ilişkin ifadeleri incelendiğinde, akademik başarı deneyimi kodu oluşmuştur.

4.2.4.7.1. Akademik Başarı Deneyimi

Katılımcıların dördü (%80) erken akademik yıllarda kendini başarılı gördüğünü belirtmiştir. Örneğin Bilal, “Derslerim çok güzeldi ilkokulda. Başarılı bir öğrenciydim. ... Kolaydı. ... İlkokulda zaten takdir teşekkür verilseydi takdir

alırdım.” ifadelerini kullanmıştır. Burak, mükemmeliyetçiliğinin nedenlerinden birinin başarı deneyimi olduğunu şöyle anlatmıştır:

“Derslerim iyiydi, çok iyiydi. ... 30 aldım bir kere. Ondan sonra bütün notlarım 100 geldi zaten. ... Çalışıyordum. ... Yüksek aldığım için, düşük alsam beklenmedik bir şey gibi gözüküyor ... Başarılı olduğum için kendimi daha iyi hissediyorum. Diğerlerine nazaran daha mükemmel.”

Özlem ise akademik başarı deneyimini, “...Sınıfın en çalışkanlarından biriydim ben ilkokulda. ... İlkokulda okulu çok seviyordum. Ders başarıml çok iyiydi ilkokulda.” sözleriyle ifade etmiştir. Son olarak Uğur, başarı deneyimini şöyle anlatmıştır:

“İlkokula başlamadan önce okuma yazma, toplama çıkarma falan biliyordum. Beni denediler. ‘Bir sınıf atlattırılalım mı?’ diye. Sınıfıma alışmışım. ... Benim ilkokul birde herhalde bütün notlarım 100'dü. İlkokulda bir tane 98'im vardı diye hatırlıyorum. Dördüncü sınıfta benim ortalamam 98,9 ya da 99 gibi bir şeydi. İlkte zaten bu kadar yüksek alınca benim yüksek alacağımı anlıyorlar.”

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular, ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış; nicel verilerden elde edilen bulgular, nitel verilerden elde edilen bulgularla birlikte açıklanmış; nitel verilerden elde edilen mükemmeliyetçilik nedenlerine ilişkin bulgular yorumlanmıştır. Daha sonra araştırma bulgularının özel yetenekliler alanında kullanılması, bu araştırmanın eksik kaldığı yönlerin tamamlanması ve araştırma konusuna yeni katkılarının yapılması adına gerekli görülen öneriler sunulmuştur.

5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada; özel yetenek tanısı alan ve almayan ortaokul öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin belirlenmesi, karşılaştırılması, çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi; yüksek mükemmeliyetçilik düzeylerinin olası nedenlerinin açıklanması ve karşılaştırılması amacıyla nicel ve nitel yöntemler sıralı olarak kullanılarak bulgulara ulaşılmıştır.

Mükemmeliyetçilik düzeylerinin belirlenmesi ve karşılaştırılmasına ilişkin bulgular; özel yetenekli öğrencilerin, kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeylerinin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeylerinden anlamlı derecede daha yüksek olduğunu ortaya koyarken; özel yetenek tanısı almayan öğrencilerin, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeylerinin kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeylerinden anlamlı derecede daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca özel yetenek tanısına göre yapılan karşılaştırmada; özel yetenek tanısı almayan öğrencilerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeylerinin, özel yetenekli öğrencilerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeylerinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel yetenek tanısı almayan öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik puan ortalamaları, özel yeteneklilere kıyasla daha yüksek olsa da bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgulara göre, özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilikleri daha çok içten gelen veya içselleştirilmiş bir yüksek standartlara ulaşma isteği iken; özel yetenek tanısı almayan akranlarının mükemmeliyetçiliği, daha çok dışsal odaklı bir yüksek standartlara ulaşma baskısıdır. Ayrıca bulgular; özel yetenekli öğrencilerin, özel yetenek tanısı almayan akranlarına kıyasla dışsal baskılara odaklı bir

mükemmeliyetçilik geliştirme oranlarının daha düşük olduğunu göstermektedir. Mükemmeliyetçiliğin; bazıları olumlu bazıları olumsuz, farklı sonuçlarla ilişkili çok boyutlu bir yapı (Frost vd., 1990; Hamachek, 1978; Hewitt ve Flett, 1991; Slaney vd., 2001) olduğu kabul edildiğinde, bu bulgular özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçiliklerinin daha olumlu mu, yoksa olumsuz mu olduğu sorusuna ışık tutacaktır. Bir başka deyişle, özel yetenek tanısı almayan akranlarıyla kıyaslandığında, özel yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçiliğin; daha çok tedbir alınması gereken bir sorun mu (Greenspon, 2000), yoksa doğru yönlendirilmesi gereken bir güç mü (Silverman, 1999, 2007) olduğu sorusuna bu bulgular ışık tutacaktır.

Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik, tartışmasız bir şekilde olumsuz sonuçlarla ilişkili mükemmeliyetçilik boyutudur. Bu mükemmeliyetçilik boyutunun; kişilik bozuklukları, obsesif – kompulsif bozukluk, depresyon, paranoya, düşük benlik algısı, yeme bozuklukları, sosyal uyumsuzluk, yüksek stres gibi birçok olumsuz durumla ilişkili, dışsal kontrol odaklı ve patolojik olduğu ortaya konmuştur (Flett vd., 1994; Flett vd., 2000; Flett vd., 2016; Hewitt ve Flett, 1991; Stoeber ve Otto, 2006; Uz Baş ve Siyez, 2010). Kendine yönelik mükemmeliyetçilik ise daha olumlu sonuçlarla ilişkili olmakla birlikte, olumsuz etkilerine karşı dikkatli olunması gereken mükemmeliyetçilik boyutudur. Bu mükemmeliyetçilik boyutunun; içsel motivasyon, sebat, çaba, gelişim, öğrenme hazzı, disiplin, sorumluluk, deneyime açıklık, sosyal uyum, olumlu öz değer algısı gibi olumlu; suçluluk, kaygı, depresyon, obsesif – kompulsif bozukluk, kendi fiziksel görünüşüne yönelik düşük beğeni, yüksek stres gibi olumsuz durumlarla ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Flett vd., 2000; Flett vd., 2016; Hewitt ve Flett, 1991; Stoeber ve Otto, 2006; Uz Baş ve Siyez, 2010). Her ne kadar hem olumlu hem olumsuz durumlarla ilişkili olsa da kendine yönelik mükemmeliyetçilik, içsel odaklı olduğundan, kontrol edilebilir ve olumsuz durumlardan arındırılabilir. Olumsuz durumlardan arındırmak için kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin; duygusal değil davranış odaklı yönlendirilmesi, mükemmeliyetçi endişelerden arındırılarak mükemmeliyetçi çaba haline getirilmesi gerekmektedir. Bu da; hata yapmaktan korkmadan, kendinden şüphe duymadan, yüksek beklentiyi performansla uygun düzenleyerek, başkalarının beklentileri için değil çabalamanın keyfine ulaşmak için uğraşmakla ve bu uğraşının sonuçlarına karşı toleranslı olmakla mümkündür (Flett vd., 1994; Frost vd., 1990; Hamachek, 1978;

Hewitt ve Flett, 1991; Slaney vd., 2001; Stoeber ve Otto, 2006). Bu bağlamda kendine yönelik mükemmeliyetçilik, kontrol edilebilir ve olumlu yönlendirilebilir olduğundan, mükemmeliyetçiliğin nispeten olumlu boyutu olarak kabul edilmiştir.

Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik, mükemmeliyetçiliğin olumsuz boyutu; kendine yönelik mükemmeliyetçilik, mükemmeliyetçiliğin nispeten olumlu boyutu olarak değerlendirildiğinde; bu araştırmanın bulguları ışığında, özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin mükemmeliyetçiliğinin, özel yetenek tanısı almayan akranlarına kıyasla, daha olumlu olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü özel yetenekli öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyleri, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeylerinden daha yüksek iken; özel yetenek tanısı almayanlarda bu durum tam tersidir. Ayrıca özel yetenek tanısı almayan öğrencilerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeylerinin, özel yetenekli akranlarından daha yüksek olması da özel yeteneklilerin mükemmeliyetçiliğinin daha olumlu olduğunun bir göstergesidir. Bu durumun büyük ölçüde özel yeteneklilerin yüksek performanslarının, yüksek beklentilerle uyumlu olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Nitekim nitel bulgular; hem kendine yönelik hem de sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliği yüksek özel yetenekli katılımcılarının tümünün akademik hayatlarının başlangıcından itibaren yüksek performans gösterdiklerini, hatta birçoğunun akademik olarak sürekli sınıfın en başarılılarından olduğunu göstermektedir. Özel yetenek tanısı almayan katılımcılar ise her ne kadar akademik başarı deneyimini (n=9) yaşamış olsalar da yalnızca üçü (%33) bunu ortaokulda da devam ettirebildiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla ortaokula devam eden özel yeteneklilerin akademik performansları halen yüksek beklentilerle tutarlı iken; özel yetenek tanısı almayan ortaokul öğrencilerinin akademik performansları yüksek beklentilerle tutarsızlık göstermeye başlamıştır. Ayrıca özel yeteneklilerin mükemmeliyetçiliklerinin daha olumlu olmasının bir diğer sebebi hata yapma korkusunun daha az olmasıdır. Nitel bulgular; özel yetenek tanısı almayan katılımcıların tümünün mükemmeliyetçiliklerine hata yapma korkusunun eşlik ettiğini göstermektedir. Buna karşın özel yetenekli on katılımcıdan yalnızca üçü (%30) hata yapma korkusu koduna ilişkin ifadeler kullanmıştır. Bu durum da kendilerinden şüphe duymayacak kadar yüksek performans göstermelerinden kaynaklı olabilir.

Özel yeteneklilerin mükemmeliyetçiliğinin, özel yetenek tanısı almayan akranlarına kıyasla, daha olumlu olduğu sonucundan yola çıkarak; özel yeteneklilerin mükemmeliyetçiliğinin, daha çok, doğru yönlendirilmesi gereken bir güç olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla araştırma bulguları, Silverman (1999, 2007)'ın bu görüşüyle tutarlıdır. Ayrıca bu sonuç, özel yeteneklilerin mükemmeliyetçiliğinin daha olumlu olduğunu ortaya koyan araştırma bulgularıyla tutarlıdır. Örneğin Chan (2010), 7-12 yaş grubundaki 320 özel yetenekli, 882 özel yetenek tanısı almayan öğrenciyle yaptığı çalışmada; özel yeteneklilerin, mükemmeliyetçiliğin olumlu boyutlarında (yüksek standartlar ve düzen) daha yüksek, olumsuz boyutunda (tutarsızlık) daha düşük puanlar aldıklarını ve özel yeteneklilerin mükemmeliyetçiliğinin daha sağlıklı olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde LoCicero ve Ashby (2000), altı ve sekizinci sınıfa devam eden 83 özel yetenekli, 112 özel yetenek tanısı almayan öğrenciyle yaptığı çalışmada; özel yeteneklilerin mükemmeliyetçiliğin olumlu boyutunda (yüksek standartlar) daha yüksek, olumsuz boyutunda (tutarsızlık) daha düşük puanlar aldığını bulmuştur. Shaunessy vd. (2011) ise aynı mükemmeliyetçilik boyutlarında, aynı sonuca; 141 özel yetenekli, 178 özel yetenek tanısı almayan lise öğrencisi örnekleminde ulaşmıştır. Ortaokul ve lise öğrencileriyle yapılan, özel yeteneklilerin mükemmeliyetçilik tiplerini belirleme çalışmalarında (Dixon vd., 2014; Parker, 1997; Schuler, 2000) da özel yeteneklilerin olumlu mükemmeliyetçi grupta bulunma oranlarının, diğer gruplarda bulunma oranlarından daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Son zamanlarda yürütülen meta analiz çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ogurlu (2020), toplamda 1488 özel yetenekli ve 2579 özel yetenek tanısı almayan öğrencinin dahil olduğu 14 araştırma üzerinde yaptığı meta analiz çalışmasında; özel yeteneklilerin daha mükemmeliyetçi olmadıklarını, ancak özel yetenek tanısı almayan akranlarına kıyasla mükemmeliyetçiliklerinin daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Stricker vd. (2020), toplamda 1902 özel yetenekli ile 2438 özel yetenek tanısı almayan öğrencinin mükemmeliyetçiliklerinin karşılaştırıldığı 10 çalışmayı inceleyerek yürüttüğü meta analiz çalışmasında; özel yeteneklilerin mükemmeliyetçiliklerinin daha olumlu olduğu ve mükemmeliyetçiliğin özel yeteneklilerin temel bir özelliği olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Meta analiz çalışmalarıyla (Ogurlu, 2020; Stricker vd., 2020) tutarlı olarak, mükemmeliyetçiliğin özel yeteneklilerin ayırt edici bir özelliği olmadığı sonucu bu

araştırmanın da bulguları arasındadır. Özel yeteneklilerin özelliklerinden birinin mükemmeliyetçilik olduğu kanısının aksine bu çalışmada, özel yeteneklilerin; kendine yönelik mükemmeliyetçilikleri özel yetenek tanısı almayanlarla benzer düzeyde, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilikleri özel yetenek tanısı almayanlardan daha düşük düzeydedir. Bu durum; Türkiye’de özel yeteneklilerin, sosyal baskıyı çok da zorlanmadan başarılarıyla tolere edebilecekleri bir eğitim sistemine tabi tutulmalarının ya da kültürel etkinin bir sonucu olabilir. Nitekim Türkiye’de bu konuda yapılan çalışmalarda, özel yeteneklilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin; ya anlamlı şekilde farklılaşmadığı ya da daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin Kanlı (2011), 55 özel yetenekli, 74 özel yetenek tanısı almayan ortaokul öğrencisi ile yaptığı çalışmada, mükemmeliyetçilik düzeylerinin özel yetenek tanısına göre farklılaşmadığını bulmuştur. Aynı sonuç, Leana-Taşcılar ve Kanlı (2014)’nın 53 özel yetenekli, 31 özel yetenek tanısı almayan ilköğrencisi ile yaptığı çalışmada da ortaya konmuştur. Altun (2010) ise 386 özel yetenekli, 410 özel yetenek tanısı almayan ortaokul öğrencisi ile yaptığı çalışmada, özel yeteneklilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin daha düşük olduğunu bulmuştur. Altun’la aynı sonuca Çalikoğlu (2009); 34 özel yetenekli, 27 özel yetenek tanısı almayan ortaokul öğrencisi örneğinde ulaşmıştır. Benzer bulgular yurtdışında yapılan bazı çalışmalarda (Parker ve Mills, 1996; Stornelli vd., 2009) da ortaya konmuştur. Bu bağlamda mükemmeliyetçiliğin özel yeteneklilerin özelliklerinden biri olarak görülmesine karşı çıkan görüşler de bulunmaktadır. Örneğin Mendaglio (2007), özel yeteneklilikle mükemmeliyetçilik ilişkisinin kuramsal ya da anekdota dayalı çalışmalarda ortaya atılarak kabul gördüğünü; fakat deneysel çalışmaların bu görüşü desteklemediğini öne sürmüş ve özel yetenek – mükemmeliyetçilik ilişkisinin, özel yetenek – delilik ilişkisi gibi gerici bir mit olduğunu iddia etmiştir.

