

F. KURTKAYA

BAÜ 2025

T.C.
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARDA OLUMLU-OLUMSUZ
MÜKEMMELİYETÇİLİK VE SOSYAL KAYGI DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
FULİN KURTKAYA

İSTANBUL 2025

T.C.
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARDA OLUMLU-OLUMSUZ
MÜKEMMELİYETÇİLİK VE SOSYAL KAYGI DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
FULİN KURTKAYA

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. NÜKET AFAT

İSTANBUL 2025



BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

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

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Program Adı:	ÜSTÜN ZEKALILAR VE YETENEKLİLER EĞİTİMİ
Öğrencinin Adı Soyadı:	Fulin Kurtkaya
Tezin Adı:	Üstün Yetenekli Çocuklarda Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik ve Sosyal Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki
Tez Savunma Tarihi:	18.04.2025

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları yerine getirmiş olduğu Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından onaylanmıştır.

Doç. Dr. Yücel Batu SALMAN
Enstitü Müdürü

Bu Tez tarafımızca okunmuş, nitelik ve içerik açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak yeterli görülmüş ve kabul edilmiştir.

	Ünvanı, Adı Soyadı	Kurumu	İmza
Tez Danışmanı:	Doç. Dr. Nüket Afat	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	
2. Üye (Kurum İçi):	Doç. Dr. Ayşin Kaplan Sayı	Bahçeşehir Üniversitesi	
3. Üye (Kurum Dışı):	Dr. Öğr. Üyesi Betül Tanacioğlu Aydın	Bahçeşehir Üniversitesi	



Bu tezdeki tüm belgelerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Ad Soyad :

İmza :

ÖZET

ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARDA OLUMLU-OLUMSUZ MÜKEMMELİYETÇİLİK VE SOSYAL KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Kurtkaya, Fulin

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Üstün
Zekalılar ve Yetenekliler Eğitimi Yüksek Lisans
Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. NÜKET AFAT

Nisan 2025, 75 sayfa

Bu araştırma, üstün yetenekli çocukların olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik ile sosyal kaygı arasındaki ilişkiyi ve bu değişkenlerin demografik etmenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektedir. İlişkisel tarama deseninde yürütülen çalışmanın örneklemini, 2024-2025 öğretim yılında İstanbul'daki dört BİLSEM'de öğrenim gören 246 ortaokul öğrencisi (12-14 yaş, %40,2 kız) oluşturmuştur. Veriler Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği (OOMÖ) ve Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ) ile toplanmış; parametrik varsayımlar test edildikten sonra tanımlayıcı istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü ANOVA (Tukey HSD, η^2) ve Pearson korelasyon analizleri SPSS 29.0'da yürütülmüştür.

Bulgular, katılımcıların mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı düzeylerinin orta seviyede olduğunu göstermiştir. Olumsuz mükemmeliyetçilik, toplam sosyal kaygı düzeyi ile pozitif ve güçlü ($r = .62$, $p < .001$); olumlu mükemmeliyetçilik ise negatif ve orta düzeyde ($r = -.30$, $p < .001$) ilişkilidir. Cinsiyet ve okul türü değişkenleri anlamlı fark yaratmazken, yaş/sınıf düzeyi ilerledikçe bazı sosyal kaygı alt boyutlarında küçük ölçekli artışlar görülmüştür ($\eta^2 \leq .066$). BİLSEM'e devam süresi arttıkça sosyal kaygı düzeyleri azalırken, 5 yıldır devam eden grupta olumsuz mükemmeliyetçilik artmıştır.

Anne eğitim düzeyi sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilikte anlamlı farklar yaratmış, baba eğitim seviyesi ise yalnızca mükemmeliyetçilik eğilimlerinde küçük-orta etkiler göstermiştir ($\eta^2 \leq .142$).

Sonuçlar, üstün yetenekli öğrencilerin psikososyal yapılarının hem bireysel eğilimler hem de çevresel faktörler tarafından biçimlendiğini ortaya koymaktadır. Uygulayıcılara, müfredat ve danışmanlık müdahalelerinde olumlu mükemmeliyetçilik becerilini güçlendirirken olumsuz eğilimleri ve sosyal kaygıyı azaltmaya yönelik bütüncül programlar geliştirmeleri önerilir.

Anahtar Kelimeler: Üstün Yetenekli Çocuklar, Olumlu Mükemmeliyetçilik, Olumsuz Mükemmeliyetçilik, Sosyal Kaygı, BİLSEM

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN POSITIVE-NEGATIVE PERFECTIONISM AND SOCIAL ANXIETY LEVELS IN GIFTED CHILDREN

Kurtkaya, Fulin

Graduate Education Institute

Department of Special Education

Master's Program in Gifted and Talented Education

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Nüket Afat

April 2025, 75 pages

This study investigates how positive and negative perfectionism relate to social anxiety in gifted children and whether these variables differ across demographic factors. Using a relational survey design, data were collected from 246 middle-school students (aged 12-14; 40.2% girls) enrolled in four Science and Art Centers (BİLSEM) in İstanbul during the 2024-2025 academic year. Participants completed the Positive-Negative Perfectionism Scale and the Social Anxiety Scale for Adolescents. After verifying parametric assumptions, descriptive statistics, independent-samples t-tests, one-way ANOVAs with Tukey HSD and η^2 , and Pearson correlations were conducted in SPSS 29.0.

Mean scores indicated moderate levels of both perfectionism and social anxiety. Negative perfectionism correlated positively and strongly with overall social anxiety levels ($r = .62$, $p < .001$), whereas positive perfectionism correlated negatively and moderately ($r = -.30$, $p < .001$). Gender and school type yielded no significant differences. Small but significant increases in certain social anxiety sub-scales emerged with advancing age/grade ($\eta^2 \leq .066$). Longer BİLSEM attendance was linked to lower social anxiety, yet a five-year attendance period corresponded to higher negative perfectionism. Maternal education significantly affected both constructs,

while paternal education showed small-to-medium effects solely on perfectionism ($\eta^2 \leq .142$).

These findings suggest that gifted students' psychosocial profiles are shaped by the direction of perfectionism as well as contextual variables such as age, grade, parental education, and length of enrichment education. Practitioners are urged to design comprehensive curricula and counseling interventions that bolster adaptive perfectionism while mitigating maladaptive tendencies and social anxiety in gifted populations.

Keywords: Gifted Children, Positive Perfectionism, Negative Perfectionism, Social Anxiety, BILSEM



TEŞEKKÜR

Öncelikle, süreç boyunca engin birikimiyle yolumu aydınlatan değerli tez danışmanım Doç. Dr. Nüket Afat'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Sabırlı yaklaşımı, yapıcı geribildirimleri ve güven veren tutumu, bu çalışmanın hem oluşumunda hem de tamamlanmasında en önemli rolü oynadı.

Her zaman olduğu gibi, tez sürecimde de en büyük gücüm ve dayanağım olan canım annemdi. Bugüne kadar pek çok kişinin hayatına dokunmuş, her daim bilimin izinde giderek sağlık alanına önemli katkılar sağlamış olması en büyük motivasyon kaynağım ve rol modelim olmuştur. Hayatımın her alanında olduğu gibi tez çalışmamda da yolumu aydınlatmış ve hep elimden tutmuş olduğu için ona kalpten teşekkür ederim.