Bu araştırmanın ilk sonuçları özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin mükemmeliyetçiliğinin, özel yetenek tanısı almayan akranlarına kıyasla, daha olumlu olduğu ve mükemmeliyetçiliğin özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin ayırt edici bir özelliği olmadığıdır. Ancak bu sonuçlar, özel yetenekli öğrencilerin olası yüksek mükemmeliyetçilikleri konusunda endişelenilmesinin ve tedbir alınmasının gerekli olmadığı anlamına gelmemektedir. Her ne kadar kendine yönelik mükemmeliyetçilik, mükemmeliyetçiliğin daha olumlu boyutu olarak kabul edilse de, nitel bulgular; kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyleri yüksek olan özel

yetenekli katılımcıların tümünün, davranışlarının başkaları tarafından onaylanmasına ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Özel yetenek tanısı almayan ve kendine yönelik mükemmeliyetçiliği yüksek olan katılımcıların da %60'ı onay ihtiyacı hissetmektedir. Kendine yönelik mükemmeliyetçi olsalar bile özel yeteneklilerin dışsal onay ihtiyacını daha çok hissetmelerinin nedeni; çevrelerinden onay almaya, övülmeye daha çok alışmış olmaları olabilir. Çünkü bu araştırmanın nitel bulguları; kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyleri yüksek özel yetenekli katılımcıların %60'ının ebeveynlerinin ve çevrelerindeki diğer insanların, yüksek beklentilerini ifade ederken, onların akranlarından farklı, daha iyi, daha zeki olduğunu vurguladıklarını göstermektedir. Bu şekilde kıyas yoluyla onaylanma ifadeleri özel yetenek tanısı almayan öğrencilerde ortaya çıkmamıştır. Dolayısıyla özel yeteneklilere yönelik bu yanlış yaklaşım, onların; içsel bir mükemmele ulaşma arzusuna sahip olsalar bile, sürekli daha iyi, en iyi olduklarının dışsal onayını alma ihtiyacını daha çok hissetmelerine sebep olabilir. Dışsal onay ihtiyacı ise kendine yönelik mükemmeliyetçiliğe mükemmeliyetçi endişelerin dahil olması, yani onun olumsuz sonuçlarla ilişkili bir hale gelme ihtimalinin artması anlamına gelmektedir (Stoeber ve Otto, 2006). Bu konuda Greenspon (2000); her ne kadar bazı mükemmeliyetçilik boyutları içsel, motivasyonel ve olumlu gibi görünse de mükemmeliyetçiliğin kişilerarası bir fenomen olduğunu, birilerini memnun etme çabasının her zaman mükemmeliyetçiliğin içinde olduğunu, bu yüzden özel yeteneklilerin mükemmeliyetçiliğinin asla tam olarak olumlu olamayacağını ifade etmiştir. Benzer şekilde Flett vd. (2016); kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin, özellikle başarısızlık deneyimleri ile karşılaştığında ve diğer dışsal stresörler dahil olduğunda olumsuz sonuçlara yol açabilecek önemli bir risk faktörü olduğunu belirtmiştir. Tüm bunlar kapsamında, özel yetenekli öğrencilerde kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin; doğru yönlendirilmesi gereken bir güç olduğu kadar, olumsuz sonuçlara yol açabilecek değişkenlerle ilişkisine dikkat edilmesi gereken bir risk faktörü olduğuna da inanılmaktadır.

Bu araştırmada elde edilen bir diğer bulgu; özel yetenekli erkek öğrencilerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeylerinin, özel yetenekli kız öğrencilerinkinden yüksek olmasıdır. Buna karşın özel yetenekli öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu araştırmayla aynı kültürde, benzer örnekleme ve aynı

mükemmeliyetçilik ölçeği kullanılarak yapılan başka bir araştırmada daha aynı bulgulara ulaşılmıştır. Ülkemizde Leana-Taşcılar, Özyaprak, Güçyeter, Kanlı ve Camcı-Erdoğan (2014) tarafından, 10-13 yaş aralığındaki özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerini incelemek amacıyla yapılan araştırmada; erkek öğrencilerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeylerinin kız öğrencilerinkinden yüksek olduğu, kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya konmuştur. Bunun yanında Çalıkoğlu (2009), özel yetenekli ortaokul öğrencileri örnekleminde, erkeklerin aile beklentisi mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının kızlarından yüksek olduğunu bulmuştur. Mısırlı Taşdemir (2003) ise özel yetenekli lise öğrencilerinde; erkeklerin, hem genel mükemmeliyetçilikte hem de aile beklentisi dahil bazı mükemmeliyetçilik alt boyutlarında kızlardan yüksek puanlar aldıklarını ortaya koymuştur. Yurtdışında ise Siegle ve Schuler (2000), özel yetenekli ortaokul öğrencileri örnekleminde; erkeklerin aile beklentilerinin kızlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bulmuştur. Tüm bu araştırmacılar; özel yetenekli erkek öğrencilerin sosyal kaynaklı, genel ya da daha farklı mükemmeliyetçilik düzeylerinin kız öğrencilerinkinden yüksek olması sonucunu, toplumun ve ebeveynlerin özel yetenekli erkeklerden daha yüksek beklentilerinin olmasıyla yorumlamışlardır.

Bu araştırmanın bir diğer bulgusu özel yetenek tanısı alan ve almayan ortaokul öğrencilerinin, kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeylerinin, sınıf seviyesine göre büyük oranda farklılık göstermemesidir. Tek fark özel yetenek tanısı almayan öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeylerinde bulunmuştur. Özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin sınıf değişkenine göre büyük ölçüde farklılık göstermediği sonucu Kanlı (2011)'nın bulgularıyla tutarlıdır. Kanlı, yaptığı araştırmada özel yetenek tanısı alan ve almayan beş, altı ve yedinci sınıf öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin genel olarak sınıf değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Yılmaz Çelik (2013), özel yetenek tanısı alan ve almayan yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin, tek bir alt boyut dışında, genel olarak farklılaşmadığını bulmuştur. Bunun dışında özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılaştığını ortaya koyan farklı araştırma bulguları da mevcuttur (Altun, 2010; Kornblum ve

Ainley, 2005; Shaunessy vd., 2011). Tüm sonuçlar göz önüne alındığında, sınıf seviyesinin; mükemmeliyetçilik düzeyleri için, temel bir belirleyici değişken olmayacağı düşünülmektedir.

Sınıf değişkeninin yanı sıra, BİLSEM alanı değişkenine göre de özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, Stornelli vd. (2009)'nin bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Stornelli vd.; normal (n=162), özel yetenekliler (n=86) ve güzel sanatlar (n=33) eğitim programlarına dahil olan 9-14 yaş arası öğrencilerle yaptığı araştırmada, kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeylerinin eğitim programına göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Sonuç olarak; genel zihinsel, görsel sanatlar ya da müzik alanlarında tanınan özel yetenekli öğrencilerin, mükemmeliyetçilik düzeyleri açısından farklılık göstermediğini söylemek mümkündür.

Bu araştırmada yanıt aranan bir diğer problem, özel yetenek tanısı alan ve almayan ortaokul öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin, ebeveyn eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığıdır. Bu probleme ilişkin analizler yapılırken özel yetenekli öğrencilerin annelerinin %71.1'inin, babalarının ise %79.1'inin mezuniyetinin üniversite ve üstü olduğu bulunmuştur. Buna karşın özel yetenek tanısı almayan öğrencilerin annelerinin %9.9'unun, babalarının ise %13.5'inin mezuniyeti üniversite ve üstüdür. Ebeveyn eğitim durumları arasındaki bu büyük farkın, özel yetenekliliğin genetik ve çevresel kökenlerine ilişkin bir ipucu niteliğinde olabileceği düşünülmektedir. Hem daha eğitilmiş bir anne - babadan dünyaya gelmek, hem de daha eğitilmiş anne - babanın bulunduğu bir çevrede büyümek özel yetenek tanısıyla ilişkili gibi görünmektedir. Bunun yanında bu araştırma bulgularına göre, ebeveyn eğitim durumu çocukların mükemmeliyetçilik düzeyleri üzerinde de etkilidir. Özel yetenek tanısı almayan öğrencilerde; annesinin mezuniyeti lise ve altı olan öğrencilerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeyleri, annesinin mezuniyeti üniversite ve üstü olan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir. Özel yetenekli öğrencilerde de; her ne kadar istatistiki açıdan anlamlı olmasa da, annesinin mezuniyeti lise ve altı olan öğrencilerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puan ortalamaları ($\bar{x}$ =28.96), annesinin mezuniyeti üniversite ve üstü olan öğrencilerinkinden ($\bar{x}$ =27.60) yüksektir. Baba eğitim durumuna ilişkin

ortalama puanlara bakıldığında da; özel yetenek tanısı almayan öğrencilerde, babasının eğitim düzeyi lise ve altı olan öğrencilerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =32.75), babasının mezuniyeti üniversite ve üstü olan öğrencilerinkinden ($\bar{x}$ =30.32) yüksek olduğu görülmektedir. Özel yetenekli öğrencilerde ise; babasının mezuniyeti, lise ve altı olan ($\bar{x}$ =27.85) ile üniversite ve üstü olan ($\bar{x}$ =28.09) öğrencilerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puan ortalamaları birbirine yakındır.

Sonuç olarak; ebeveynlerin eğitim düzeyi düştükçe, çocukları üzerindeki mükemmeliyetçi baskılarının arttığını ve bu durumun çocukların sosyal kaynaklı mükemmeliyetçi eğilimlerini arttırabileceğini söylemek mümkündür. Bu sonuç literatür bulgularıyla da tutarlıdır. Boydak (2019), özel yetenekli ortaokul öğrencileriyle yaptığı araştırmada; babası lise mezunu olan öğrencilerin aile beklentisi mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının, babası üniversite mezunu olanlarınkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bulmuştur. Mısırlı Taşdemir (2003), özel yetenekli lise öğrencileri örnekleminde; anne ve babaları okur yazar olan öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin, anne ve babalarının mezuniyeti üniversite veya daha üstü olan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Camadan (2009), lise öğrencileri örnekleminde, anne - babalarının mezuniyeti lise veya daha altı olan öğrencilerin; aile beklentisi ve aile eleştirisi dahil mükemmeliyetçiliğin birçok alt boyutunda, anne - babalarının mezuniyeti üniversite olan öğrencilerden daha yüksek puanlar aldıklarını bulmuştur. Şahin (2011) de benzer şekilde lise öğrencilerinin; anne - baba eğitim durumu üniversite mezuniyetinin altına düştükçe, mükemmeliyetçilik düzeylerinin yükseldiğini ortaya koymuştur. Araştırmacılar bu durumu ebeveynlerin; düşük eğitim düzeyinden kaynaklı yüzleştikleri sorunları, çocuklarının yaşamasını istememelerine ve kendi başarılarından daha fazlasını çocuklarının elde etmesini beklemelerine bağlamışlardır. Bunun yanında Aydoğdu ve Dilekmen (2016), ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça, çocuklarına karşı daha dengeli ve demokratik bir tutum sergilediklerini; Alpoğuz (2014) ise ebeveynlerin eğitim düzeyi azaldıkça, çocuklarına karşı daha otoriter ve baskıcı bir tutum sergilediklerini ortaya koymuştur. Ve ebeveynin; tutumu, çocukla iletişimi, beklentiyi ifade ediş, geri bildirim ve destek biçimi de mükemmeliyetçiliğin gelişiminde etkilidir (Flett vd., 2002). Ayrıca bu araştırmanın nitel bulguları; ebeveyn tutum ve davranışlarının çocuklardaki

mükemmeliyetçiliğin nedenlerinden biri olabileceğini göstermektedir. Tüm bunlar değerlendirildiğinde, ebeveynlerin eğitim düzeyinin yükselmesinin; onlara, aile içi iletişim ve uygun ebeveyn tutumu konusunda farkındalık kazandırdığını söylemek mümkündür. Ebeveyn eğitim düzeyinin düşmesi ise, baskıcı tutumla ilişkisi sebebiyle, çocuklarda sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin gelişiminde etkili olabilir. Nitekim bu araştırmanın bir diğer bulgusu, algılanan anne - baba tutumunun çocukların sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliği üzerindeki etkisini göstermektedir.

Anne - baba tutumuna ilişkin bulgular; annesinin ve babasının davranışlarını baskıcı olarak değerlendiren özel yetenekli öğrencilerin ve babasının davranışını baskıcı olarak değerlendiren özel yetenek tanısı almayan öğrencilerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeylerinin, ebeveyn davranışlarını dengeli (yetkin) olarak değerlendirenlerinkinden anlamlı ölçüde yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun yanında özel yetenek tanısı almayan öğrencilerden, annesinin davranışlarını baskıcı olarak değerlendirenlerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puan ortalamaları ($\bar{x}$ =35.57), annesinin davranışlarını dengeli olarak değerlendirenlerinkinden ($\bar{x}$ =31.74) yüksektir. Özel yetenek tanısı alan ve almayan ortaokul öğrencilerinin anne - baba tutumuna göre sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puan ortalamalarını bir arada tartışabilmek için Tablo 5-1 hazırlanmıştır.

Tablo 5-1: Çalışma Grubunun Anne-Baba Tutumuna Göre Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Puan Ortalamaları

		Özel yetenek tanısı alanlar	Özel yetenek tanısı almayanlar
Algılanan anne tutumu	Baskıcı	39.00	35.57
	Korumacı	27.25	32.98
	Tavizkar	26.42	32.42
	Dengeli	27.37	31.74
Algılanan baba tutumu	Baskıcı	34.00	37.10
	Korumacı	31.12	33.26
	Tavizkar	30.14	33.37
	Dengeli	27.04	30.98

Tablo 5-1’de görüldüğü gibi; özel yetenek tanısı alan ve almayan ortaokul öğrencilerinden anne ve babasının davranışlarını baskıcı olarak değerlendirenlerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puan ortalamaları, anne-baba tutumuna göre hesaplanan puan ortalamaları arasında en yüksek olanlardır. Anne ve babasının

davranışlarını dengeli olarak değerlendiren öğrenciler ise büyük çoğunlukla en düşük sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puan ortalamalarına sahiptir. Bu bulgu hem literatürle, hem de bu araştırmanın nitel bulgularıyla tutarlıdır. Örneğin Speirs Neumeister (2004), özel yetenekli öğrencilerde, baskıcı ebeveyn tutumunun sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğe, dengeli ebeveyn tutumunun ise kendine yönelik mükemmeliyetçiliğe neden olabileceğini ortaya koymuştur. Speirs Neumeister ve Finch (2006); baskıcı ebeveyn tutumunun (yüksek beklenti, düşük destek), güvensiz bağlanmaya sebep olarak kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin gelişimine katkı sağlayabileceğini; dengeli ebeveyn tutumunun (yüksek beklenti, yüksek destek) ise güvenli bağlanmaya sebep olabileceğini, mükemmeliyetçiliğin gelişimine anlamlı bir katkısının olmadığını bulmuştur. Flett vd. (2002) baskıcı ebeveyn tutumunun, çocuklarda mükemmeliyetçiliğin ortaya çıkmasını desteklediğini öne sürmüştür. Hibbard ve Walton (2014), baskıcı ebeveyn tutumunun (yüksek beklenti, düşük destek, kontrol ve değerlendirme çabası) mükemmeliyetçilikle ilişkili olduğunu; dengeli ebeveyn tutumunun (yüksek beklenti, yüksek destek, iletişimde sıcaklık, uygun özerklik ve yönlendirme) ise mükemmeliyetçilikle ilişkili olmadığını ortaya koymuştur. Frost vd. (1991), baskıcı (sert) ebeveyn tutumunun, kızlarındaki mükemmeliyetçilikle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bu araştırmanın nitel bulguları, baskıcı ebeveyn tutumunun sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğe neden olabileceğini göstermektedir. Sonuç olarak, özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerde; baskıcı ebeveyn tutumunun, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçi eğilimleri arttırdığını; dengeli ebeveyn tutumunun ise sosyal kaynaklı mükemmeliyetçi eğilimleri azalttığını söylemek mümkündür.

5.1.2. Mükemmeliyetçilik Nedenlerine İlişkin Nitel Bulguların Mükemmeliyetçilik Boyutu ve Özel Yetenek Tanısına Göre Tartışılması

Araştırma katılımcılarının mükemmeliyetçilik nedenleri incelenirken, mükemmeliyetçilik boyutu ve özel yetenek tanısı göz önünde bulundurularak dört grup oluşturulmuş; üçüncü bölümde her grubun mükemmeliyetçilik nedenlerine ilişkin bulgular ayrı ayrı sunulmuştur. Bu kısımda; katılımcıların, kendine yönelik ya da sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik boyutlarından aldıkları yüksek puanların olası nedenlerinin, nitel bulgularla nasıl açıklanabileceği ve bu olası nedenlerin özel yetenek tanısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı tartışılacaktır.