Annemle birlikte hayatımın merkezinde yer alan bir diğer güçlü kadın, sevgili anneannemdir. Bugünlere gelmemde en büyük paya sahip. Onun eğitime olan tutkusu, yetiştirdiği tüm öğrencileri için olduğu gibi benim için de büyük bir ilham kaynağıydı ve bu çalışmanın temel taşlarını oluşturmamı sağladı. Tez sürecimin en önemli günlerinde onu kaybetmiş olmanın getirdiği hüznü tarif edemesem de o her satırda kalbimdeydi. Bu çalışmayı büyük bir özlem ve minnetle ona ithaf ediyorum.

Bana inanan babam, enerjisiyle moral veren kuzenim Buğra, ailemin diğer tüm üyelerinin ve ailem kadar yakın hissettiğim dostlarımın varlığı bu yolculuğu çok daha anlamlı kıldı. Araştırma verilerim için kapılarını açıp iş birliği yapan Bilim ve Sanat Merkezleri'nin değerli yönetici ve öğretmenleri ile desteğini esirgemeyen tüm akademik çevreme de içten teşekkür ederim.

Dilerim bu tez, üstün yetenekli çocukların psikososyal gelişimine ışık tutar ve eğitim süreçlerine küçük de olsa bir katkı sağlar.

Fulin Kurtkaya

İstanbul, 2025

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
TEŞEKKÜR.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
Bölüm 1: Giriş.....	1
1.1 Teorik Çerçeve.....	2
1.2 Problem Durumu.....	2
1.3 Çalışmanın Amacı.....	3
1.4 Çalışmanın Önemi.....	5
1.5 Tanımlar	6
Bölüm 2: Alan Yazın Taraması	7
2.1 Mükemmeliyetçilik	7
2.1.1 Mükemmeliyetçilik kuramları.....	8
2.1.2 Mükemmeliyetçilik boyutları.....	11
2.1.3 Olumlu mükemmeliyetçilik	13
2.1.4 Olumsuz mükemmeliyetçilik	14
2.2 Sosyal Kaygı	14
2.2.1 Kaygı.....	14
2.2.2 Sosyal kaygı	15
2.2.3 Çocuklarda sosyal kaygı	17
2.3 Üstün Yetenekliler	18
2.3.1 Üstün yetenekli öğrencilerin genel özellikleri	20
2.3.2 Üstün yetenekli öğrencilerin karşılaştığı sorunlar.....	25
2.3.3 Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi	29
2.3.4 Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)	33
2.4 İlgili Araştırmalar.....	34

2.4.1 Ulusal çalışmalar	34
2.4.2 Uluslararası çalışmalar	35
Bölüm 3: Yöntem.....	38
3.1 Araştırma Modeli	39
3.2 Çalışma Grubu	39
3.3 Veri Toplama Araçları	41
3.3.1 Kişisel bilgi formu	41
3.3.2 Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği (OOMÖ).....	41
3.3.3 Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ).....	42
3.3.4 Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenirlik analizi.....	42
3.4 Veri Toplama Süreci	43
3.5 Verilerin Analizi	44
3.6 Etik İlkeler ve İzinler	45
3.7 Araştırma Sınırlılıkları	45
Bölüm 4: Bulgular.....	47
4.1 Ölçek Tanımlayıcı İstatistikleri.....	47
4.2 Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi	48
4.2.1 T-testleri	48
4.2.2 ANOVA (varyans analizi) testleri.....	50
4.3 Pearson Korelasyon Analizi	61
Bölüm 5: Tartışma ve Sonuçlar	64
5.1 Genel Değerlendirme	64
5.2 Sonuç ve Öneriler.....	71
5.2.1 Uygulayıcılara yönelik öneriler.....	72
5.2.2 Araştırmacılara yönelik öneriler	74
KAYNAKÇA.....	76
EKLER.....	87
A. OOMÖ.....	88

B. ESKÖ.....	89
C. DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU	90



TABLÖLAR LİSTESİ

TABLÖLAR

Tablo 1 Araştırmaya Katılan Üstün Yetenekli Çocukların Demografik Özelliklerinin Dağılımı	39
Tablo 2 Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenilirlik Analizi Cronbach's Alpha Değerleri.....	42
Tablo 3 Normallik Testi Sonuçları.....	44
Tablo 4 ESKÖ ve OOMÖ Tanımlayıcı İstatistikleri.....	47
Tablo 5 Üstün Yetenekli Çocukların Cinsiyetlerine Göre ESKÖ ve OOMÖ Puanlarının t-testi Sonuçları	49
Tablo 6 Üstün Yetenekli Çocukların Okul Türüne Göre ESKÖ ve OOMÖ Puanlarının t-testi Sonuçları	50
Tablo 7 Üstün Yetenekli Çocukların Yaş Gruplarına Göre ESKÖ ve OOMÖ Puanlarının ANOVA, Eta Kare ve Tukey Sonuçları	51
Tablo 8 Üstün Yetenekli Çocukların Sınıf Düzeyine göre ESKÖ ve OOMÖ Puanlarının ANOVA, Eta Kare ve Tukey Sonuçları	53
Tablo 9 Üstün Yetenekli Çocukların BİLSEM'e Devam Yılına Göre ESKÖ ve OOMÖ Puanlarının ANOVA, Eta Kare ve Tukey Sonuçları	55
Tablo 10 Üstün Yetenekli Çocukların Anne Eğitim Düzeyine Göre ESKÖ ve OOMÖ Puanlarının ANOVA, Eta Kare ve Tukey Sonuçları	57
Tablo 11 Üstün Yetenekli Çocukların Baba Eğitim Düzeyine Göre ESKÖ ve OOMÖ Puanlarının ANOVA, Eta Kare ve Tukey Sonuçları	60
Tablo 12 Üstün Yetenekli Çocukların ESKÖ ile OOMÖ Puanları Arasındaki İlişki: Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	62

KISALTMALAR LİSTESİ

BDT	Bilişsel Davranışçı Terapi
BİLSEM	Bilim ve Sanat Merkezleri
DEHB	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
ESKÖ	Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği
G-SKHD	Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
ODK	Olumsuz Değerlendirilme Korkusu
OOMÖ	Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği
TDK	Türk Dil Kurumu
Y-SKHD	Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma

Bölüm 1

Giriş

Günümüzde eğitim sistemlerinin en temel hedeflerinden biri, her bireyin sahip olduğu potansiyeli en üst düzeyde kullanmasına destek sağlamaktır. Bu hedef doğrultusunda, bilişsel kapasiteleri, öğrenme hızları ve problem çözme becerileri ile akranlarından ayrılan üstün yetenekli çocuklar, özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaları gereken öncelikli gruplardan biri olarak değerlendirilmektedir (Renzulli, 2005). Bununla birlikte, bu çocukların akademik performanslarının yanında psikolojik, duygusal ve sosyal gelişimlerinin de eğitim sürecinde göz önünde bulundurulması, eğitimde başarıyı sürdürülebilir kılmamanın önemli bir parçasıdır.

Üstün yetenekli bireylerin yüksek düzeyde başarıya ulaşma potansiyelleri, onları hem içsel hem de çevresel baskılara karşı daha duyarlı hale getirebilmektedir. Bu baskıların başında, literatürde köklü bir yere sahip olan mükemmeliyetçilik kavramı, bu bireylerin yaşadığı bilişsel ve duygusal süreçlerin altındaki anlamlarının anlaşılmasında temel bir anahtar görevi görmektedir. Mükemmeliyetçilik, bireyin kendisine yüksek standartlar belirlemesi ve bu standartlara ulaşmak için yoğun çaba göstermesi olarak tanımlanmakta olup (Frost ve ark., 1990), bireylerin üzerinde farklı etkiler yaratabilmektedir. Olumlu (uyumlu) mükemmeliyetçilik bireyi hedefe odaklı tutarak motive ederken, olumsuz (uyumsuz) mükemmeliyetçilik ise bireyin kendini değersiz olarak yorumlamasına ve yoğun kaygıya neden olabilmektedir (Slaney ve ark., 2001; Stoeber ve Otto, 2006).

Bu noktada, sosyal kaygı kavramı da üstün yetenekli bireylerin psikolojik gelişiminde dikkat edilmesi gereken değişkenlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Sosyal kaygı, bireyin sosyal ortamlarda olumsuz değerlendirilme ihtimalini bir tehdit olarak algılaması ve buna bağlı olarak yoğun bir gerginlik yaşamasıyla ortaya çıkan bir durumdur (Schneier ve Liebowitz, 1991). Yüksek başarı beklentisi, dışsal geri onay ihtiyacı ve hata yapma korkusu gibi nedenlerle üstün yetenekli bireyler sosyal ortamlarda daha yoğun kaygı hissedebilirler; bu durum, bireyin kendini ifade etme becerisini, sosyal ilişkilerini ve akademik performansını olumsuz etkilemenin yanı sıra bazı durumlarda sosyal çekilme davranışlarının gelişmesine zemin hazırlayabilir (Croft, 2003; Moon, 2002).

Bu çalışmada, İstanbul'daki BİLSEM'lere kayıtlı üstün yetenekli çocukların olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca, söz konusu değişkenlerin cinsiyet ve okul türü gibi bazı

demografik özellikler bağlamında anlamlı farklılık gösterip göstermediği de değerlendirilmiştir. Yaş, sınıf düzeyi, BİLSEM'e devam süresi ve anne-baba eğitim durumu gibi diğer değişkenler de analiz edilerek, mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygının üstün yetenekli çocuklar üzerindeki yansımaları çok yönlü bir bakış açısıyla ele alınmıştır.

Araştırmanın önemi, akademik başarının yanında psikolojik iyi oluşun da eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğunu ortaya koymasındır. Bu bağlamda elde edilen bulgular, üstün yetenekli bireylere yönelik geliştirilecek eğitim programları, rehberlik hizmetleri ve psikolojik destek çalışmalarına katkı sunmayı amaçlamaktadır.

1.1 Teorik Çerçeve

Üstün yetenekli bireyler, genel nüfusun %2-3'ünü oluşturan ve bilişsel, duygusal, sanatsal ya da liderlik alanlarında yaşitlarının üstünde performans sergileyebilen bireylerdir (Silverman, 1993). Potansiyellerinin bütünüyle hayata geçirilebilmesi, yalnızca akademik destekle değil; aynı zamanda psikolojik ve sosyal gelişimlerinin de desteklenmesini gerektirir.

Frost ve arkadaşları (1990) tarafından geliştirilen kuramsal yaklaşıma göre mükemmeliyetçilik, olumlu ve olumsuz olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır. Olumlu mükemmeliyetçilik, bireyi hedeflerine ulaşma yolunda motive edici bir rol üstlenirken; olumsuz mükemmeliyetçilik, bireyin benlik algısını zedeleyerek kendine yönelik eleştirilerinin, yetersizlik düşüncelerinin ve kaygı düzeyinin artmasına yol açabilmektedir (Stoeber ve Otto, 2006). Bu bağlamda sosyal kaygı, bireyin sosyal ortamlarda olumsuz değerlendirilme, dışlanma ya da başarısız olma korkusuyla yaşadığı yoğun kaygı durumunu ifade etmektedir (Leary, 1983). Üstün yetenekli bireylerde, yüksek standartlara paralel olarak artan hata korkusu ve performans baskısı, sosyal kaygının şiddetlenmesine zemin (Speirs Neumeister, 2004).

Bu araştırmanın ortaya koymayı amaçladığı ilişki, üstün yetenekli çocukların bireysel gelişiminin yanı sıra sosyal ilişkileri ve kendilerini ifade etme becerileri açısından da önemli bir katkı sağlayabilir.

1.2 Problem Durumu

Üstün yetenekli çocuklar, erken yaşlardan itibaren çevrelerinden yüksek başarı beklentileri duymakta ve kendilerine yüksek standartlar belirlemektedir. Bu durumlar üstün yetenekli çocuklarda akademik ve duygusal baskı faktörü haline gelebilmekte

ve çocukların öz-değerlendirme süreçlerinde kırılganlıklara neden olabilmektedir (Neumeister, 2004; Peterson, Duncon ve Canady, 2009).

Bireylerin başarıya dair inanç ve tutumlarında önemli bir rol oynayan mükemmeliyetçilik kavramı, olumlu ve olumsuz olmak üzere iki alt boyutta incelenmektedir (Slaney, Rice ve Ashby, 2002). Bu alt boyutların kişiler üzerindeki etkileri farklılık göstermekte olup; olumlu mükemmeliyetçilik, bireyin motivasyonunu güçlendirerek akademik hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırabilirken, olumsuz mükemmeliyetçilik, bireyin öz-değerini gösterdiği performanslara bağlaması nedeniyle içsel çatışmalar, başarısızlık korkusu ve kaygı deneyimlemesini tetikleyebilmektedir (Flett ve Hewitt, 2002; Stoeber ve Otto, 2006).

Olumsuz mükemmeliyetçilikle birlikte kişide görülen öz-eleştirel tutum, hata yapmaya karşı duyulan yoğun korku ve sosyal onaylanma ihtiyacı, bireylerin sosyal ilişkilerinde kendilerini yetersiz bulmalarına, çekingen davranmalarına ve sosyal ortamlara yoğun kaygı geliştirmelerine yol açabilmektedir (Flett, Hewitt ve De Rosa, 1996). Bu bağlamda, sosyal kaygının mükemmeliyetçilik eğilimleriyle doğrudan ilişkili olabilecek bir duygu durum örüntüsü olduğu ortaya çıkmaktadır.