Katılımcıların mükemmeliyetçilik nedenlerine ilişkin nitel bulgular; her dört katılımcı grubunda da ebeveyn beklentisi alt teması içinde; yüksek beklenti, beklentinin karşılanmasına odaklı geri bildirim ve beklentiye yönelik destek kodlarının oluştuğunu göstermektedir. Sonuç olarak, özel yetenek tanısı alan ve almayan ortaokul öğrencilerinde; yüksek ebeveyn beklentisi, ebeveynlerin beklentinin karşılanmasına odaklı (koşullu) geri bildirimler vermeleri ve ebeveynlerin beklentilerine yönelik destek vermeleri hem kendine yönelik hem de sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin gelişmesinin olası nedenleridir. Bu sonuç birçok literatür bulgusuyla tutarlıdır (Ablard ve Parker, 1997; Appleton vd., 2010; Craddock vd., 2009; Damian vd., 2013; Flett vd., 2002; Gong vd., 2016; Hong, vd., 2017; Hibbard ve Walton, 2014; Maloney vd. 2014; McArdle ve Duda, 2008; Morris ve Lomax, 2014; Rasmussen ve Troilo, 2016; Schuler, 2000; Speirs Neumeister, 2004; Speirs Neumeister ve Finch, 2006; Speirs Neumeister vd., 2009). Ek olarak nitel veriler, bu kodlara ilişkin katılımcı ifadelerinde gruplar arası bazı farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Kendine yönelik mükemmeliyetçi olan özel yetenekli katılımcılar, ebeveynlerinin yüksek beklentilerini ifade ederken; çoğunlukla kendilerinden en iyi, üstün, mükemmel ve hatasız olmalarının beklendiğini; bu beklentiler ifade edilirken zeki ve farklı olduklarının vurgulandığını belirtmişlerdir. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçi olan özel yetenekli katılımcılar da yüksek ebeveyn beklentisine ilişkin aynı ifadeleri kullanmışlar; ayrıca yapabileceklerinden ya da kendilerine ilişkin beklentilerinden daha fazlasının ebeveynleri tarafından beklendiğini vurgulamışlardır. Sonuç olarak, özel yetenekli öğrencilerde; yüksek ebeveyn beklentisi kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin olası bir nedeni iken, öğrenci performansı ve hedefleriyle tutarsız yüksek ebeveyn beklentisi sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin olası bir nedenidir. Bu sonuç literatürle tutarlıdır. Slaney vd. (2001), beklenti ve performans arasındaki tutarsızlığı mükemmeliyetçiliğin olumsuz boyutu olarak tanımlamıştır. Morris ve Lomax (2014), hedefleri ebeveynlerinin beklentileriyle benzer olan çocukların daha olumlu bir mükemmeliyetçilik geliştirebileceklerini belirtmiştir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerle yapılan araştırmalar; yüksek ama gerçekçi ebeveyn beklentilerinin, çocuklarda kendine yönelik ve normal mükemmeliyetçiliğin gelişimine neden olabileceğini; gerçekçi olmayan yüksek ebeveyn beklentilerinin ise, çocuklarda sosyal kaynaklı ve nevrotik

mükemmeliyetçiliğin gelişimine neden olabileceğini göstermektedir (Schuler, 2000; Speirs Neumeister, 2004).

Özel yetenek tanısı almayan öğrenci gruplarından, hem kendine yönelik hem de sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeyleri yüksek olan katılımcılar; ebeveynlerinin onlardan, yaptıklarının daha fazlasını beklediğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda özel yetenek tanısı almayan katılımcılarda yüksek ebeveyn beklentisi, kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik boyutları için farklılaşmamaktadır. Nitekim Flett vd. (2002), yüksek ebeveyn beklentisinin hem kendine yönelik hem de sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin gelişiminde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Ancak özel yetenek tanısı almayan katılımcıların yüksek ebeveyn beklentisine ilişkin ifadeleri, özel yetenekli katılımcıların yüksek ebeveyn beklentisine ilişkin ifadelerinden farklılaşmaktadır. Özel yetenek tanısı almayan katılımcı ebeveynleri, onlardan yaptıklarının daha fazlasını beklemektedir. Buna karşın özel yetenekli katılımcılardan, zeki ve diğerlerinden farklı/üstün oldukları için en iyisi, mükemmellik, üstünlük ve hatasızlık beklenmektedir. Kerr (1991), özel yetenekli öğrenci ebeveynlerinin; özel yetenek tanısı hakkında yeterince bilgi sahibi olmamalarının, bu tanıya aşırı anlam yüklemelerine sebep olabileceğini öne sürmüş; bu durumun özel yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçiliğe neden olabileceğini ifade etmiştir. Sonuç olarak, özel yetenekli öğrenci ebeveynlerinin, bu tanı konusunda doğru bilgiye sahip olmamaları; onların çocukları için gerçekçi olmayan yüksek beklentiler edinmelerine sebep olabilir. Bu yüksek beklentilerin de özel yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçiliğe neden olabileceğini söylemek mümkündür.

Ebeveyn beklentisi alt teması içinde oluşan bir diğer kod, beklentinin karşılanmasına odaklı geri bildirimdir. Bu kod katılımcıların, ebeveynlerinin beklentilerini karşıladıklarında olumlu, karşılamadıklarında olumsuz geri bildirimler almalarını ifade eder. Olumlu geri bildirimler arasında karşılaştırma, övme, ödül verme ve mutlu olma; olumsuz geri bildirimler arasında kıyaslama, kızma, cezalandırma ve üzülme gibi davranışlar vardır. Bu tarz ebeveyn geri bildirimleri; özel yetenek tanısı alan ve almayan çocuklarda koşullu onay algısı, hata yapma korkusu ve hayal kırıklığına uğratma korkusuna yol açarak kendine yönelik ve sosyal

kaynaklı mükemmeliyetçiliğe neden olabilir (Ablard ve Parker, 1997; Flett vd., 2002; Rasmussen ve Troilo, 2016; Speirs Neumeister, 2004).

Ebeveyn beklentisi alt teması içinde oluşan bir diğer kod, beklentiye yönelik destektir. Bu kod katılımcıların ebeveynlerinin, beklentilerinin gerçekleşebilmesi için katılımcılara destek vermesini ifade eder. Bu destek; baskıya, hayal kırıklığına uğratma korkusuna ya da motivasyona neden olarak katılımcılarda mükemmeliyetçiliğin gelişimini etkileyebilir. Nitekim her gruptaki katılımcılar bu koda ilişkin ifadeler kullanmıştır. Katılımcıların, ebeveynlerinin beklentilerine yönelik onlara destek vermesine ilişkin ifadeleri incelendiğinde; özel yetenek tanısına göre bu ifadelerin farklılaşmadığı, ancak mükemmeliyetçilik boyutuna göre ifadelerin farklılaştığı dikkat çekmektedir. Bu fark, ebeveyn desteğinin maddi ya da manevi olmasına ilişkin bir farktır. Maddi destek; ders çalışmaya yardım etme, ödevlerde yardımcı olma, çalışma planı hazırlama, ödevleri kontrol etme gibi ebeveyn davranışlarıdır. Manevi destek ise; hedefe ulaşamadığında teselli etme, hedefe ulaşabileceği konusundaki inancı ifade etme, beklenti karşılanmasa bile yanında olacağını ve destek vereceğini belirtme, duygusal destek sunma gibi ebeveyn davranışlarıdır. Bu bağlamda bakıldığında; özel yetenek tanısı alan ve almayan katılımcılardan kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyleri yüksek olanlar, ebeveynlerinin beklentilerine yönelik hem maddi hem de manevi destek verdiğini belirtmiştir. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeyleri yüksek olan, özel yetenek tanısı alan ve almayan katılımcılar ise ebeveynlerinin, beklentilerinin karşılanabilmesi için onlara yalnızca maddi destek verdiğine ilişkin ifadeler kullanmıştır.

Manevi desteğin eksikliği, ebeveyn tutumu hakkında bir ipucu olarak değerlendirilebilir. Nitekim manevi ebeveyn desteğinin; aile içi sıcaklığı arttıracığı, yüksek beklentinin dışsal baskısını azaltacağı, duygusal bağı güçlendireceği, çocuğun arkasında yüksek ve teşvik edici bir destek hissetmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Bu durumda manevi desteğin eksikliği, baskıcı ebeveyn tutumu; hem maddi hem manevi destek ise dengeli ebeveyn tutumu ile ilişkilendirilebilir. Nitekim Hibbard ve Walton (2014), ebeveyn tutumunun farklı mükemmeliyetçilik boyutları üzerindeki etkisini ortaya koyduğu araştırmada; baskıcı ebeveyn tutumunu yüksek beklenti, düşük destek, düşük sıcaklık, yüksek kontrol ve değerlendirme

çabası olarak; dengeli ebeveyn tutumunu ise yüksek beklenti, yüksek destek, iletişimde sıcaklık, kabul, uygun özerklik ve yönlendirme olarak ele almıştır. Bunun yanında yüksek beklenti ve yüksek destekle karakterize dengeli ebeveyn tutumunun kendine yönelik mükemmeliyetçiliğe; yüksek beklenti ve düşük destekle karakterize baskıcı ebeveyn tutumunun sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğe neden olabileceği farklı araştırmalarda ortaya konmuştur (Flett vd., 2002; Speirs Neumeister, 2004; Speirs Neumeister ve Finch, 2006; Speirs Neumeister vd., 2009). Morris ve Lomax (2014), teşvik edici ve besleyici ebeveyn davranışlarının, çocuklarda daha olumlu bir mükemmeliyetçiliğin gelişmesine katkı sağlayabileceğini öne sürmüştür. Maloney vd. (2014), yüksek beklenti ve düşük sıcaklıkla tanımladığı ebeveyn tutumunun, mükemmeliyetçiliğin gelişimini etkileyen faktörlerden biri olduğunu bulmuştur. İlgili literatür ve nitel bulgular değerlendirildiğinde sonuç olarak; özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerde, beklentinin karşılanmasına yönelik hem maddi hem manevi ebeveyn desteğinin kendine yönelik mükemmeliyetçiliğe; yalnızca maddi ebeveyn desteğinin ise sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğe neden olabileceği değerlendirilmektedir.

Katılımcıların mükemmeliyetçilik nedenlerine ilişkin nitel bulgular; dört katılımcı grubundan üçünde ebeveyn kişilik özelliklerinin, mükemmeliyetçiliğin gelişiminde etkili olduğunu göstermiştir. Buna göre özel yetenekli katılımcılardan, hem kendine yönelik hem de sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeyleri yüksek olan gruplar, ebeveynlerinin mükemmeliyetçi ve başarılı (zeki, çalışkan, bilgili...) olma özelliklerini vurgulamıştır. Özel yetenek tanısı almayan katılımcılardan, kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyi yüksek olan grubun ebeveyn kişilik özelliklerine yönelik ifadeleri belirli bir tema altında kümelenmediğinden, bu grup için ebeveyn kişilik özellikleri mükemmeliyetçiliğin olası bir nedeni değildir. Ancak özel yetenek tanısı almayan katılımcılardan, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeyi yüksek olan grup, ebeveynlerinden en az birinin sert (kızgın, sinirli...) bir kişiliğe sahip oldukları konusunda benzer ifadeler kullanmışlardır. Bu bağlamda mükemmeliyetçiliğin olası bir nedeni olarak, ebeveyn kişilik özellikleri; özel yetenekli katılımcılarda, mükemmeliyetçilik boyutu açısından belirgin bir farklılık göstermezken; özel yetenek tanısı almayan katılımcılarda, mükemmeliyetçilik boyutuna göre farklılık göstermektedir. Buna göre ebeveynin sert bir kişilik özelliğine sahip olması, özel yetenek tanısı almayan çocuklarda sosyal kaynaklı

mükemmeliyetçiliğin olası bir nedeni iken; kendine yönelik mükemmeliyetçiliğe bir etkisi yoktur. Bu sonuç; sert, katı, baskıcı bir ebeveyne sahip olmanın, çocuklarda hata yapma korkusuna sebep olarak sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğe neden olabileceğini (Flett vd., 2002) düşündürmektedir.

Mükemmeliyetçilik boyutunun yanı sıra; ebeveyn kişilik özellikleri alt teması içinde oluşan kodlar, mükemmeliyetçiliğin gelişimini etkileyen ebeveyn kişilik özelliklerinin özel yetenek tanısına göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Buna göre ebeveyn mükemmeliyetçiliği ve başarılı ebeveyn özellikleri, özel yetenekli katılımcıların kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliklerinin olası nedenlerinden iken; özel yetenek tanısı almayan katılımcılarda bu kodlar yerine yalnızca sert ebeveyn kodu oluşmuştur. Özel yetenekli katılımcılarda sert ebeveyn kodu oluşmamasının bir nedeni, ebeveyn eğitim düzeylerinin, özel yetenek tanısı almayan katılımcılara kıyasla, daha yüksek olması olabilir. Nitekim daha önce, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin yükselmesinin, uygun ebeveyn tutumu üzerinde etkili olduğu (Alpoğuz, 2014; Aydoğdu ve Dilekmen, 2016) tartışılmıştı. Özel yetenekli katılımcılar, ebeveynlerinin mükemmeliyetçi özelliklerini vurgularken; özel yetenek tanısı almayan katılımcılarda böyle bir vurgu olmamasının nedeni ise ebeveyn beklentileri arasındaki farklılık olabilir. Çünkü özel yetenekli katılımcılar ebeveynlerinin kendilerinden mükemmellik beklediğini ifade ederken, özel yetenek tanısı almayan katılımcılar mükemmellik beklentisine ilişkin ifadeler kullanmamışlardır. Ayrıca Flett vd. (2002) sosyal öğrenme modelinde, ebeveyn mükemmeliyetçiliğinin örnek alınmasının çocuklarda mükemmeliyetçiliğin gelişmesine neden olabileceğini öne sürmüş; bu model özel yeteneklilerle yapılan bazı araştırmalar (Speirs Neumeister, 2004; Speirs Neumeister vd., 2009) tarafından da kanıtlanmıştır. Ayrıca ebeveyn mükemmeliyetçiliğinin çocuklarda mükemmeliyetçiliğe neden olabileceğini ortaya koyan başka araştırma bulguları da mevcuttur (Appleton vd., 2010; Morris ve Lomax, 2014; Rasmussen ve Troilo, 2016; Schuler, 2000). Dolayısıyla ebeveyn mükemmeliyetçiliğini örnek alarak ya da ebeveyn mükemmeliyetçiliğinin baskısını hissederek, özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin mükemmeliyetçilik geliştirmeleri sonucu, ilgili literatürle de tutarlıdır. Ancak başarılı ebeveyn özelliklerinin; özel yetenekli öğrencilerde, kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin olası bir nedeni olabileceği sonucu yeni bir bulgudur. Ebeveyn mükemmeliyetçiliğine benzer şekilde; özel yetenekli

öğrencilerin, ebeveynlerinin başarılarını örnek alarak kendilerine yüksek hedefler belirlemeleri ya da ebeveynlerinin başarılarının baskısını hissederek onlara ulaşma konusunda beklentilere maruz kalmaları, böylece mükemmeliyetçilik geliştirmeleri muhtemeldir. Nitekim ebeveynlerinden en az birini zeki, bilgili, çalışkan ya da yetenekli olarak tanımlayan özel yetenekli katılımcılardan kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyleri yüksek olanların büyük çoğunluğu, bu konuda ebeveynini örnek aldığını belirtmiştir.

Ebeveyn şiddeti ve ebeveyn endişesi alt temaları yalnızca sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeyleri yüksek, özel yetenek tanısı almayan katılımcı grubunda oluşmuştur. Ebeveyn şiddetinin yalnızca bu grupta görülmesi, sert ebeveyn kişilik özelliğinin yalnızca bu grupta görülmesi ile tutarlıdır. Sert ve baskıcı ebeveynlerin özel yetenek tanısı almayan katılımcılara fiziksel ve duygusal şiddet uygulamaları, onların sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliklerinin olası bir nedenidir. Bunun yanında ebeveyn şiddetinin, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin olası bir nedeni olabileceği sonucu, sosyal tepki modeli ile; ebeveyn endişesinin, olası bir mükemmeliyetçilik nedeni olarak ortaya çıkması ise endişeli yetiştirme modeli ile tutarlıdır. Sosyal tepki modeli, zarar verici davranışlara maruz kalmaya bir tepki olarak mükemmeliyetçiliğin gelişebileceğini; endişeli yetiştirme modeli, ebeveynin hatalar ve sonucundaki olası tehlikelerle aşırı ilgilenmesinin çocuklarda mükemmeliyetçiliğe neden olabileceğini öne sürmektedir (Flett vd., 2002). Bununla birlikte Speirs Neumeister vd. (2009), özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik nedenlerini incelediği araştırmada sosyal tepki modelini kanıtlayan sonuçlar ortaya koymuş; ancak endişeli yetiştirme modeline ilişkin yeterince kanıt bulamamıştır. Bu araştırmada yalnızca özel yetenek tanısı almayan bir grupta ebeveyn endişesi alt temasının oluşması da bu bulguyla tutarlıdır. Ek olarak Mitchell vd. (2013) ebeveyn endişesinin, çocukların kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeylerini arttırdığını ortaya koymuştur. Ancak bu araştırmada kendine yönelik mükemmeliyetçiliğe ilişkin böyle bir bulgu ortaya çıkmamıştır.

Çevre teması altında oluşan alt tema ve kodlar incelendiğinde; kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeyleri yüksek olan özel yetenekli katılımcıların, arkadaş ve öğretmen gibi ebeveynleri dışındaki sosyal çevrelerinden kendilerine yönelik yüksek beklenti algıladıkları ve beklentinin karşılanmasına

odaklı geri bildirimler aldıkları görülmektedir. Özel yetenek tanısı almayan katılımcılardan ise sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeyleri yüksek olanlar, beklentinin karşılanmasına odaklı geri bildirimler alarak çevrelerindeki arkadaş, öğretmen gibi kişilerin beklentilerini hissettiklerini ifade etmiştir. Bu üç gruptan farklı olarak kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyi yüksek olan özel yetenek tanısı almayan katılımcılar, çevrenin beklentisi alt temasına ilişkin değil, çevresel şiddet alt temasına ilişkin ifadeler kullanmışlardır. Gruplar arası farklılıklar incelendiğinde; ebeveyn beklentisinde olduğu gibi, hem kendine yönelik hem de sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeyleri yüksek olan özel yetenekli katılımcıların sosyal çevrelerinin yüksek beklentilerinin, çoğunlukla onların mükemmel olmaları, en iyiyi yapmaları ve hata yapmamaları şeklinde olduğu görülmektedir. Ve bu yüksek çevresel beklentiler çoğunlukla katılımcıların zekalarına, önceki başarılarına ve BİLSEM'i kazanmalarına bağlanmaktadır. Özel yetenek tanısı almayan gruplarda ise bu şekilde yüksek sosyal çevre beklentisi ortaya çıkmamıştır. Bu durum; özel yetenek tanısına yüklenen aşırı anlamın akran ve öğretmenlerde de yüksek beklentiyle sonuçlanabileceğini; bu yüksek beklentiye maruz kalmanın da mükemmeliyetçiliğin nedenlerinden biri olabileceğini (Kerr, 1991) düşündürmektedir. Nitekim Flett vd. (2002) sosyal beklenti modelinde, yalnızca ebeveynlerin değil, çocuğun etrafındaki diğer sosyal çevre elemanlarının beklentilerinin de mükemmeliyetçiliğin gelişiminde etkili olduğunu öne sürmüştür. Beklentinin karşılanmasına odaklı çevresel geri bildirimler de çevrenin beklentilerini hissettirmesinin bir diğer yöntemidir ve özel yetenek tanısı almayan kendine yönelik mükemmeliyetçi grup hariç diğer üç grupta bu kod oluşmuştur. Sonuç olarak; özel yetenekli öğrencilerin, tanılarında ve önceki başarılarından dolayı çevrelerindeki kişilerin onlara hata yapma şansı vermemeleri ve yüksek beklentilerini karşıladıklarında olumlu, karşılamadıklarında olumsuz geri bildirimler vermeleri özel yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçiliğin olası bir nedenidir. Bunun yanında özel yetenek tanısı almayan öğrencilerin, ebeveynleri dışında kalan çevrelerindeki diğer kişilerin beklentilerinin karşılanmasına odaklı geri bildirimlerinin baskısı, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliklerinin olası bir nedeni iken; kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyi yüksek olan özel yetenek tanısı almayan öğrenciler, sosyal çevrelerinin yüksek beklentisi ya da baskısından ziyade, sosyal çevrelerinin duygusal şiddetinden kaçmak için mükemmeliyetçilik geliştirmiş olabilirler. Nitekim mükemmeliyetçilik, çevresel kaynaklı zorlu yaşam olaylarıyla baş etmenin bir yolu

olarak da gelişebilir (Flett vd., 2002; Herman vd., 2011; Herman vd., 2013; Miller ve Vaillancourt, 2007; Wilson vd., 2015).

Araştırmanın bulguları, aile ve çevresel faktörlerin yanı sıra katılımcıların kişilik özelliklerinin de mükemmeliyetçiliklerinin olası nedenlerinden olduğunu ortaya koymuştur. Nitekim mükemmeliyetçiliğin ortaya çıkışında kişisel faktörlerin etkisini göz ardı etmek mümkün değildir. Kişilik özelliklerinin, mükemmeliyetçiliğin gelişmesinde etkili olduğu ilgili literatürde de ortaya konmuştur (Herman vd., 2011; Hong vd., 2017; Kobori vd., 2005; Maloney vd., 2014; Rasmussen ve Troilo, 2016; Speirs Neumeister, 2004). Katılımcıların kişilik özelliklerine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, her dört gruptaki katılımcılar için onay ihtiyacı hissetme, hırslı ve gayretli olma özelliklerinin ortak olduğu görülmektedir. Etraftaki kişiler tarafından onaylanma ihtiyacı, her ne kadar sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin bir özelliği gibi görünse de bu araştırmada kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyi yüksek katılımcılarda da ortaya çıkmıştır. Bu durumda, mükemmeliyetçiliğin kişisel boyutlarında bile içselleştirilmiş sosyal bir etkenin bulunduğunu (Flett vd., 2000; Flett vd., 2016; Greenspon, 2000; Hewitt ve Flett, 1991) kabul etmek gerekir. Bunlardan biri olan sosyal çevreden onay alma ihtiyacı da özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerin, kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçi eğilimler geliştirmelerinin olası nedenlerinden biridir. Çünkü onay ihtiyacı yüksek olan bir çocuk, çevresinden takdir görerek bu ihtiyacını giderebilmek için kendine belirlediği mükemmeliyetçi hedeflere ya da çevresinin ona belirlediği yüksek hedeflere ulaşmak isteyecek ve bu istek için çabalayacaktır (Flett vd., 2002). Söz konusu istek ve çaba ise, tüm gruplardaki katılımcılarda ortaya çıktığı gibi, hırslı ve gayretli kişilik özelliklerinin bir parçasıdır. Yani hırslı ve gayretli olan bir çocuk kendisinin ya da çevresinin yüksek hedeflerini gerçekleştirebilmek için mükemmeliyetçilik geliştirebilir (Stoeber vd., 2009). Çoğunlukla kendi hırsları için gayret gösteren çocuklarda kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin, çoğunlukla çevresinin isteklerini gerçekleştirme çabasıyla hırslanarak gayret gösteren çocuklarda ise sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin gelişmesi olasıdır. Ancak bu hırs ve gayretin arkasında her zaman, bir parça da olsa, sosyal bir etken vardır.

Katılımcıların mükemmeliyetçiliklerinin olası nedenlerinden bir diğerinin azimli kişilik özelliği olduğu bulunmuştur. Bu kişilik özelliği, özel yetenek tanısı

alan ve almayan katılımcılardan yalnızca kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyi yüksek olan gruplarda ortaya çıkmıştır. Azim; istenilen sonuca ulaşamadığında bile tekrar tekrar çabalamaya devam etme, yani olumsuz sonuçlara karşı daha toleranslı olarak sabırla ilerleme şeklinde ele alındığında; bunun, hırs ve gayretle birleşerek, kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin olası nedenlerinden biri olması şaşırtıcı değildir. Çünkü literatürde; yüksek hedefler belirleyerek bu hedeflere ulaşmak için çabalama, bu çabanın olası olumsuz sonuçlarına karşı toleranslı olarak sabırla devam etme özelliğinin mükemmeliyetçiliğin daha çok olumlu boyutlarıyla (normal mükemmeliyetçilik ya da kendine yönelik mükemmeliyetçilik) ilişkili bir özellik olduğu ifade edilmektedir (Hamachek, 1978; Kobori vd., 2005; Stoeber ve Otto, 2006; Stoeber vd., 2009). Sonuç olarak; özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerde azimli kişilik özelliğinin, kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin olası nedenlerinden biri olduğunu söylemek mümkündür.

Katılımcıların mükemmeliyetçiliklerinin nedenlerinden olabilecek kişilik özelliklerinden bir diğeri rekabetçiliktir. Özel yetenekli katılımcı gruplarının her ikisinde ve özel yetenek tanısı almayan katılımcılardan kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyleri yüksek olan grupta rekabetçilik özelliği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerin diğerlerini geçme arzusunun, onay ihtiyacı ve hırslı kişilik özelliği ile birleşerek, kendine yönelik veya sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğe neden olabileceğini söylemek mümkündür. Benzer şekilde Schuler (2000) de özel yetenekli öğrencilerde rekabetçiliğin desteklenmesinin normal ve nevrotik mükemmeliyetçiliğe neden olabileceğini ortaya koymuştur. Özel yetenek tanısı almayan öğrencilerde; rekabetçi kişilik özelliğinin, kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin olası bir nedeni olabileceği, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilerin rakiplerini geçmeyi amaçlamadığı, bu araştırmanın bir diğer bulgusudur. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliği yüksek olan özel yetenek tanısı alan ve almayan katılımcılar arasındaki bu fark, özel yeteneklilerden birinci ve en iyi olmalarının beklenmesinden kaynaklı olabilir. Özel yetenek tanısı almayan katılımcılardan, ebeveyn ve çevre tarafından en iyi ya da birinci olmaları değil, yaptıklarının daha fazlası beklendiğinden ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiler daha çok başkalarının yüksek beklentilerini karşılama baskısıyla hareket ettiklerinden, mükemmeliyetçiliklerine rekabetçilik dahil olmamış olabilir. Kendine yönelik mükemmeliyetçiler ise daha çok kendi yüksek hedeflerine ulaşmak için

hareket ettiklerinden, diğerlerini geçmeyi yüksek hedefleri önündeki bir basamak olarak görmüş olabilirler.

Katılımcıların yüksek mükemmeliyetçiliklerinin olası nedeni olarak ortaya çıkan bir diğer kişilik özelliği duygusallıktır. Özel yetenekli katılımcı gruplarının her ikisi ve özel yetenek tanısı almayan katılımcılardan sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeyleri yüksek olanlar duygusal kişilik özelliklerine ilişkin ifadeler kullanmışlardır. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyleri yüksek olan özel yetenek tanısı almayan katılımcılar ise duygusallık özelliklerinden bahsetmemişlerdir. Dolayısıyla özel yetenekli öğrencilerin yüksek duygusallıkları onların kendine yönelik ya da sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliklerinin olası bir nedeni olabilir. Mofield ve Parker Peters (2015) de özel yetenekli 130 ortaokul öğrencisi ile yaptığı araştırmada mükemmeliyetçiliğin olumlu ve olumsuz boyutlarının yüksek duygusallık ile ilişkili olduğunu bulmuş ve yüksek duygusallığın özel yeteneklilerde mükemmeliyetçiliği etkileyebileceğini öne sürmüştür. Bununla birlikte genel popülasyonda yapılan çalışmalar; yüksek duygusallıkla karakterize mizacın, dışsal baskıları reddetme ihtimalini düşürerek özellikle sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğe neden olabileceğini göstermektedir (Flett vd., 2002; Herman vd., 2011; Maloney vd., 2014). Bu da özel yetenek tanısı almayan katılımcılarda yüksek duygusallığın yalnızca sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin olası bir nedeni olduğu sonucuyla tutarlıdır. Duygusal kişilik özelliğinin; özel yetenekli öğrencilerde hem kendine yönelik hem de sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin olası bir nedeni iken özel yetenek tanısı almayan öğrencilerde yalnızca sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğe neden olabilecek faktörlerden biri olması, özel yeteneklilerin duygusal hassasiyetlerinin özel yetenek tanısı almayan akranlarından daha yüksek olmasından (Clark, 2015, s. 97) kaynaklı olabilir.

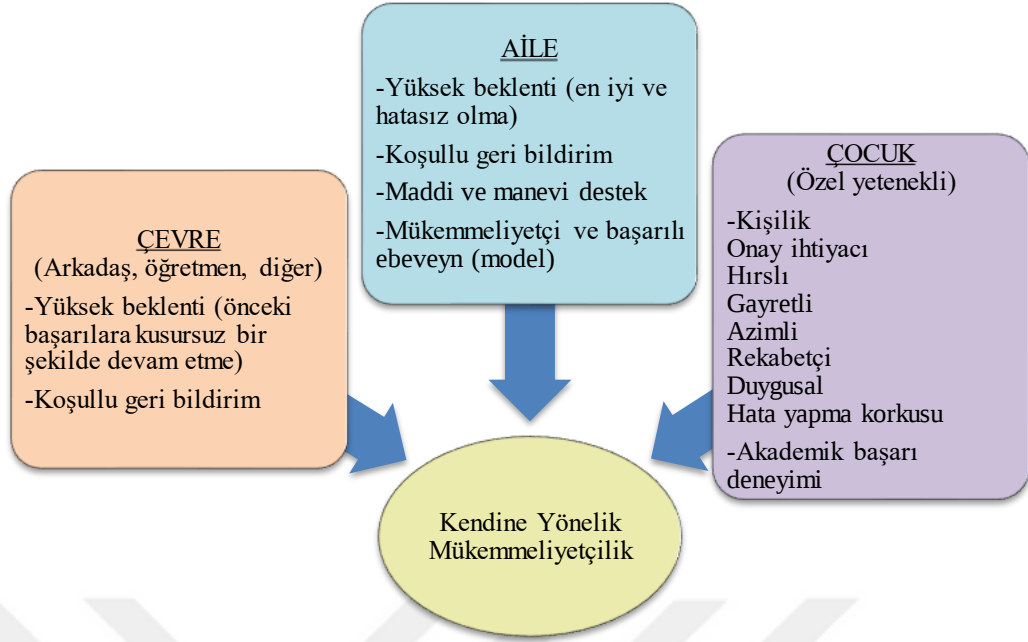
Mükemmeliyetçiliğin olası nedenlerinden olabilecek, katılımcıların bir diğer kişilik özelliği hata yapma korkusudur. Bu hata yapma korkusu, çoğunlukla katılımcıların kendi beklentilerini ya da çevresel beklentileri karşılayamama endişesidir. Ve bu endişe mükemmeliyetçiliğe neden olabilir. Nitekim Rasmussen ve Troilo (2016), çocuğun özelliklerinin kendine yönelik veya sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğe neden olabilecek faktörlerden biri olduğunu ifade ederken endişeli olma özelliğini vurgulamıştır. Buna göre çocuğun endişe ve hata yapma

korkusu, çocuğun hatayı kabulünü azaltarak veya ailenin çocuk üzerindeki kontrol ihtiyacını arttırarak, çocukta mükemmeliyetçiliğe neden olabilir. Bu araştırmada, özel yetenek tanısı almayan katılımcılarda hem kendine yönelik hem de sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliği yüksek olan gruplarda hata yapma korkusu ortaya çıkmıştır. Özel yetenekli katılımcılarda ise kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin olası bir nedeni olarak ortaya çıkan hata yapma korkusu, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik için ortaya çıkmamıştır. Gruplar arası farklılıklar incelendiğinde; kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyleri yüksek olan, özel yetenek tanısı alan ve almayan katılımcıların çoğunlukla kendi hedeflerine ulaşma konusunda yapacakları hatalardan korktukları görülmektedir. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeyleri yüksek olan özel yetenek tanısı almayan katılımcılar ise, daha çok başkalarının beklentilerini yerine getiremediklerinde, onları hayal kırıklığına uğratacakları ya da olumsuz geri bildirimlerle karşılaşacakları için hata yapmaktan korkmaktadırlar. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeyleri yüksek olan özel yetenekli katılımcı grubunda hata yapma korkusunun bir kişilik özelliği olarak ortaya çıkmamasının sebebi ise; bu grubun, kendileri için yüksek beklentilerinin olmaması ve çevrelerinin yüksek beklentilerini karşılayabilecek potansiyele sahip olduklarını hissetmeleri olabilir.