Türkiye’de yapılan bazı araştırmalar, üstün yetenekli çocukların yaşlılarıyla iletişimde zorluklar yaşadığını, içe kapanık bir tutum sergileyebildiklerini ve kendilerini diğerlerinden daha farklı olarak tanımladıklarını gözlemlemiştir (Sak, 2011; Kurnaz ve Doğan, 2019). Ancak bu durumların mükemmeliyetçilik alt boyutlarıyla olan ilişkisi üzerine yapılan çalışmalar sınırlıdır. Üstün yetenekli çocuklarda olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı arasındaki ilişki ve bu ilişkinin yaş, cinsiyet ve okul türü gibi demografik değişkenlere göre nasıl farklılık gösterdiği literatürde henüz yeterince çalışma tarafından ele alınmamıştır.

Bu çalışmanın literatürdeki bu boşluğu doldurmada katkı sağlaması ve eğitim ve psikoloji alanlarındaki destek programlarının yapılandırılmasına rehberlik etmesi hedeflenmektedir. Bu kapsamda çalışmanın amacı aşağıdaki bölümde daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

1.3 Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, İstanbul’daki BİLSEM’lere kayıtlı üstün yetenekli çocukların olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi çok boyutlu bir biçimde incelemektir. Bu bağlamda, incelenen değişkenlerin demografik faktörlere göre nasıl farklılık gösterdiği de

değerlendirilecektir. Araştırma bulgularının, özellikle psikoeğitim ve müdahale programlarının içerik tasarımına dönük kanıt temelli öneriler sunması beklenmektedir.

Mükemmeliyetçilik, bireyin kendisi için belirlediği standartların yüksek olması ve hata yapmaktan kaçınma eğilimi olarak tanımlanan çok boyutlu bir kişilik özelliği olup, olumlu ve olumsuz olmak üzere iki temel yapıda incelenmektedir (Slaney, Rice, ve Ashby, 2002). Sosyal kaygı ise bireyin sosyal ortamlarda başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme korkusudur (Leary, 1983). Bu kavramlar, başarı potansiyeli ve çevresel beklentilerin yüksek olduğu bireylerde daha belirgin olabilmektedir. Nitekim bazı araştırmalar (Speirs Neumeister, 2004; Leana-Taşçılar, 2015), üstün yetenekli çocuklarda akademik başarıya yönelik içsel motivasyonları ve çevresel performans beklentileri nedeniyle mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı düzeylerinin daha yüksek olabileceğinin altını çizmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda, araştırma söz konusu değişkenlerin düzeylerini ve bazı faktörlerin bu değişkenler üzerindeki etkilerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Elde edilen bulguların, üstün yetenekli çocukların duygusal dünyalarına ilişkin daha derinlikli bir bakış açısı sunması hedeflenmektedir.

Bu bağlamda aşağıdaki alt amaçlara ulaşılması hedeflenmektedir:

- Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı değişkenlerinin üstün yetenekli çocuklarda görülen düzeylerini belirlemek,
- Cinsiyet ve okul türü gibi ikili değişkenler il yaşı, sınıf düzeyi, BİLSEM'e devam etme süresi ve anne-baba eğitim seviyesi gibi çok kategorili değişkenlere göre üstün yetenekli çocukların olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklar olup olmadığını analiz etmek,
- Üstün yetenekli çocukların olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin varlığını, yönünü ve gücünü ortaya koymak.

Yukarıda belirtilen amaçlar doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularını yanıtlamak hedeflenmektedir:

1. Üstün yetenekli çocukların olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı düzeyleri ne seviyededir?
2. Üstün yetenekli çocukların olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile sosyal kaygı düzeyleri, cinsiyet, okul türü, yaşı, sınıf düzeyi, BİLSEM'e

devam süresi ve anne-baba eğitim seviyesi gibi demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterir mi?

3. Üstün yetenekli çocukların olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Varsa, bu ilişkinin yönü ve şiddeti nedir?

1.4 Çalışmanın Önemi

Bu araştırma, üstün yetenekli bireylerin yalnızca bilişsel yönlerine değil; aynı zamanda sosyal ve duygusal yönlerine de odaklanarak, onların gelişimlerini bütüncül bir bakış açısıyla ele alabilmeyi amaçlamaktadır. Alan yazında üstün yetenekli çocukların eğitiminin akademik başarı odaklı yürütülmesi, bu çocukların psikososyal ihtiyaçlarının göz ardı edilebilmesine ve bu sebeple de duygusal olarak yıpranmalarına, sosyal ortamlardan kaçınmalarına ve psikolojik olarak zorlanmalarına sebebiyet verebilmektedir (Peterson, 2009; Cross ve Coleman, 2005). Bu bilgiler, üstün yetenekli çocukların gelişim süreçlerinde sadece akademik odaklı değil, aynı zamanda sosyal-duygusal alanlarda da destekleyici planların yapılandırılmasının önemine işaret etmektedir.

Üstün yetenekli bireylerin psikolojik süreçlerinde sıklıkla ele alınan ve birbiriyle ilişki içinde olan mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı kavramları, bireyin zorlukla başa çıkma stratejilerini, kendilik algısını ve sosyal ilişkilerini doğrudan etkileyebilmektedir (Flett ve Hewitt, 2002; Neumeister, 2004).

Bu bağlamda çalışma;

- Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin içeriklerinin üstün yetenekli çocukların sosyal-duygusal gelişim ihtiyaçlarını da kapsayacak şekilde geliştirilmesine,
- Üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim programlarının, sadece bilişsel değil duygusal alanda da zenginleştirilmesine,
- Öğretmenler, uzmanlar ve ailelerin mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı kavramları hakkında bilinçlendirilmesine,
- Psikolojik sağlamlık, öz farkındalık ve sosyal uyum gibi becerileri destekleyici çalışmaların planlanmasına ve uygulanmasına yönelik katkı sunabilir.

Araştırma bulgularının, üstün yetenekli bireylerin gelişimlerini çok boyutlu olarak destekleyecek, yaşam kalitesini artıracak ve onları topluma kazandıracak

kuramsal ve bireysel müdahale stratejilerinin geliştirilmesine katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.5 Tanımlar

Sosyal Kaygı: Bireyin sosyal etkileşim veya performans gerektiren durumlarda yaşadığı yoğun endişe ve rahatsızlık durumudur (Eldoğan, 2018).

Mükemmeliyetçilik: Bireyin kendisine ve başkalarına yönelik yüksek standartlar koyması ve bu standartlara ulaşma yolunda sürekli bir çaba harcamasıdır (Aslan ve Uyar, 2020).

- Olumlu Mükemmeliyetçilik: Kendini geliştirme ve yapıcı hedefler belirleme odaklı bir kişilik özelliğidir (Yıldız ve ark., 2021).
- Olumsuz Mükemmeliyetçilik: Eleştiriden kaçınma ve hata yapma korkusuna dayalı, bireyin yaşam kalitesini olumsuz etkileyen bir kişilik yapısıdır (Taluy, 2018).

Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM): Özel yetenekli bireylere yönelik eğitim veren kurumlardır (BİLSEM Online, 2025).

Demografik Faktörler: Katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim seviyesi ve aile eğitim durumu gibi temel özellikleridir (Çolakoğlu ve ark., 2009).