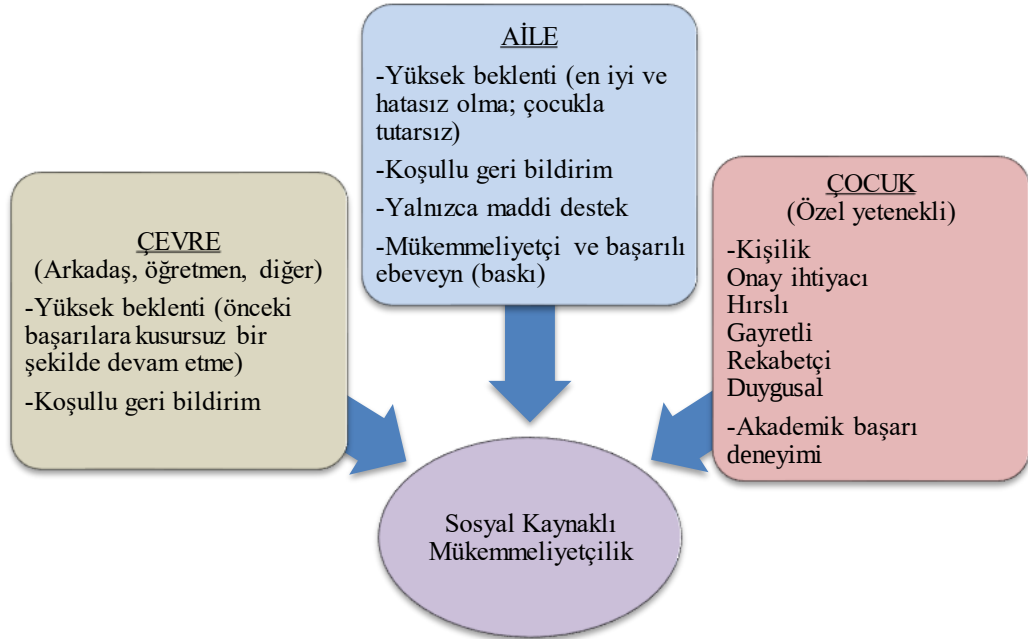
Katılımcıların mükemmeliyetçiliklerinin olası nedenlerinden sonuncusu ise akademik başarı deneyimleridir. Tüm katılımcı grupları erken akademik yıllarda başarılı olduklarını ifade etmiş, hatta birçoğu mükemmeliyetçiliğini ya da ondan yüksek standartlar beklenmesini bu erken akademik başarılarına bağlamıştır. Bu konudaki gruplar arasındaki tek fark ise özel yetenekli katılımcı gruplarının akademik başarılarını ortaokulda halen devam ettirmesi; özel yetenek tanısı almayan katılımcı gruplarının ise ortaokulla birlikte erken akademik başarılarını devam ettirmekte zorlanıyor olmalıdır. Ancak mükemmeliyetçiliğin ve beklentilerin gelişiminde erken akademik deneyimlerin daha önemli olduğu düşünüldüğünden bu farklılık mükemmeliyetçiliğin gelişimi açısından göz ardı edilebilir. Nitekim Speirs Neumeister (2004), özel yetenekli öğrencilerin erken akademik başarılarının; yüksek öz standartlara sebep olarak kendine yönelik mükemmeliyetçiliğe, diğerlerinin yüksek beklentisine sebep olarak da sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğe neden olabileceğini ortaya koymuştur. Flett vd. (2002) genel popülasyonda, kişisel başarı geçmişiyile şekillenen algılanan yeteneklerin mükemmeli mümkün kılması

durumunda, çocuklarda özellikle kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin ortaya çıkabileceğini öne sürmüştür. Damian vd. (2017) ise boylamsal araştırmalarında; akademik başarının, öğrencilerin kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeylerindeki artışları öngördüğünü ortaya koymuştur. Bunun yanında akademik başarıyı zorlanmadan elde etmenin mükemmeliyetçiliğe neden olabileceğini bulgulayan araştırmalar da bulunmaktadır (Speirs Neumeister vd., 2007). Ancak bu araştırmada kolay başarı yalnızca bir grupta (sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeyi yüksek olan özel yetenekli katılımcılar) göze çarpmaktadır. O yüzden bu faktörün genel olarak akademik başarı deneyimi şeklinde ele alınmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak, özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerin özellikle erken dönemdeki akademik başarı deneyimlerinin; mükemmeli hedeflemeyi mümkün kılarak kendine yönelik mükemmeliyetçiliğe, diğerlerinin yüksek beklentilerinin baskısına sebep olarak da sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğe neden olabileceğini söylemek mümkündür.

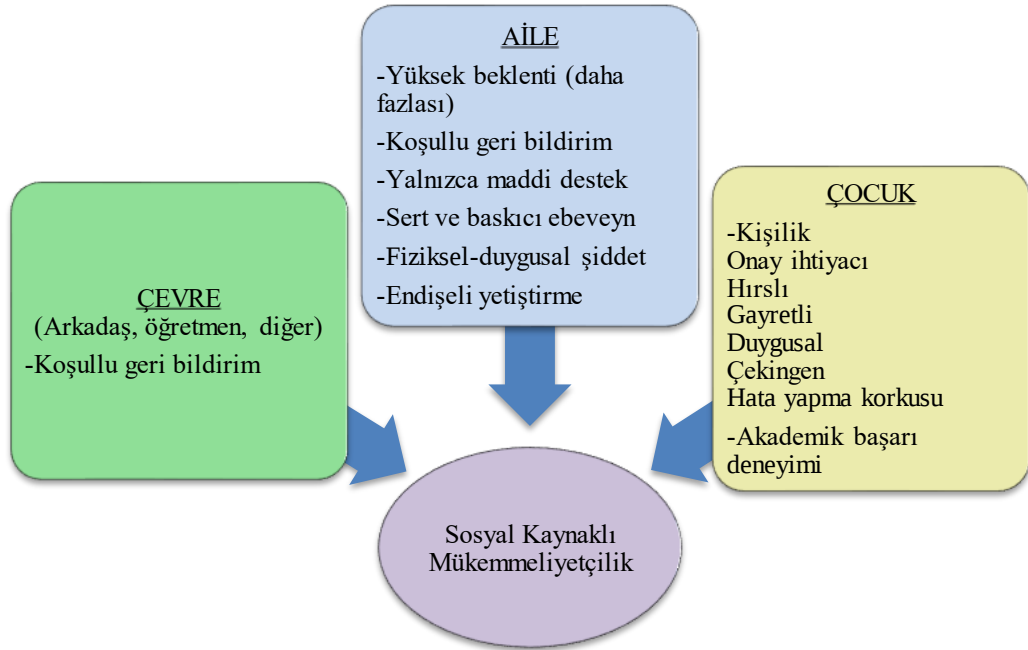
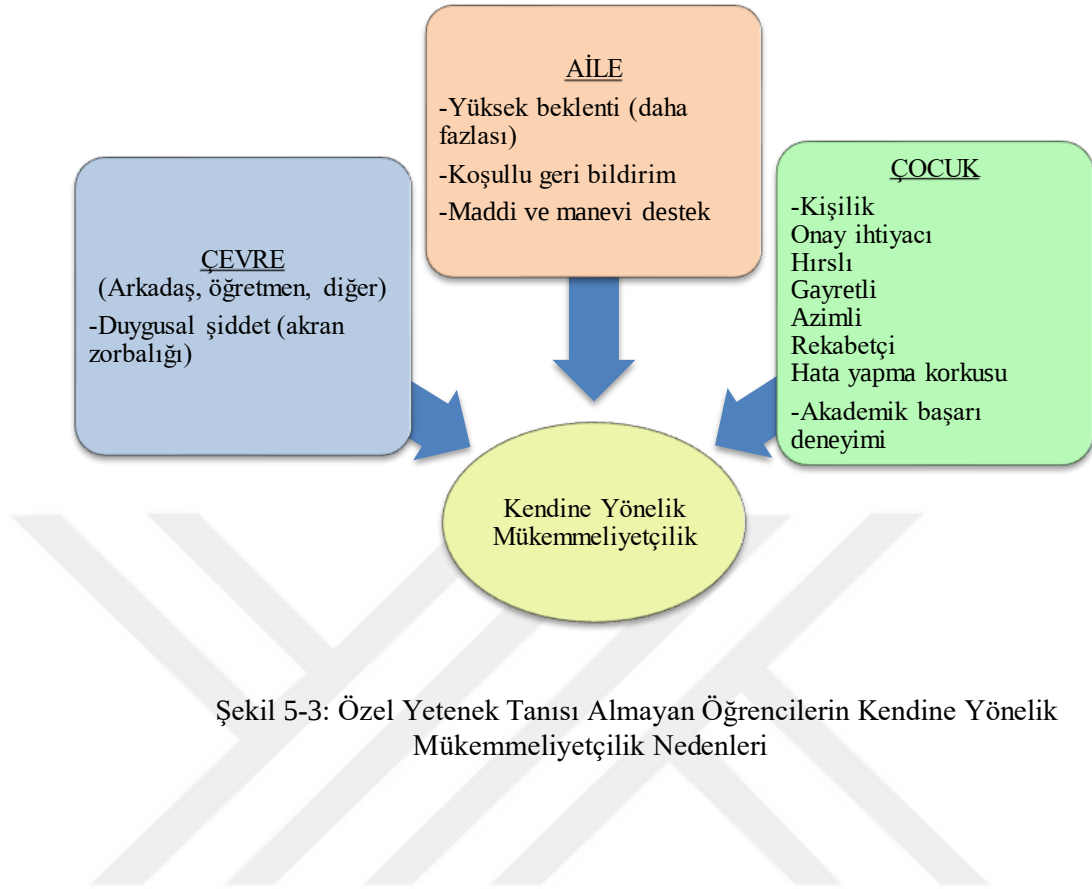
Özel yetenek tanısı alan ve almayan ortaokul öğrencilerinin kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliklerinin olası nedenleri olarak bulgulanan ve yukarıda tartışılan faktörlerin her biri öğrencilerde mükemmeliyetçiliğe sebep olabilecek etmenler olsa da unutulmamalıdır ki bunların hiçbirisi tek başına bir mükemmeliyetçilik nedeni değildir. Öğrencilerin mükemmeliyetçiliklerinin gelişimine neden olan etmenler, bu faktörlerin birkaçının ya da tümünün birleşimidir. Aile, çevre ve çocuk faktörlerini bir arada değerlendirmek, olası mükemmeliyetçilik nedenlerini anlamak için oldukça önemlidir. Bu bağlamda tüm faktörlerin birlikte değerlendirilebilmesi için Şekil 5-1, Şekil 5-2, Şekil 5-3 ve Şekil 5-4'te katılımcı gruplarının mükemmeliyetçilik nedenlerine ilişkin modeller sunulmuştur.



Şekil 5-1: Özel Yetenekli Öğrencilerin Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Nedenleri



Şekil 5-2: Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Nedenleri



5.2. ÖNERİLER

Bu araştırmanın; bulgularının alanda kullanılması, sınırlılıklarının yeni araştırmalarca giderilmesi ve yeni araştırma problemlerine ufuk açması, alana ve literatüre sunacağı katkı açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda öncelikle araştırma bulgularının; ailelere, öğretmenlere ve öğrencilere, olumsuz sonuçlarla ilişkili mükemmeliyetçiliğin gelişimini önleyecek öneriler sunması beklenmektedir. Bu kapsamda araştırma bulgularından yola çıkılarak aile, öğretmen ve öğrencilere şu öneriler sunulmuştur:

1. Özel yetenekli öğrenci velileri, özel yetenekli öğrencisi bulunan öğretmenler ve özel yetenekli öğrenciler; alan uzmanları tarafından, bu tanı hakkında ayrıntılı bir şekilde bilgilendirilmeli, doğru bilgiyi edinebilecekleri kaynaklara yönlendirilmeliler. Böylece özel yetenekli bireyin her konuda üstün, her şeyi en iyi yapan birey demek olmadığı; neredeyse her özel yetenekli bireyde farklı olan potansiyelin doğru şekilde nasıl desteklenebileceği bilgileri aile, öğretmen ve öğrenciye aktarılmalıdır.

2. Aileler ve öğretmenler, özel yetenek tanısı alan ya da almayan öğrencilerin potansiyellerini, ilgi alanlarını, hedeflerini doğru şekilde belirleyip beklentilerini bunlarla tutarlı bir şekilde oluşturmalarıdır. Beklentiler ifade edilirken ise kıyaslama, genelleme gibi iletişim hatalarından kaçınılarak davranışa yönelik ılımlı bir dil kullanılmalıdır. Benzer şekilde öğrencilerin de kendilerine yönelik beklentilerinin performanslarıyla tutarlı olabilmesi için kendini tanıma çalışmalarına ağırlık verilmelidir.

3. Aile ve öğretmenlerin öğrenciye verdikleri geri bildirimlerin şekli de mükemmeliyetçiliğin gelişiminde oldukça önemlidir. Bu bağlamda öğrenciye verilecek geri bildirimler, onda kesinlikle koşullu onay algısı oluşturmamalıdır. Benzer şekilde öğrencinin kendi değerini de bir hedefe ulaşmış ulaşmama durumuna göre belirlememesi için çalışmalar yürütülmelidir.

4. Bir öğrencinin; hedeflerini ya da ondan beklenenleri gerçekleştirme sürecinde, ailesinden ve öğretmenlerinden maddi ve manevi destek almaya ihtiyaç duyabileceği unutulmamalıdır. Öğrencinin çok başarılı olması ya da özel yetenekli olarak tanılanmış olması bu durumu değiştirmemektedir. Bu bağlamda öğrencilere,

kendi hedeflerini ya da ondan beklenenleri gerçekleştirebilmesi için, yardımcı olma gibi, maddi destek; daha önemlisi hedefe giden yolda psikolojik sağlamlığını arttırmak için, motive etme gibi, manevi destek sunulmalıdır.

5. Sert ebeveyn özelliklerinin ve baskıcı ebeveyn tutumunun sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğe neden olabileceği unutulmamalıdır. Bu bağlamda okul psikolojik danışman ve rehber öğretmenleri tarafından velilere yönelik uygun ebeveyn tutumu çalışmaları yürütülmelidir.

6. Ebeveyn mükemmeliyetçiliğine maruz kalma ve başarılı bir ebeveyne sahip olma özel yetenekli öğrencilerin olası mükemmeliyetçilik nedenlerindendir. Özel yetenekli öğrenci ebeveynleri, gözlem yeteneği çoğunlukla üst düzey olan özel yetenekli çocuklarına model olduklarını hiçbir zaman unutmamalıdır. Kendi başarılarını onlardan beklemek yerine, onlara uygun beklentiler oluşturmalarıdır. Ayrıca ebeveyn mükemmeliyetçiliği de okullarda problem tarama çalışmalarına eklenmeli; olumsuz sonuçlarla ilişkili bir ebeveyn mükemmeliyetçiliği belirlenmesi durumunda uygun psikolojik müdahalelere başlanmalıdır.

7. Zorlu yaşam olaylarından kaçmanın bir yolu olarak olumsuz mükemmeliyetçilik ortaya çıkabilir. Bu bağlamda öğrencilere evde ya da okulda kesinlikle fiziksel veya duygusal şiddet uygulanmamalıdır. Akran zorbalığının önüne geçmek için okulda çalışmalar planlanmalıdır. Travmatik deneyimleri olan öğrenciler psikolojik destek için mutlaka bir uzmana yönlendirilmelidir. Çocuk istismarı konusunda tüm veli ve öğretmenler bilgilendirilmelidir.

8. Aşırı endişe ve korumacılıktan kaçınılarak, öğrencilere evde ve okulda uygun özerkliğin verilmesi sağlanmalıdır.

9. Onay ihtiyacı, duygusallığı ve hata yapma korkusu yüksek olan öğrencilerin, mükemmeliyetçiliğin olumsuz boyutları açısından risk grubunda olduğu unutulmamalıdır. Mükemmeliyetçiliğin olumlu sonuçlarla ilişkili bir şekilde gelişmesi için; öğrencinin onay almaktan ziyade süreçten ve ilerlemekten keyif aldığı için çabalaması ve olası olumsuz sonuçlar karşısında azimli davranması sağlanmalıdır.

10. Özel yetenek tanısı alan veya daha önce başarılı olan öğrencilerin bu durumları, aile ve öğretmenler tarafından daha yüksek beklentiler oluşturma sebebi olarak kullanılmamalıdır. Beklentiler her zaman öğrencinin geçmiş değil, mevcut performansı ile tutarlı bir şekilde belirlenmelidir.

11. Son olarak, bu araştırmanın mükemmeliyetçilik nedenleri ile ilgili bulguları ve konuyla ilgili diğer araştırma bulguları, mükemmeliyetçiliğin olumsuz boyutlarını önlemek, olumlu boyutlarını doğru yönlendirmek için kullanılmalıdır.

Bu araştırmanın sınırlılıklarının giderilmesi ve bulgularının daha ileri taşınması için gelecek araştırmalara yönelik öneriler şu şekilde sıralanmıştır:

1. Bu araştırmanın sınırlılıklarından biri uygun örnekleme yönteminin kullanılmış olması ve örneklemin yalnızca Kocaeli ilinden seçilmiş olmasıdır. Bu bağlamda özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerin mükemmeliyetçilik nedenleri, Türkiye'nin farklı bölgelerini kapsayacak geniş bir örnekleme araştırılmalıdır.

2. Bu araştırmada veri toplamak için kullanılan görüşme yöntemi ile katılımcıların mükemmeliyetçiliklerine neden olabilecek bilişsel yapıları, bağlanma stilleri gibi psikolojik faktörlere ulaşamamıştır. Bu yüzden farklı veri toplama araçları kullanılarak yapılacak araştırmalara ihtiyaç vardır.

3. Bu araştırmada, araştırma tasarımından dolayı, anne – baba tutumuna ilişkin veriler kişisel bilgi formundan elde edilmiştir. Özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerin mükemmeliyetçiliklerinin bir nedeni olabilecek ebeveyn tutumlarının, geçerliği ve güvenirliği ortaya konmuş ölçme araçlarıyla incelenmesine ihtiyaç vardır.

4. Bu araştırmada, özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerin mükemmeliyetçilik nedenlerinden olabilecek travmatik yaşantılara ilişkin veri elde edilememiştir. Çünkü tek bir görüşme, ne kadar uzun olursa olsun, katılımcı ve görüşmeci arasında travmatik deneyimlerin ifade edilebileceği güven ortamını sağlamamaktadır. Bu bağlamda travmatik deneyimlerin mükemmeliyetçiliğe neden olup olmadığı boylamsal ya da daha farklı tasarlanmış araştırmalarla incelenmelidir.

5. Bu araştırmada özel yeteneklilerle ilgili mevcut eēitim politikalarının, özel yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçiliēin gelişimine etkisini ortaya koyacak veri elde edilememiştir. Bu konunun araştırılmasına ihtiyaç olduğu düşünölmektedir.

6. Bu araştırmada, araştırma tasarımıından dolayı, katılımcıların yüksek mükemmeliyetçiliklerinin olumlu ve olumsuz durumlarla ilişkisi incelenememiş, bu ilişkilendirme literatür bilgisiyle yapılmıştır. Bu bağlamda farklı nedenlerle ortaya çıkan farklı mükemmeliyetçilik boyutlarının olumlu ve olumsuz durumlarla ilişkisini inceleyerek risk faktörlerini ortaya koyacak araştırmalara ihtiyaç vardır.

7. Bu araştırma probleminin önemi; özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerinin kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliklerinin olası nedenlerini belirleyerek, öğrencilerde sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliēi önleyici, kendine yönelik mükemmeliyetçiliēi doğru şekilde yönlendirici erken dönem çalışmalara zemin hazırlamasıdır. Bu bağlamda mükemmeliyetçiliēin olumsuz sonuçlar doğurabilecek bir şekilde gelişmesini önleyecek programlar ortaya koyan deneysel araştırmalara ihtiyaç vardır.

8. Bu araştırma ortaokul öğrencileri ile yürütölmüştür. Farklı eğitim kademelerinden örneklerle mükemmeliyetçilik nedenlerine ilişkin araştırmalar çeşitlendirilmelidir.

9. Özel yetenek – mükemmeliyetçilik ilişkisine dair literatürde farklı sonuçlar bulunmaktadır. Dolayısıyla bu ilişki hala araştırılmaya açıktır.

10. Bu araştırma, özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerin olası mükemmeliyetçilik nedenlerinin incelendiēi Türkiye’deki - bilindiēi kadarıyla - ilk araştırmadır. Dolayısıyla Türkiye kültüründe yeni araştırmalarla, bu konudaki bulgular çeşitlendirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Ablard, K. E. ve Parker, W. D. (1997). Parents' achievement goals and perfectionism in their academically talented children. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 651-667. doi:10.1023/A:1022392524554
- Adler, A. (1956). *The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selections from his writings* (H. L. Ansbacher ve R. R. Ansbacher, Ed.). New York: Basic Books. Erişim tarihi: 4 Aralık 2020, <https://scholar.google.com.tr>
- Afat, N. (2013). Çocuklarda üstün zekânın yordayıcı olarak ebeveyn tutumları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 155-168.
- Akarsu, F. (2004). Üstün yetenekliler. M. R. Şirin vd. (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* (ss. 127-154). İstanbul: Çocuk Vakfı. Erişim tarihi: 22 Eylül 2019, http://cocukuniversitesi.aydin.edu.tr/tez/ruhi_sirin_secilmis_makaleler_kitabi.pdf
- Akkanat, H. (2004). Üstün veya özel yetenekliler. M. R. Şirin vd. (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* (ss.169-193). İstanbul: Çocuk Vakfı. Erişim tarihi: 22 Eylül 2019, http://cocukuniversitesi.aydin.edu.tr/tez/ruhi_sirin_secilmis_makaleler_kitabi.pdf
- Alpoğuz, D. U. (2014). *Algılanan ana-baba tutumlarının ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ve Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Altun, F. (2010). *Üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri, okul motivasyonları, öğrenme stilleri ve akademik başarıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Appleton, P. R., Hall, H. K. ve Hill, A. P. (2010). Family patterns of perfectionism: an examination of elite junior athletes and their parents. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(5), 363-371. doi:10.1016/j.psychsport.2010.04.005

- Aydoğdu, F. ve Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının eřitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 11(2), 569-585. Erişim tarihi: 20 Mart 2021, <https://www.researchgate.net/publication/329911484>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1), 1-103. doi:10.1037/h0030372
- Binet, A. ve Simon, T. (1904). Methodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Annee Psychologique*, 11(1), 191-244. doi:10.3406/psy.1904.3675
- Boydak, ř. (2019). *zel yetenekli ortaokul ğrencilerinin mukemmeliyetiliklerinin, empati duzeyleri ve algılanan anne baba davranış biçimleri ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yuksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi niversitesi Eğitim Bilimleri Enstitusu, Eskişehir.
- Brody, L. E. ve Stanley, J. C. (2005). Youths who reason exceptionally well mathematically and/or verbally using the MVT:D⁴ model to develop their talents. R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Ed.) *Conception of giftedness* (2. baskı, ss. 20-37). New York: Cambridge University Press.
- Buyukozturk, ř. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Callahan, C. M. ve Miller, E. M. (2005). A child-responsive model of giftedness. R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Ed.) *Conception of giftedness* (2. baskı, ss. 38-51). New York: Cambridge University Press.
- Camadan, F. (2009). *Orta ğretim ğrencilerinin mukemmeliyetilik duzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yuksek lisans tezi). Gazi niversitesi Eğitim Bilimleri Enstitusu, Ankara.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511571312

- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: their structure, growth, and action*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Chan, D. W. (2010). Perfectionism among Chinese gifted and non gifted students in Hong Kong: The use of the Revised Almost Perfect Scale. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(1), 68-98. doi:10.1177/016235321003400104
- Clark, B. (2015). *Üstün zekalı olarak büyümek: evde ve okulda çocukların potansiyellerini geliştirmek* (8. baskı, F. Kaya ve Ü. Oğurlu, Çev.). Ankara: Nobel Akademi.
- Conklin, W. ve Frei, S. (2016). *Üstün zekalı ve yetenekliler için eğitim programının farklılaştırılması* (N. G. Kahveci, Çev.) İstanbul: Özgür.
- Craddock, A. E., Church, W. ve Sands, A. (2009). Family of origin characteristics as predictors of perfectionism. *Australian Journal of Psychology*, 61(3), 136-144. doi:10.1080/00049530802239326
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage. Erişim tarihi: 11 Ocak 2020, <https://books.google.com.tr>
- Cross, T. L. ve Coleman, L. J. (2005). School-based conception of giftedness. R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Ed.) *Conception of giftedness* (2. baskı, ss. 52-63). New York: Cambridge University Press.
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. M. R. Şirin vd. (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* (ss. 111-125). İstanbul: Çocuk Vakfı. Erişim tarihi: 22 Eylül 2019, http://cocukuniversitesi.aydin.edu.tr/tez/ruhi_sirin_secilmis_makaleler_kitabi.pdf
- Çalikoğlu, B. S. (2009). *Üstün zekalı öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile mükemmeliyetçilik özellikleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Damian, L. E., Stoeber, J., Negru, O. ve Băban, A. (2013). On the development of perfectionism in adolescence: perceived parental expectations predict longitudinal increases in socially prescribed perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 55(6), 688-693. doi: 10.1016/j.paid.2013.05.021
- Damian, L. E., Stoeber, J., Negru-Subtirica, O. ve Băban, A. (2017). On the development of perfectionism: the longitudinal role of academic achievement and academic efficacy. *Journal of Personality*, 85(4), 565-577. doi:10.1111/jopy.12261
- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün çocuklar. M. R. Şirin vd. (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* (ss. 211-218). İstanbul: Çocuk Vakfı. Erişim tarihi: 22 Eylül 2019, http://cocukuniversitesi.aydin.edu.tr/tez/ruhi_sirin_secilmis_makaleler_kitabi.pdf
- Davis, M. C. ve Wosinski, N. L. (2012). Cognitive errors as predictors of adaptive and maladaptive perfectionism in children. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 30(2), 105-117. doi:10.1007/s10942-011-0129-1
- Demir, E. K. (2007). *Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dilmaç, B., Aydoğan, D., Koruklu, N. ve Deniz, M. E. (2009). İlköğretim öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özelliklerinin mantıkdışı inançlarla açıklanabilirliği. *İlköğretim Online*, 8(3), 720-728. Erişim tarihi: 10 Aralık 2020, <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1933>
- Dixon, F. A., Lapsley, D. K. ve Hanchon, T. A. (2004). An empirical typology of perfectionism in gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 95-106. doi:10.1177/001698620404800203
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2004). Üstün zekâlı ve üstün yetenekliler. M. R. Şirin vd. (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* (ss. 195-210). İstanbul: Çocuk Vakfı. Erişim tarihi: 22 Eylül 2019, http://cocukuniversitesi.aydin.edu.tr/tez/ruhi_sirin_secilmis_makaleler_kitabi.pdf

- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Ed.) *Conception of giftedness* (2. baskı, ss. 64-79). New York: Cambridge University Press.
- Flett, G. L. ve Hewitt, P. L. (2005). The perils of perfectionism in sports and exercise. *Current Directions in Psychological Science*, 14(1), 14-18. doi:10.1111/j.0963-7214.2005.00326.x
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Besser, A., Su, C., Vaillancourt, T., Boucher, D., ... ve Gale, O. (2016). The child-adolescent perfectionism scale: development, psychometric properties, and associations with stress, distress, and psychiatric symptoms. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(7), 634-652. doi:10.1177/0734282916651381
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Boucher, D. J., Davidson, L. A. ve Munro, Y. (2000). *The child-adolescent perfectionism scale: development, validation, and association with adjustment*. Unpublished Manuscript. Erişim tarihi: 13 Şubat 2019, <https://hewittlab.psych.ubc.ca/measures-3/child-adolescent-perfectionism-scale>
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Oliver, J. M. ve Macdonald, S. (2002). Perfectionism in children and their parents: a developmental analysis. G. L. Flett ve P. L. Hewitt (Ed.), *Perfectionism theory, research, and treatment* (ss. 5-31). Washington DC: American Psychological Association.
- Flett, G. L., Russo, F. A. ve Hewitt, P. L. (1994). Dimensions of perfectionism and constructive thinking as a coping response. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 12(3), 163-179. doi:10.1007/BF02354594
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. ve Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468. doi:10.1007/BF01172967
- Frost, R. O., Lahart, C. M. ve Rosenblate, R. (1991). The development of perfectionism: a study of daughters and their parents. *Cognitive Therapy and Research*, 15(6), 469-489. doi:10.1007/BF01175730

- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147. doi:10.1080/1359813042000314682
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness* (2. baskı, ss. 98-119). New York: Cambridge University Press.
- Galton, F. (1892a). *Hereditary genius: an inquiry into its laws and consequences* (2. baskı). London: Macmillan. Erişim tarihi: 18 Ekim 2020, <http://galton.org>.
- Galton, F. (1892b). *Inquiries into human faculty and its development* (2. baskı). London: Macmillan. Erişim tarihi: 18 Ekim 2020, <http://galton.org>
- Gay, L. R., Mills, G. E. ve Airasian, P. W. (2012). *Educational research: competencies for analysis and application* (10. baskı). New Jersey: Pearson Education Inc.
- Gong, X., Paulson, S. E. ve Wang, C. (2016). Exploring family origins of perfectionism: the impact of interparental conflict and parenting behaviors. *Personality and Individual Differences*, 100, 43-48. doi:10.1016/j.paid.2016.02.010
- Greenspon, T. S. (2000). "Healthy perfectionism" is an oxymoron!: reflections on the psychology of perfectionism and the sociology of science. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 197-208. doi:10.4219/jsge-2000-631
- Guignard, J. H., Jacquet, A. Y. ve Lubart, T. I. (2012). Perfectionism and anxiety: a paradox in intellectual giftedness?. *PloS One*, 7(7), e41043. doi:10.1371/journal.pone.0041043
- Guilford, J. P. (1968). Intelligence has three facets. *Science*, 160(3828), 615-620. Erişim tarihi: 27 Ekim 2020, <https://www.jstor.org/stable/1724693>
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 15(1), 27-33.

- Heller, K. A. (1991). The nature and development of giftedness: a longitudinal study. *European Journal of High Ability*, 2(2), 174-188. doi:10.5282/ubm/epub.2490
- Heller, K. A., Perleth, C. ve Lim, T. K. (2005). The Munich Model of giftedness designed to identify and promote gifted students. R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness* (2. baskı, ss. 147-170). New York: Cambridge University Press.
- Herman, K. C., Trotter, R., Reinke, W. M. ve Ialongo, N. (2011). Developmental origins of perfectionism among African American youth. *Journal of Counseling Psychology*, 58(3), 321-334. doi:10.1037/a0023108
- Herman, K. C. ,Wang, K., Trotter, R., Reinke, W. M. ve Ialongo, N. (2013). Developmental trajectories of maladaptive perfectionism among African American adolescents. *Child Development*, 84(5), 1633-1650. doi:10.1111/cdev.12078
- Hewitt, P. L. ve Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456-470. doi: 10.1037/0022-3514.60.3.456
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., Turnbull-Donovan, W. ve Mikail, S. F. (1991). The Multidimensional Perfectionism Scale: reliability, validity, and psychometric properties in psychiatric samples. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 3(3), 464-468. doi:10.1037/1040-3590.3.3.464
- Hibbard, D. R. ve Walton, G. E. (2014). Exploring the development of perfectionism: the influence of parenting style and gender. *Social Behavior and Personality*, 42(2), 269-278. doi:10.2224/sbp.2014.42.2.269
- Hollingworth, L. S. (1926). *Gifted children: their nature and nurture*. New York: Macmillan.