Özel Yetenekli Bireyler: Akademik veya sanatsal alanlarda akranlarına göre önemli bir potansiyele sahip bireylerdir (Sağlam, 2023).

Bölüm 2

Alan Yazın Taraması

2.1 Mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçilik, bireyin kendisi ve çevresi için gerçekçi olamayacak derecede yüksek standartlar belirlemesi ve bu standartlara ulaşamadığında öz-eleştirel bir tutum sergilemesiyle tanımlanan çok boyutlu bir kişilik eğilimidir (Frost ve ark., 1990; Hewitt ve Flett, 2002). Araştırmalar, mükemmeliyetçi tutumun akademik başarı, arkadaşlık ilişkileri, sosyal uyum ve benlik algısı gibi alanlarda çift yönlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Blankstein, 2004; Hill ve ark., 1997). Ancak mükemmeliyetçilik kavramının olumlu (uyumlu) ve olumsuz (uyumsuz) yönleri eşzamanlı barındıran dinamik yapısı, kavramın tek bir evrensel tanıma indirgenemeyeceğini kanıtlar niteliktedir (Stoeber ve Otto, 2006). Nitekim mükemmeliyetçilik, hem performansa katkı sağlayan bir öz-disiplin kaynağı hem de kişide stres, kaygı ve depresyona zemin hazırlayabilecek bir faktör olarak yorumlanabilmektedir (Yıldırım ve Sarıçam, 2022; Smith ve Shafran, 2016).

Etimolojik olarak Arapça kökünden türeyen "mükemmel" kelimesi, "kusursuzluk" anlamını yansıtmaktadır. Psikoloji literatüründe mükemmeliyetçilik, yetersizlik inançları ve hata yapma korkusu ekseninde ele alınır (Frost ve ark., 1990). Türk Dil Kurumu (TDK) ise mükemmeliyetçiliği, aşırı titiz davranan ve kusursuzluk arayan bireyler için kullanılan bir terim olarak tanımlar (Türk Dil Kurumu, 2024). Hollender (1965), mükemmeliyetçiliğe kuramsal yazında ilk sistematik vurguyu yaparak, çocuklukta aile onayını kazanmaya yönelik duyulan baskının bu eğilimi tetiklediğini öne sürmüştür. İzleyen kuramcılar ise davranışçı, sosyal-öğrenme ve bilişsel yaklaşımlarla çok boyutlu açıklamalar geliştirmiştir (Hamacheck, 1978; Flett ve Hewitt, 2023).

Literatür, mükemmeliyetçiliğin olumlu ve olumsuz boyutlar içerdiği konusunda ortak fikirdedir. Olumlu mükemmeliyetçilik tutumları kişinin yüksek ancak gerçekçi standartları öz-yeterlik duygusuyla destekleyen ve başarıya katkı sağlayan bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Roedell, 1984; Stoeber ve Otto, 2006). Olumsuz mükemmeliyetçilik ise kişinin hata yapmayı kişiselleştirerek kendisi hakkında yetersizlik inancı geliştirmesine neden olur; bu eğilim, tutarsız veya koşullu ebeveyn tutumlarıyla pekişebilir (Hamacheck, 1978) ve erteleme ve kaçınma tutumlarını arttırarak bireyin sosyal onay ihtiyacını arttırabilir (Hewitt ve Flett, 1991).

Dolayısıyla mükemmeliyetçilik, sabit ve tek boyutlu bir kişilik özelliği olmaktan öte çevresel geribildirim, ebeveyn sosyalizasyonu ve içsel standartlar arasındaki etkileşimlerle şekillenen dinamik bir kavramdır. Bu dinamizm, üstün yetenekli öğrencilerin hem kendilerine hem de çevrelerine karşı yüksek standartlar belirlemelerine neden olarak performans baskılarını arttırabilir. Bu açıdan, mükemmeliyetçiliğin bu kitlede sosyal kaygıyla ilişkisine nasıl yansıdığını incelemek, alan yazında önemli bir boşluğu doldurabilir.

2.1.1 Mükemmeliyetçilik kuramları. Mükemmeliyetçilik kavramı, bireysel, bütüncül, bilişsel, davranışçı ve akılcı duygusal davranışçı gibi farklı psikolojik kuramlar tarafından çeşitli açılardan incelenmektedir. Bu kuramlar, mükemmeliyetçiliğin kökenleri, oluşum mekanizmaları ve bireyin yaşamındaki etkileri konusunda farklı açıklamalar sunmaktadır. Bu çalışmada, mükemmeliyetçilik kavramı, söz konusu kuramların perspektifinden ele alınarak daha kapsamlı bir şekilde incelenecektir (Hekimoğlu ve Bilik, 2020).

2.1.1.1 Psikanalitik kuram. Psikoseksüel gelişim kuramı çerçevesinde mükemmeliyetçilik, özellikle anal dönemdeki deneyimlerle ilişkilendirilir. Anal dönemde, tuvalet eğitimi sırasında ebeveynlerin sert ve disiplinli yaklaşımları, çocukta düzen, temizlik ve kontrol ihtiyacını artırarak mükemmeliyetçilik eğilimini tetikleyebilir. Bu dönemde yaşanan olumsuz deneyimler, bireyin yetişkinlikte de mükemmeliyetçi kişilik özelliklerini benimsemesine neden olabilmektedir.

2.1.1.2 Bireysel kuram. Alfred Adler'e (1956) göre, her insan dünyaya gelirken bir eksiklik duygusuyla doğar ve bu eksikliği gidermek için yaşamı boyunca çaba gösterir. Bu çaba, Adler tarafından "eksiklikten kurtulma çabası" veya "üstünlük çabası" olarak adlandırılır. Adler, bireylerin bu çabasını mükemmeliyetçilik olarak değerlendirir. Ancak, mükemmeliyetçilik her zaman olumsuz bir durum değildir. Birey, bu çabayı toplumsal fayda sağlayacak şekilde kullanarak yeteneklerini en üst düzeye çıkarabilir ve sosyal ilişkilerini geliştirebilir. Ancak, mükemmeliyetçilik çabası, başkalarına üstünlük kurma isteğiyle birleştiğinde sağlıklı bir hal alır ve bireyin sosyal uyumunu bozabilir.

Alfred Adler (1956), mükemmeliyetçiliği, çocukların aile içindeki doğum sırasıyla ilişkilendirir. İlk doğan çocuklar, ailelerinin sevgisini ve ilgisini kaybetme korkusu nedeniyle mükemmeliyetçi olma eğilimi gösterirler. Üzerlerindeki yüksek beklentiler, onları sürekli başarılı olmaya iter. Ortanca çocuklar ise, ailedeki yerlerini

korumak için kardeşleriyle rekabet ederler ve bu durum, onlarda bir sıkışmışlık hissi yaratabilir. Son çocuklar ve tek çocuklar ise, ailenin tüm ilgisini üzerlerinde topladıklarından, sorumluluk almaktan kaçınabilir ve şımarık özellikler gösterebilirler. Bu farklı doğum sıraları, çocukların kişilik gelişimlerini ve mükemmeliyetçilik düzeylerini etkileyen önemli faktörler olarak değerlendirilir (Uzel, 2018; 238).