- Hollingworth, L.S. (1942). *Children above 180 IQ Stanford-Binet: origin and development*. Hudson, NY: World Book.
- Hong, R. Y., Lee, S. S. M., Chng, R. Y., Zhou, Y., Tsai, F. F. ve Tan, S. H. (2017). Developmental trajectories of maladaptive perfectionism in middle childhood. *Journal of Personality*, 85(3), 409-422. doi:10.1111/jopy.12249
- İlter, B. (2020). Özel yeteneklilerde mükemmeliyetçilik. M. Z. Leana-Taşcılar (Ed.), *Özel yetenekli çocukların psikolojisi: teoriden uygulamaya* (3. baskı, ss. 71-105). Ankara: Nobel Akademi.
- Jeltova. İ. ve Grigorenko, E. L. (2005). Systemic approaches to giftedness contributions of Russian psychology. R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness* (2. baskı, ss. 171-186). New York: Cambridge University Press.
- Kanlı, E. (2011). Üstün zekâlı ve normal ergenlerin mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 103-121. Erişim tarihi: 9 Aralık 2020, <http://dspace.marmara.edu.tr/handle/11424/859>
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi* (32. baskı). Ankara: Nobel Akademi.
- Kerr, B. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development. Erişim tarihi: 12 Aralık 2020, <https://eric.ed.gov/?id=ED334473>
- Kobori, O., Yamagata, S. ve Kijima, N. (2005). The relationship of temperament to multidimensional perfectionism trait. *Personality and Individual Differences*, 38(1), 203-211. doi:10.1016/j.paid.2004.04.003
- Kornblum, M. ve Ainley, M. (2005). Perfectionism and the gifted: a study of an Australian school sample. *International Education Journal*, 6(2), 232-239. Erişim tarihi: 4 Ekim 2019, <https://www.researchgate.net/publication/253808028>

- Leana-Taşcılar, M. Z. ve Kanlı, E. (2014). Üstün zekâlı ve normal gelişim gösteren çocukların, mükemmeliyetçilik ve öz-saygı düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 1-20. doi: 10.1501/Egifak_0000001335
- Leana-Taşcılar, M. Z., Özyaprak, M., Güçyeter, Ş., Kanlı, E. ve Camcı-Erdoğan, S. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçiliğin değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 31-45.
- LoCicero, K. A. ve Ashby, J. S. (2000). Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: a comparison to peers from the general cohort. *Roeper Review*, 22(3), 182-185. doi:10.1080/02783190009554030
- Maccoby, E. E. ve Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. E. M. Hetherington ve P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 4: socialization, personality, and social development* (ss. 1-101). New York: Wiley.
- Maloney, G. K., Egan, S. J., Kane, R. T. ve Rees, C. S. (2014). An etiological model of perfectionism. *PloS one*, 9(5), e94757. doi:10.1371/journal.pone.0094757
- Marland, S. P. (1971). *Education of the gifted and talented*. Washington DC: Government Printing Office. Erişim tarihi: 22 Eylül 2019, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED056243.pdf>
- Mayer, R. E. (2005). The scientific study of giftedness. R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness* (2. baskı, ss. 437-447). New York: Cambridge University Press.
- McArdle, S. ve Duda, J. L. (2008). Exploring the etiology of perfectionism and perceptions of self-worth in young athletes. *Social Development*, 17(4), 980-997. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00456.x

- McGrew, K. S. (1997). Analysis of the major intelligence batteries according to a proposed comprehensive Gf-Gc framework. D. P. Flanagan, J. L. Genshaft ve P. L. Harrison (Ed.), *Contemporary intellectual assessment: theories, tests, and issues* (ss. 151-179). New York, NY: Guilford Press. Erişim tarihi: 29 Ekim 2020, <https://www.researchgate.net/publication/232605380>
- Mendaglio, S. (2007). Should perfectionism be a characteristic of giftedness?. *Gifted Education International*, 23(3), 221-232. doi:10.1177/026142940702300303
- Mısırlı Taşdemir, Ö. (2003). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz yeterlik ve problem çözüme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Miller, J. L. ve Vaillancourt, T. (2007). Relation between childhood peer victimization and adult perfectionism: are victims of indirect aggression more perfectionistic?. *Aggressive Behavior*, 33(3), 230-241. doi:10.1002/ab.20183
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013, 7 Eylül). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğı. *Resmi Gazete* (Sayı: 28758). Erişim tarihi: 4 Kasım 2020, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2014, 26 Temmuz). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğı. *Resmi Gazete* (Sayı: 29072). Erişim tarihi: 4 Kasım 2020, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018, 7 Temmuz). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğı. *Resmi Gazete* (Sayı: 30471). Erişim tarihi: 22 Eylül 2019, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Mitchell, J. H., Broeren, S., Newall, C. ve Hudson, J. L. (2013). An experimental manipulation of maternal perfectionistic anxious rearing behaviors with anxious and non-anxious children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116(1), 1-18. doi:10.1016/j.jecp.2012.12.006

- Mofield, E. L. ve Parker Peters, M. (2015). The relationship between perfectionism and overexcitabilities in gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 405-427. doi:10.1177/0162353215607324
- Mofield, E. L. ve Parker Peters, M. (2018). Mindset misconception? Comparing mindsets, perfectionism, and attitudes of achievement in gifted, advanced, and typical students. *Gifted Child Quarterly*, 62(4), 327-349. doi: 10.1177/0016986218758440
- Morris, L. ve Lomax, C. (2014). Review: Assessment, development, and treatment of childhood perfectionism: a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, 19(4), 225-234. doi:10.1111/camh.12067
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard Jr., T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., ...Urbina, S. (1996). Intelligence: knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51(2), 77-101. doi:10.1037/0003-066X.51.2.77
- Ogurlu, U. (2020). Are gifted students perfectionistic? A meta-analysis. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(3), 227-251. doi:10.1177/0162353220933006
- Parker, W. D. (1997). An empirical typology of perfectionism in academically talented children. *American Educational Research Journal*, 34(3), 545-562. doi:10.2307/1163249
- Parker, W. D. ve Mills, C. J. (1996). The incidence of perfectionism in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40(4), 194-199. doi:10.1177/001698629604000404
- Plucker, J. A. ve Callahan, C. M. (2014). Research on giftedness and gifted education: status of the field and considerations for the future. *Exceptional Children*, 80(4), 390-406. doi:10.1177/0014402914527244
- Plucker, J. A. ve Esping, A. (2014). *Intelligence 101*. New York: Springer Publishing Company.

- Pirot, M. (1986). The pathological thought and dynamics of the perfectionist. *Individual Psychology*, 42(1), 51-58. Erişim tarihi: 8 Aralık 2018, <https://kutuphane.istanbul.edu.tr>
- Pyryt, M. C. (2007). The giftedness/perfectionism connection: recent research and implications. *Gifted Education International*, 23(3), 273-279. doi: 10.1177/026142940702300308
- Rasmussen, K. E. ve Troilo, J. (2016). “It has to be perfect!”: the development of perfectionism and the family system. *Journal of Family Theory & Review*, 8(2), 154-172. doi:10.1111/jftr.12140
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180–184, 261. Erişim tarihi: 30 Ekim 2020, <https://www.jstor.org/stable/20299281>
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of Gifted*, 23(1), 3-54. doi:10.1177/016235329902300102
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness* (2. baskı, ss. 246-279). New York: Cambridge University Press.
- Runco, M. A. (2005). Creative giftedness. R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness* (2. baskı, ss. 295-311). New York: Cambridge University Press.
- Robson, C. (2017). Tarama ve anketler (O. Taneri, Çev.). ř. Çinkır ve N. Demirkasımoğlu (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırması* (ss. 270-321). Ankara: Anı.
- Sak, U. (2012). *Üstün zekalılar özellikleri tanılanmaları ve eğitimleri* (2. baskı). Ankara: Vize.

- Sak, U., Bal Sezerel, B., Ayas, M. B., Özdemir, N. N., Demirel Gürbüz, Ş. ve Öpengin, E. (2017). *Anadolu Sak Zeka Ölçeği (ASİS) uygulayıcı kitabı* (3. baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi ÜYEP Merkezi.
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 183-196. doi:10.4219/jsge-2000-629
- Shaunessy, E., Suldo, S. M. ve Friedrich A. (2011). Mean levels and correlates of perfectionism in International Baccalaureate and general education students. *High Ability Studies*, 22(1), 61-77. doi:10.1080/13598139.2011.576088
- Siegle, D. ve Schuler, P. A. (2000). Perfectionism differences in gifted middle school students. *Roeper Review*, 23(1), 39-44. doi:10.1080/02783190009554060
- Silverman, L. K. (1999). Perfectionism. *Gifted Education International*, 13(3), 216-225. doi:10.1177/026142949901300303
- Silverman, L. K. (2007). Perfectionism: the crucible of giftedness. *Gifted Education International*, 23(3), 233-245. doi:10.1177/026142940702300304
- Simonton, D. K. (2020). Galton, Terman, Cox: The distinctive volume II in Genetic Studies of Genius. *Gifted Child Quarterly*, 64(4), 275-284. doi:10.1177/0016986220921360
- Slaney, R. B. ve Ashby, J. S. (1996). Perfectionists: study of a criterion group. *Journal of Counseling and Development*, 74(4), 393-398. doi:10.1002/j.1556-6676.1996.tb01885.x
- Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J. ve Ashby, J. S. (2001). The Revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(3), 130-145. doi:10.1080/07481756.2002.12069030
- Sorotzkin, B. (1985). The quest for perfection: Avoiding guilt or avoiding shame?. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 22(3), 564-571. doi:10.1037/h0085541
- Spearman, C. (1904). "General Intelligence," objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201-292. doi:10.2307/1412107

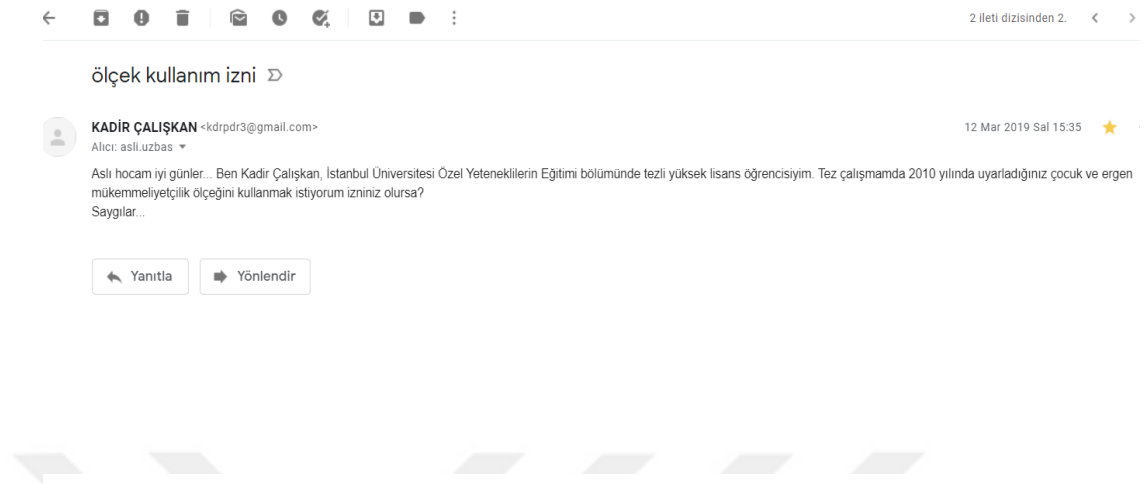
- Speirs Neumeister, K. L. (2004). Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 259-274. doi:10.1177/001698620404800402
- Speirs Neumeister, K. L. ve Finch, H. (2006). Perfectionism in high-ability students: relational precursors and influences on achievement motivation. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 238-251. doi:10.1177/001698620605000304
- Speirs Neumeister, K. L., Williams, K. K. ve Cross, T. L. (2007). Perfectionism in gifted high-school students: responses to academic challenge. *Roeper Review*, 29(5), 11-18. doi:10.1080/02783193.2007.11869219
- Speirs Neumeister, K. L., Williams, K. K. ve Cross, T. L. (2009). Gifted high-school students' perspectives on the development of perfectionism. *Roeper Review*, 31(4), 198-206. doi:10.1080/02783190903177564
- Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3(4), 292-316. doi:10.1037/1089-2680.3.4.292
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity, synthesized*. New York: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511509612
- Sternberg, R. J. (2005). The WICS model of giftedness. R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness* (2. baskı, ss. 327-342). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L. ve Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. ve Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34(1), 1-31. Erişim tarihi: 3 Kasım 2020, <https://www.jstor.org/stable/26767348>
- Sternberg, R. J. ve Zhang, L. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88-94. doi: 10.1177/001698629503900205

- Stoeber, J. ve Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295-319. doi:10.1207/s15327957pspr1004_2
- Stoeber, J., Otto, K. ve Dalbert, C. (2009). Perfectionism and the Big Five: conscientiousness predicts longitudinal increases in self-oriented perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 47(4), 363-368. doi: 10.1016/j.paid.2009.04.004
- Stornelli, D., Flett, G. L. ve Hewitt, P. L. (2009). Perfectionism, achievement, and affect in children: A comparison of students from gifted, arts, and regular programs. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(4), 267-283. doi:10.1177/0829573509342392
- Stricker, J., Buecker, S., Schneider, M. ve Preckel, F. (2020). Intellectual giftedness and multidimensional perfectionism: a meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, 32(2), 391-414. doi:10.1007/s10648-019-09504-1
- Şahin, H. (2011). *Lise öğrencilerinde mükemmeliyetçilik ve saldırganlık ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness* (ss. 21-52). New York: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A. J. (2009). Defining, determining, discovering, and developing excellence. J. S. Renzulli vd. (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (2. baskı, ss. 503-569). USA: Creative Learning Press.
- Terman, L. M. (1916). *The measurement of intelligence: An explanation of and a complete guide for the use of the Stanford revision and extension of the Binet-Simon intelligence scale*. Houghton Mifflin.
- Terman, L. M. (Ed.). (1926). *Genetic studies of genius, vol. 1: Mental and physical traits of a thousand gifted children* (2. baskı). Stanford: Stanford University.

- Thurstone, L. L. (1946). Theories of intelligence. *The Scientific Monthly*, 62(2), 101-112. Erişim tarihi: 27 Ekim 2020, <https://www.jstor.org/stable/18854>
- Uluç, S. (2016). İnsan zekâsının Cattell-Horn-Carroll kuramı. *Türkiye Klinikleri Psikoloji-Özel Konular*, 1(1), 1-9.
- Uz Baş, A. ve Siyez, D. M. (2010). Adaptation of the child and adolescent perfectionism scale to Turkish: the validity and reliability study. *İlköğretim Online*, 9(3), 898-909.
- VanTassel-Baska, J. (2005). Domain-specific giftedness applications in school and life. R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness* (2. baskı, ss. 358-376). New York: Cambridge University Press.
- Wilson, C., Hunter, S. C., Rasmussen, S. ve McGowan, A. (2015). They made you perfect: a test of the social reaction model of perfectionism. *Aggressive behavior*, 41(5), 421-431. doi:10.1002/ab.21572
- Yazgan İnanç, B., Bilgin, M. ve Kılıç Atıcı, M. (2009). *Gelişim psikolojisi çocuk ve ergen gelişimi* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz Çelik, D. (2013). *Üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin mükemmeliyetçilik ve akademik özyeterlikleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness* (2. baskı, ss. 411-436). New York: Cambridge University Press.
- Ziegler, A. ve Stoeger, H. (2004). Identification based on ENTER within the Conceptual Frame of the Actiotope Model of Giftedness. *Psychology Science*, 46(3), 324-341. Erişim tarihi: 2 Kasım 2020, <https://www.researchgate.net/publication/254561928>

EKLER

EK 1: Ölçek Kullanım İzni



Re: Ã¶lÃ¼k kullanÃ¼m izni ➤ Gelen Kutusu x



"Aslı UZ BAŞ" <asli.uzbas@deu.edu.tr>
 Alıcı: ben ▾

📎 14 Mar 2019 Per 21:52 ⭐

İngilizce > Türkçe İletiyli çeviri

İngilizce

Merhaba,

Ölçek formu ve puanlama bilgisi içeren bir belgeyi ekte gönderiyorum.

Çalışmanızda başarılar dilerim.

Prof. Dr. Aslı Uz Baş

> AsiA+ hocam iyi gÄ¶anler... Ben Kadir Ä‡alÄŸkane, A° stanbul
Ä͇niversitesi
Ä–zeli
> Yeteneklilerin EÄŸitimi bÄ¶llamÄŸnde tezlÄ¶ksek lisans
Ä¶llamaÄŸrencisiyim.
> Tez
> Ä¶salÄŸmamda 2010 yÄätnda uyarladÄŸÄänÄäÄŸÄŸÄŸÄŸÄŸ
> mÄ¶kemmeliyetÄŸililik
> Ä¶llamaÄŸÄŸini kullanmak istiyorum izniniz olursa?
> SaygÄälari...