2.1.1.3 Bütüncül kuram. Karen Horney, mükemmeliyetçiliği hem bireyde hem de çevresinde yüksek ve gerçekçi olmayan beklentilerin oluşmasına neden olan olumsuz bir durum olarak değerlendirir. Birey, bu beklentileri karşılayamadığında suçluluk ve öfke gibi duygular yaşarken, çevresi de bu durumu sert eleştirilerle karşılayabilir. Horney'e göre, mükemmeliyetçilik, bireyin çevresiyle kurduğu ilişkilerde ortaya çıkan kaygıların bir sonucu olarak gelişen nevrotik bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyaç, bireyin itaatkâr, bağımsız veya saldırgan gibi farklı kişilik özelliklerini benimsemesine yol açabilir. Yani, mükemmeliyetçilik, bireyin hem kendisine hem de çevresine karşı koyduğu aşırı taleplerden kaynaklanan bir psikolojik sorun olarak görülmektedir (Engin, 2023; 45).

2.1.1.4 Bilişsel kuram. Bilişsel kuram, bireylerin düşünce süreçlerinin, duygularını ve davranışlarını nasıl etkilediğini inceler. Bu kurama göre, bireylerin mantıksal hataları yapması, düşünce süreçlerinde çarpıtmalara yol açarak yanlış inanç ve algılara neden olur. Bu çarpıtmalar, genellikle çocukluk dönemi deneyimlerinden kaynaklanan öğrenilmiş düşünce kalıplarıdır. Bireyler, geçmiş deneyimlerini genelleştirerek ve yanlış yorumlayarak, mevcut durumlara uymayan düşünce kalıpları geliştirirler. Bu da onların gerçekliği objektif bir şekilde değerlendirmelerini zorlaştırır (Arı, 2021).

Beş bilişsel çarpıtma örnekleriyle bu kuram pekiştirilmektedir;

- "Ya hep ya hiç" düşünce tarzı, bireylerin olayları ya tamamen başarılı ya da tamamen başarısız ya da tamamen iyi ya da tamamen kötü gibi iki uçlu bir şekilde değerlendirme eğiliminde olmalarıdır. Bu düşünce biçimi, başarı ve başarısızlık, iyi ve kötü gibi kavramları mutlak ve kesin çizgilerle ayırarak, olayların karmaşıklıklarını görmezden gelir. Bu çarpıtma türü, özellikle mükemmeliyetçi kişilik özelliklerine sahip bireylerde sıklıkla görülür. Mükemmeliyetçiler, yüksek standartlara sahip oldukları için, hedeflerine tam olarak ulaşamadıklarında kendilerini başarısız hissederler ve bu da "ya hep ya hiç" düşünce tarzını güçlendirir (Yıldırım ve Sarıçam, 2022; 235).

- Aşırı genelleme, bireylerin yaşamlarında yaşadıkları olumsuz bir deneyimi tüm yaşamlarına genellemeleri ve "her zaman böyle olur" ya da "hiçbir şey yolunda gitmez" gibi kesin yargılara varmalarındır. Bu düşünce hatası, özellikle mükemmeliyetçi kişilik yapısına sahip bireylerde sıklıkla görülür. Mükemmeliyetçiler, yüksek standartlara sahip oldukları için, küçük bir başarısızlığı bile büyük bir felaket olarak değerlendirebilirler ve bu da aşırı genellemeye yol açar. Örneğin, bir sunumunda küçük bir hata yapan mükemmeliyetçi bir kişi, "Ben zaten sunum yapmaya yaramıyorum" gibi genellemeler yaparak kendisini değersizleştirebilir. Bu düşünce tarzı, bireylerin özgüvenini zedeler, motivasyonlarını düşürür ve depresyon gibi psikolojik sorunlara zemin hazırlar (Çarkıt ve Yalçın, 2018).
- Zihinsel süzgeç, mükemmeliyetçilikle sıkça birlikte görülen bir düşünce türüdür. Mükemmeliyetçi bireyler, olayları değerlendirirken olumlu yönleri görmezden gelerek sadece olumsuz detaylara odaklanırlar. Bu durum, onların yaşamlarındaki olumlu deneyimleri görmelerini engeller ve mutluluklarını azaltır. Örneğin, bir sunumunda küçük bir hata yapan mükemmeliyetçi bir kişi, tüm sunumun başarısız olduğunu düşünerek sadece bu hatayı büyütebilir. Zihinsel süzgeç, bireylerin kendilerini sürekli eleştirmelerine ve başarısızlık duygusu yaşamasına neden olur. Bu da, mükemmeliyetçiliğin yarattığı kaygı ve stres düzeyini artırarak, bireyin genel yaşam kalitesini olumsuz etkiler (Özden, 2021).
- "Olumluyu yok sayma" olarak adlandırılan bu bilişsel çarpıtma, özellikle mükemmeliyetçi bireylerde sıklıkla gözlemlenir. Mükemmeliyetçiler, bir olayın olumlu yönlerini görmezden gelerek sadece olumsuz detaylara odaklanırlar. Bu durum, onların yaşamlarındaki başarıları küçümsemelerine ve başarısızlık duygusu yaşamasına neden olur. Mükemmeliyetçilik ile bağlantılı olarak, bu çarpıtma bireyin kendisini sürekli olarak eleştirmesine ve hayatın olumlu yönlerini kaçırmaya yol açar (Uzel, 2018).
- Etiketleme, mükemmeliyetçiliğin temel bir bileşenidir ve bireylerin kendilerini ve başkalarını sabit, değişmez özellikler üzerinden tanımlamalarıdır. Mükemmeliyetçiler, yaptıkları bir hata karşısında kendilerini "başarısız", "beceriksiz" veya "değersiz" gibi olumsuz etiketlerle tanımlarlar. Bu yanlış etiketleme, bireyin kendine olan güvenini sarsar ve başarısızlık korkusunu

artırır. Mükemmel olma baskısı altında yaşayan bireyler, küçük bir hata karşısında bile tüm kimliklerini sorgulama eğilimindedir. Bu durum, onların potansiyellerini tam olarak ortaya koymalarını engeller ve yaşamdan keyif almalarını zorlaştırır. Mükemmeliyetçilik, bireylerin kendilerini sürekli olarak değerlendirmelerine ve kıyaslamalarına neden olur, bu da zihinsel tükenme ve depresyon gibi sorunlara yol açabilir (Başol ve Zabun, 2014).

2.1.1.5 Akılcı duygusal davranışçı kuram. Bu kuramın ortaya attığı mantık dışı inançlar kavramı, mükemmeliyetçiliği anlamak için önemli bir anahtar sunar. Bu kurama göre mükemmeliyetçilik, bireyin kendisine ve çevresine yönelik belirli bir takım zorunluluk içeren ve gerçekçi olmayan inançlar geliştirmesiyle ortaya çıkar. Bu inançlar, bireyi sürekli bir başarı baskısı altında tutar ve herhangi bir başarısızlık durumunda derin bir mutsuzluk ve kaygı yaşamasına neden olur (Osman, 2012).