EK 2: MEB Araştırma İzni



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089-605.01-E.20804418
Konu: Araştırma İzni
(Kadir ÇALIŞKAN)

23.10.2019

DAĞITIM YERLERİNE

İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Rektörlüğü Özel Eğitim Anabilim Dalı Üstün Zekalılar Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisi Kadir ÇALIŞKAN'ın "Özel Yetenek Tanısı Alan ve Almayan Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Nedenlerinin İncelenmesi" konulu araştırma çalışmasını ilçeniz Bilim Sanat Merkezleri ve ortaokullarında uygulama talebinin uygun görüldüğüne ilişkin, 21/10/2019 tarih ve 20475620 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiş olup söz konusu anket çalışmasının İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün sorumluluğunda yapılması hususunda;

Gereğini rica ederim.

Mustafa DOĞAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek:Valilik Onayı

Dağıtım:
12 İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine

Körfez Mah. Ankara Karayolu Cad. No:129 Valilik Binası B Blok Kat:3
Elektronik Ağ: www.kocaelimem.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme41@meb.gov.tr

Bilgi için: Emel SAĞLAM YAVUZ-Şef
Tel: (0 262) 300 58 71
Faks: (0262) 321 15 54

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9b6d-0d7b-32c4-a350-423c kodu ile teyit edilebilir.



EK 4: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenci,

Bu çalışma, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü yüksek lisans tezi kapsamında yürütülmektedir. Verdiğiniz yanıtların samimi olması, araştırmanın etkililiği için oldukça önemlidir. Verdiğiniz samimi cevaplar tamamen bilimsel amaçlarla kullanılacak ve burada verdiğiniz bireysel bilgiler kimseyle paylaşılmayacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Kadir ÇALIŞKAN

1. Cinsiyetiniz:

☐ Kadın ☐ Erkek

2. Sınıfınız ve BİLSEM grubunuz:

☐ 5. Sınıf ☐ 6. Sınıf ☐ 7. Sınıf ☐ 8. Sınıf

☐ Genel Yetenek ☐ Resim ☐ Müzik

3. Yaşınız:

4. Kardeş sayısı (siz hariç):

☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ve daha fazla

5. Ailenizin kaçınıcı çocuğusunuz?

☐ Tek çocuğum ☐ İlk çocuğum ☐ Ortanca çocuğum ☐ Son çocuğum ☐ Diğer

6. Anne-babanızın medeni durumu:

☐ Evli ☐ Boşanmış ☐ Diğer:.....(belirtiniz)

7. Anne eğitim durumu:

☐ Okuma-yazma bilmiyor ☐ Okur yazar ☐ İlkokul ☐ Ortaokul

☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora

8. Baba eğitim durumu:

- ☐ Okuma-yazma bilmiyor ☐ Okur yazar ☐ İlkokul ☐ Ortaokul
☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora

9. Annenizin size karşı davranışlarını nasıl değerlendirirsiniz?

- ☐ İlgisiz ☐ Korumacı ☐ Baskıcı ☐ Çocukların her dediğini yapan ☐ Dengeli

10. Babanızın size karşı davranışlarını nasıl değerlendirirsiniz?

- ☐ İlgisiz ☐ Korumacı ☐ Baskıcı ☐ Çocukların her dediğini yapan ☐ Dengeli

11. Ders başarı açısından kendinizi nasıl tanımlarsınız?

- ☐ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Normal

12. Okul derslerini nasıl değerlendirirsiniz?

- ☐ Çok kolay ☐ Kolay ☐ Normal ☐ Zor ☐ Çok zor

13. Kendi hedefleriniz, çevrenizdeki insanların sizden beklentileriyle ne kadar uyumludur?

- ☐ Tamamen uyumludur ☐ Biraz uyumludur ☐ Uyumsuzdur

14. En iyiye ulaşma isteği ya da hata yapmama isteği hayatınızda nasıl sonuçlar doğuruyor?

- ☐ Olumlu ☐ Olumsuz ☐ Hayatımı etkilemiyor ☐ Böyle isteklerim yok

15. Zorlu bir görevle karşılaştığınızda genelde ne yaparsınız?

- ☐ Yapamayacağım için uğraşmam
☐ Yapmamak için bahaneler üretirim
☐ Ödül almak ya da ceza almamak için yapmaya çalışırım
☐ Başarı hissini tatmak için yapmaya çalışırım
☐ Yapabileceğime inandığım için çabalarım

EK 5: Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği

ÇOCUK VE ERGEN MÜKEMMELİYETÇİLİK ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenci, aşağıda bazı cümleler yer almaktadır. Bu cümleleri okuyarak seni en iyi tanımlayan rakamı **yuvarlak içine al**. Doğru yanıtlar vermek, araştırmadan sağlıklı sonuçlar elde etmek için çok önemlidir. **LÜTFEN HİÇBİR SORUYU BOŞ BIRAKMA !**

Eğer okuduğun cümle senin için **hiç uygun değilse 1'i yuvarlak içine al**.
Eğer okuduğun cümle senin için **çoğunlukla uygun değilse 2'yi yuvarlak içine al**.
Eğer okuduğun cümle senin için **ne doğru ne yanlışsa 3'ü yuvarlak içine al**.
Eğer okuduğun cümle senin için **çoğunlukla doğruysa 4'ü yuvarlak içine al**.
Eğer okuduğun cümle senin için **çok doğruysa 5'i yuvarlak içine al**.

Teşekkürler.. 😊

		Yanlış			Doğru		
1	Yaptığım her şeyin mükemmel olmasına çalışırım.	1	2	3	4	5	
2	Yaptığım her şeyde en iyi olmak isterim.	1	2	3	4	5	
3	Yaşamımda benden mükemmel olmamı isteyen bekleyen insanlar var.	1	2	3	4	5	
4	Her zaman sınavda en yüksek notu almaya çalışırım.	1	2	3	4	5	
5	Her zaman yapabileceğimin en iyisini yapmamam beni gerçekten rahatsız eder.	1	2	3	4	5	
6	Ailem benden mükemmel olmamı bekler.	1	2	3	4	5	
7	İnsanlar benden yapabileceğimden daha fazlasını bekliyorlar.	1	2	3	4	5	
8	Bir hata yaptığımda kendime çok kızarım.	1	2	3	4	5	
9	Eğer her zaman yapabileceğimin en iyisini yapmazsam, diğer insanlar başarısız olduğumu düşünür.	1	2	3	4	5	

*Ölçeğin tamamı için ölçeği uyarlayan araştırmacılara ulaşınız.

EK 6: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma Sorusu: Özel yetenek tanısı alan ve almayan ortaokul öğrencilerinin mükemmeliyetçilik nedenleri nelerdir?

GİRİŞ

Merhaba, benim adım Kadir ÇALIŞKAN. İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa'da yüksek lisans öğrencisiyim. Aynı zamanda psikolojik danışman ve rehber öğretmen olarak görev yapıyorum. Yüksek lisans tezi kapsamında ortaokul öğrencilerinin mükemmeliyetçilik nedenlerine ilişkin bir araştırma yürütmekteyim. Bu araştırma kapsamında öğrencilerin mükemmeliyetçiliklerinin gelişimini etkileyebilecek, yani mükemmeliyetçiliklerinin nedeni olabilecek faktörleri ortaya çıkarmayı amaçlıyorum. Bu bağlamda öğrencilerle kişilik özellikleri, yaşantıları, aileleri ve diğer insanlarla ilişkileri hakkında görüşmeler yapıyorum. Vereceğiniz bilgiler bu araştırma için oldukça değerlidir. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Görüşmemize geçmeden önce, görüşmede verdiğiniz bilgilerin ve isminizin kesinlikle gizli tutulacağını belirtmek isterim. Burada konuştuklarımız bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacak ve araştırmacılar dışında kimse duymayacaktır. Burada belirttikleriniz kesinlikle öğretmenleriniz ya da ailenizle paylaşılmayacaktır. Ancak birinin zarar gördüğü ya da göreceği durumlar söz konusu olduğunda bunlar ilgili birimlerle paylaşılabilir. Araştırma sonuçları yazılırken görüşülen kişilerin isimleri yazılmayacaktır.

Başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili bir sorunuz ya da belirtmek istediğiniz bir düşünceniz var mı?

İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum, bunun sizin için bir sakıncası var mı?

Bu görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorularla başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Kendinizi en iyi tanıtan üç kişilik özelliğinizi belirtiniz.

Alternatif: Kendinizi nasıl biri olarak tanımlarsınız?

2. Hangi alanlarda kendinizi daha başarılı-güçlü, hangi alanlarda daha başarısız-zayıf görüyorsunuz?

Alternatif: İyi yaptığımız ve yapamadığımız şeyler nelerdir?

Sonda: Akademik alan

Sosyal alan (İnsanlarla ilişkiler)

Bilişsel alan (Zeka; Kendini zeki biri olarak görür müsün?)

Fiziksel alan

Sanatsal alan

Geçmiş yaşantılarınızla örneklendiriniz

3. Size sihirli bir değnek verilse (a) kendinizde hangi özellikleri değiştirmek isterdiniz? (b) hangi özelliklerinizin aynen kalmasını isterdiniz?

Alternatif: Kendinizde beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönler nelerdir?

Sonda: Akademik özellikler

Sosyal özellikler

Bilişsel özellikler (zeka)

Fiziksel özellikler

Kişilik özellikleri

Çevresel özellikler

4. Aile bireyleriniz kimlerdir?

Sonda: Meslekleri?

5. (1) Annenizi (2) Babanızı en iyi tanıtan üç kişilik özelliğini belirtiniz.

6. (1) Aileniz (2) siz; sizin hata yapmanızdan, başınıza bir şey gelmesinden ne kadar endişelenir(siniz)?

Alternatif: (1) Ailenizin, sizin hata yapmanız ya da başınıza kötü bir şey gelmesi konusunda gösterdiği endişeye 0'dan 10'a kadar puan veriniz.

(2) Hata yapma ya da başınıza bir şey gelmesi konusunda kendi gösterdiğiniz endişeye 0'dan 10'a kadar puan veriniz.

Sonda: Bu tür davranışlara yaşantılarınızdan örnekler verebilir misiniz?

7. (1) Yaşadığınız olumlu-olumsuz durumlar karşısında nasıl duygusal tepkiler verirsiniz? (2) Sorunlarınızı nasıl çözersiniz?

Alternatif (1): Olumlu ya da olumsuz bir durumla karşılaştığınızda verdiğiniz duygusal tepkinin yoğunluğunu 0'dan 10'a kadar puanlayınız.

Sonda: Kimden yardım alırsınız?

Geçmişte nasıldı?

Örneklendirir misiniz?

Olumsuz duygular ne kadar sürer?

8. Geçmişten bu yana;

a. (1) Anne-(2) babanızla olan ilişkinizi detaylı bir şekilde anlatınız.

Sonda: Sosyal ilişki (Birlikte neler yaparsınız?)

Akademik ilişki (Derslerinle ilgili midir yardım eder mi?)

Duygusal ilişki (Birbirinize karşı hisleriniz nasıl, duygusal paylaşım?)

Aile yapısı (Evde kararlar nasıl alınır?)

Aile bağları?

Örnek aldığınız kişi? Özellikleri?

Örneklendiriniz veya ayrıntılandırınız.

b. Kardeşlerinizle (varsa) olan ilişkinizi anlatınız.

Sonda: Kaç kardeş, kaçınıcı çocuk?

Rekabet?, Kıyaslama? Kıskançlık?

c. Arkadaşlarınızla olan ilişkinizi anlatınız.

Sonda: Zorbalık?

Mükemmeliyetçi arkadaşlık ilişkileri?

Rekabet-Destek-Beklenti?

d. Öğretmenlerinizle olan ilişkinizi anlatınız.

Sonda: Öğretmenlerinizin size bakış açısı bir şeye bağlı mıdır?

e. Okul hayatınızı anlatınız.

Sonda: Akademik, Sosyal, Psikolojik

Başarı hissi?

Zorluk?

Mükemmeliyetçi okul ortamı?

f. İlişki kurduğunuz diğer insanlarla aranızdaki bağı anlatınız.

9. Kendinize hedef belirlerken neleri dikkate alırsınız?

Alternatif: Kendiniz için belirlediğiniz hedefleri nasıl ve neden seçtiniz?

Sonda: Kim/ne etkili oldu hedeflerinizi belirlerken?

10. Hedeflerinizi genelde kendiniz mi belirlersiniz, yoksa başkalarının sizin için koyduğu hedeflere ulaşmak için mi çabalarsınız? Açıklayınız.

Sonda: Neden?

11. Ailenizde mükemmeliyetçi olarak tanımlayabileceğiniz biri var mı?

Sonda: Kim?

Hangi davranışları mükemmeliyetçi?

Aranız nasıl? (Örnek alır mısın?)

12. (1) Ailenizinsizden beklentileri nelerdir? (2) Bu beklentilerini nasıl ifade ederler, (3) beklentileri karşılandığında ve karşılanmadığında nasıl davranırlar?

Alternatif: Ailenizin sizinle ilgili beklentilerinin baskısını üzerinizde hisseder misiniz?

13. Hedefe ulaşmak için neler yaparsınız, ne kadar çabalarsınız?

Sonda: Plan?

Azim? (Ne kadar isteklisin?)

Sebat? (Sabırla adım adım hedefe ilerleme; hedefin için çabalarken bir sorunla karşılaştığında ne yaparsın?)

Öz disiplin?

14. Başarı ve başarısızlık deyince aklınıza neler geliyor?

Sonda: En son bir şeyi başardığınızda aklınızdan hangi düşünceler geçti, neler hissettiniz?

En son bir şeyi başaramadığınızda aklınızdan hangi düşünceler geçti, neler hissettiniz?

Bir şeyi başaramadığınızda kendinize bakış açınız değişir mi?

Hataya tahammül?

Kriter?

15. (1) Aileniz, (2) öğretmenleriniz, (3) arkadaşlarınız ve (4) etrafınızdaki diğer insanlar (varsa belirtiniz) için

(a) Başarı ve başarısızlık nedir?

Sonda: Hataya tahammül? (Sizden hiç hata yapmamanızı beklerler mi?)

Onların yanındayken hata yapmaktan korkar mısın? Neden?

(b) Kendi başarı ve başarısızlıklarına nasıl tepki verirler?

(c) Sizin başarı ve başarısızlıklarınıza nasıl tepki verirler?

16. Kendinizi, her şeyin en iyisini yapmak için (1) zorlayan (2) başkaları tarafından zorlanan, mükemmeliyetçi biri olarak görüyor musunuz?

Sonda: Bu özelliğinizi ilk ne zaman keşfettiniz?

Mükemmeliyetçi davranışlarınıza örnek veriniz

Bu özellik açısından etrafınızda kendinize benzettiğiniz birileri var mı?

Kendinizi en çok hangi hedeflere ulaşmak için zorluyorsunuz?

Başkaları sizi en çok hangi konuda zorluyor (kim, nasıl)?

Neden her şeyin en iyisini yapmak istiyorsunuz?

17. Bir hata yaptığınızda ya da bir hedefe ulaşamadığınızda kendinize nasıl tepki verirsiniz?

Sonda: Neler düşünüyorsunuz?

Ne kadar süre boyunca?

Etrafınızdaki insanlar size nasıl tepki verir? Kim?

18. Unutamadığınız olumsuz bir olay yaşadınız mı? Anlatınız.

19. Etrafınızdaki insanlardan ne kadar sıklıkla (1) övgü-ödül ya da (2) eleştiri-ceza alırsınız?

(3) Bunlar sizin için ne kadar önemlidir? Anlatınız.

Alternatif: Ödül almak ya da ceza almamak için istemediğiniz şeyleri yapar mısınız?

20. Sizce; a. Başarılı olduğunuzu hissetmeniz için ne tip özellikleriniz olmalı?

Sonda: Şu an kendinizi başarı konusunda nasıl hissediyorsunuz?

b. Gelecek planlarınız neler; gelecekte nasıl bir hayatınız olmalı?

c. İnsanların size yaklaşımı nasıl olmalı?

Sonda: Aksi halde?

21. Kendinize ve etrafınızdaki insanlara karşı duyduğunuz güven ya da güvensizlik duygularınızı açıklayınız.

Alternatif: Kendinize ne kadar güvenirsiniz?

Etrafınızda en güvendiğiniz ve güvenmediğiniz insanlar kimlerdir? Neden?

Sonda: Kendinize bakış açınız nasıl?

Diğer insanları nasıl değerlendiriyorsunuz?

22. Sizi mükemmeliyetçi (gerekirse tanımı görüşmeci tarafından yapılır) yapan etkenler sizce nelerdir?

Alternatif: Sizce siz neden mükemmeliyetçi oldunuz?