2.1.1.6 Davranışçı kuram. Bireyin çevresindeki modellerin davranışlarını gözlemleyerek öğrenmesi ve bu davranışları benimsemesi üzerine odaklanır. Bu kuram, mükemmeliyetçiliğin gelişiminde önemli bir rol oynar. Ödül kazanma ve başarısız olmaktan kaçınma gibi motivasyonu hareket eden bireyler, gözlemledikleri modellerin yüksek standartlarını kendilerine hedef olarak belirlerler. Bu durum, bireyde mükemmeliyetçi bir tutumun gelişmesine zemin hazırlar. Bandura'ya (2001) göre, birey, çevresindeki kişilerin başarılarını ve onayını kazanmak için sürekli olarak yüksek hedefler koyar ve kendinden mükemmellik bekler. Ancak, bu yüksek beklentiler her zaman karşılanamayabilir. Hedeflere ulaşamamak, bireyde hayal kırıklığı, suçluluk ve yetersizlik gibi olumsuz duygulara yol açar. Bu da, mükemmeliyetçiliğin yarattığı bir kısır döngüye dönüşebilir. Birey, başarısızlık korkusu nedeniyle yeni hedefler belirlemekten kaçınır ve bu durum, kişisel gelişimini olumsuz etkiler (Tatlıoğlu, 2021; 20).

Dolayısıyla, davranışçı kuramın önemli isimlerinden Bandura'ya göre, mükemmeliyetçilik, bireyin çevresindeki modellerden öğrenerek ve onay kazanma ihtiyacından kaynaklanan bir durumdur. Bu süreçte, bireylerin yüksek hedefler belirlemeleri ve bu hedeflere ulaşamama durumunda olumsuz duygular yaşamaları, mükemmeliyetçiliğin temelini oluşturur (Uzel, 2018; 240).

2.1.2 Mükemmeliyetçilik boyutları. İlk dönemlerde mükemmeliyetçilik kavramı, çoğunlukla tek boyutlu olarak ve patolojik bir kişilik özelliği tanımlanmıştır. Burns (1980) ve Patch (1984) gibi öncü araştırmacılar, mükemmeliyetçilerin gerçekçi

olmayan yüksek standartlar belirleyerek olayları çarpıttıklarını ve kendilerini yalnızca başarı üzerinden değerlendirdiklerini vurgulamışlardır. Bu yaklaşıma göre, mükemmeliyetçiler başarıyı mutlak mükemmellik ile özdeşleştirir ve en küçük hatayı bile başarısızlık olarak yorumlarlar (Burns, 1980; Hamachek, 1978). Bu erken dönem çalışmalar, mükemmeliyetçiliği kişisel standartlara indirgemiş ve çoğunlukla sınırlı örneklem gruplarıyla yürütüldüğü için kavramın daha çok patolojik yönlerine odaklanmıştır. Ancak sonraki dönemlerde araştırmalar, mükemmeliyetçiliğin çok boyutlu bir yapı sergilediğini ve farklı boyutlarının farklı sonuçlar doğurabileceğini ortaya koymuştur (Yıldırım & Sarıçam, 2022, s. 240).

Erken dönem ölçüm araçları, mükemmeliyetçiliğin çok boyutlu yapısını yansıtmada sınırlı kalmıştır. Frost ve arkadaşlarının (1990) belirttiği gibi, o dönemde kullanılan İrrasyonel Düşünceler Testi, Disfonksiyonel Tutumlar Ölçeği ve Yeme Bozuklukları Envanterindeki Kişisel Standartlar Ölçeği gibi araçlar yalnızca belirli boyutları ölçebilmiştir. Örneğin, Burns'ün (1980) ölçeği öz-yönelim ve başarısızlık korkusunu öne çıkarırken, diğer bazı ölçekler ebeveyn beklentileri ve yüksek kişisel standartlara odaklanmıştır. Bu durum, mükemmeliyetçiliğin tek boyutlu bir kavram olarak algılanmasına ve tutarlı bir ölçüm yapılamamasına neden olmuştur (Balcı et al., 2009, s. 25).

Başlangıçta kişisel standartlara ve hata yapma korkusuna odaklı olan bu yaklaşımlar zamanla yerini daha kapsamlı modellere bırakmıştır. Araştırmalar, mükemmeliyetçiliğin yalnızca bireysel hedeflerle değil; aynı zamanda kişilerarası ilişkiler, sosyal düzen ve olumlu/olumsuz boyutlarla ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu çok boyutlu yaklaşım, mükemmeliyetçiliğin sadece olumsuz değil; bazı durumlarda işlevsel sonuçlar da doğurabileceğini ortaya koymuştur (Aydemir & Arlı, 2019, s. 10). Ancak günümüzdeki ölçüm araçlarının büyük bir kısmı hâlâ mükemmeliyetçiliğin olumsuz yanlarına odaklanmakta; bu nedenle daha dengeli ve kapsamlı araçlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Kendine yönelik mükemmeliyetçi tutumlar, bireyin kendi koyduğu yüksek standartlara ulaşma çabasını ifade eder. Bu boyut, bireyin gerçekçi olmayan hedefler belirlemesi, kusursuzluk arzusuyla yaşaması ve geçmiş hatalara takılı kalma eğilimi göstermesiyle karakterizedir. Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik ise, bireyin çevresindekilerden de aynı yüksek standartlara uymalarını beklemesi anlamına gelir. Sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik ise bireyin toplumsal kurallara ve normlara

aşırı bağıllık göstermesi ve bu kuralların dışına çıkmaktan yoğun bir kaygı duyması ile tanımlanır (Hewitt & Flett, 1995, akt. Aslan & Uyar, 2020, s. 494).

Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçiliğe sahip bireylerin, başkalarından beklentileri yüksektir ve diğerlerinden de kendileri kadar mükemmel olmalarını beklerler. Bu kişiler, diğer kişiler belirledikleri standartlara ulaşamayınca hayal kırıklığı yaşayabilir ve başkalarına görev vermekten çekinebilir. Çünkü, işlerin yeterince iyi yapılmayacağından endişe duyarlar ve başkalarının başarılarını yalnızca kendi mükemmeliyet standartlarına uygun olduğunda ödüllendirirler (Şensoy et al., 2019, s. 233).

Sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik ise bireyin çevresindeki kişiler tarafından kendisine dayatıldığını düşündüğü yüksek beklentileri karşılama zorunluluğu olduğunu düşünmesi ile ilişkilidir. Bu kişiler, sürekli olarak çevrelerinin kendilerini değerlendirdiğini ve olumsuz yargılarda bulunduğunu düşündüğü için yoğun bir baskı altında hisseder. Bu durum, bireyde öfke, depresyon ve sosyal kaygı gibi zorluklara yol açabilir ve sosyal ilişkilerde mesafe koyma veya kaçınma eğilimini artırabilir (Sapmaz, 2006, s. 19).

2.1.3 Olumlu mükemmeliyetçilik. Çok boyutlu yaklaşımın öncülerinden Adler (1956), mükemmeliyetçiliği doğuştan gelen bir özellik olarak tanımlayarak olumlu ve olumsuz olmak üzere iki temel boyutta ele almıştır. Adler’e göre, sağlıklı mükemmeliyetçiler ulaşılabilir ve gerçekçi hedefler belirlerken; sağlıksız mükemmeliyetçiler gerçekçi olmayacak kadar yüksek standartlar koyar ve başarıya ulaşırsalar bile sürekli bir tatminsiz olurlar (Adler, 1956). Karababa ve Kapıkıran (2014) ise mükemmeliyetçiliği “normal-olumlu” ve “yoğun kaygılı-olumsuz” olarak iki sınıfa ayırmış; normal mükemmeliyetçilerin yüksek standartlar belirlemelerine rağmen başarısızlık durumlarıyla başa çıkabildiklerini, bunun yanında yoğun kaygılı mükemmeliyetçilerin başarısızlığı sürekli bir tehdit olarak algıladıklarını ortaya koymuştur (Karababa & Kapıkıran, 2014, s. 139).

Slaney ve arkadaşları (1996), mükemmeliyetçiliğin olumlu ve olumsuz yönlerini daha ayrıntılı biçimde ele almıştır. Yüksek hedefler belirleme, titizlik ve düzenli olma gibi nitelikler mükemmeliyetçiliğin olumlu boyutunu temsil ederken; belirlenen standartlar ile gerçek performansın uyumsuz olması olumsuz boyutun göstergesidir (Slaney et al., 1996). Dolayısıyla mükemmeliyetçilik hem yapıcı hem de yıkıcı yönleri olan karmaşık bir kişilik eğilimi olarak tanımlanabilir. Bu yapının daha iyi anlaşılabilmesi için, mükemmeliyetçiliğin farklı boyutlarının birey üzerindeki

etkilerinin kapsamlı biçimde incelenmesi gerekir. Genel olarak olumlu mükemmeliyetçiler, gerçekçi hedefler belirler, yüksek benlik saygısı geliştirir ve başarısızlık durumlarında bile motivasyonlarını koruyarak çözüm odaklı davranırlar. Bu nedenle olumlu mükemmeliyetçilik; gerçekçi hedefler, yüksek başarı motivasyonu ve olumsuzluklarla başa çıkma becerisi gibi işlevsel özelliklerin birleşimi olarak tanımlanabilir (Aydemir & Arlı, 2019, s. 25).

2.1.4 Olumsuz mükemmeliyetçilik. Olumsuz mükemmeliyetçilik, bireyin hata yapma korkusu, yetersizlik inançları ve kendine yönelik eleştirilerden kaçınmak için gerçekçi olmayacak kadar yüksek hedefler belirlemesiyle tanımlanır. Bu durum, kişinin başarısızlıkla karşılaştığında yoğun kaygı ve depresif hissetmesi ve benlik algısının düşmesi gibi olumsuz sonuçlara neden olur (Yıldız et al., 2020, s. 82). Araştırmalar, olumsuz mükemmeliyetçiliğin nevroitiklik, kaygı, depresyon, stres, tükenmişlik, gerçekçi olmayan inançlar ve düşük sosyal becerilerle pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (Frost ve ark., 1990; Stoeber ve Otto, 2006). Bu tablo bireyin yaşam kalitesini ve sosyal ilişkilerini olumsuz etkileyerek psikolojik iyi oluşu üzerinde ciddi baskılar oluşturur (Yıldız et al., 2020).

İş ve özel hayat arasında karşılıklı bir etkileşim olduğu ve işte yaşanan duyguların özel hayata; özel hayattaki duyguların ise iş yaşamına yansıdığı bilinmektedir (Greenhaus ve Beutell, 1985). İş ve hayat doyumu, bireyin motivasyonu ve verimliliği üzerinde önemli bir rol oynar; bu durum özellikle psikolojik danışmanlık gibi insan odaklı mesleklerde daha kritik hale gelmektedir (Hamarta, 2009, s. 732). Olumlu mükemmeliyetçilik eğilimi gösteren bireyler, gerçekçi hedefler belirleyip başarısızlık durumlarında çözüm odaklı yaklaşımlar sergileyerek iş ve yaşam doyumunu artırabilirken, olumsuz mükemmeliyetçilik eğilimindeki bireyler, gerçeklikten uzak olacak düzeyde yüksek hedefler koyarak başarısızlık yaşadıklarında iş doyumu ve genel yaşam memnuniyeti açısından risk altına girerler. Psikolojik danışmanların iş ve yaşam doyumu ve mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek hem alandaki uygulamaların niteliğini artırmak hem de danışmanların ruh sağlığını korumak açısından büyük önem taşımaktadır (Hamarta, 2009).

2.2 Sosyal Kaygı

2.2.1 Kaygı. Psikolojide kaygı kavramı, Freud'un katkılarıyla biyolojik bir olgudan psikolojik bir yapıya dönüşmüştür. Freud, kaygıyı egonun bir işlevi olarak tanımlamış ve kaygıya psikanalitik kuramda merkezi bir yer vermiştir. Freud sonrası

psikanalitik kuramın takipçileri, kaygıyı yalnızca bireyin yaşadığı geçici bir ruhsal durum değil, aynı zamanda daha kapsamlı bir psikodinamik süreç olarak ele almıştır. Genel tanıma göre kaygı, belirli olmayan bir nesneye yönelik bir tehlike algısının yansımasıdır. Korku belirli bir nesneye yönelirken, kaygının kaynağı belirsiz ve soyut temellere dayanan bir tehdittir (Moroğlu & Özcan, 2024, s. 285). Kaygılı bireyler, çoğu zaman somut bir tehdit yerine, soyut ve öngörülemeyen durumlara karşı huzursuzluk hissederler.

Korku ve kaygı arasındaki farklar uzun süredir literatürde sıklıkla ele alınmaktadır. Dağ (1999), korkunun kaynağının belirli ve somut olduğunu, buna karşın kaygının kaynağının belirsiz olduğunu belirtir. Korku kısa süreli ve yoğunken; kaygı daha uzun süren, şiddeti düşük ancak sürekli bir huzursuzluk hali yaratır. Kaygının ortaya çıkmasında olumsuz beklentiler, bireyin alıştığı ortamdan uzaklaşması, içsel çatışmalar ve geleceğe dair belirsizlikler etkin rol oynar (Yıldız, 2020, s. 980).

Kaygının temelinde, bireyin eylemleri ve sergilediği davranışlarının kişiliğini doğrudan yansıttığına dair gerçekçi olmayan bir inanç yatar. Bu inanış, kişiliğin sabit ve değişmez bir yapı olduğu yanılsamasına dayanır. Oysa kişilik, dinamik ve sürekli değişen bir yapıdır. Bu nedenle bireylerin kendilerini “başarılı” veya “başarısız” gibi kalıcı etiketlerle tanımlamaları hatalı bir yaklaşımdır. Kaygılı bireyler, her davranışlarının benlik değerlerini doğrudan etkilediğine inanarak sürekli bir değerlendirme ve kaygı döngüsü içindedir (Koby, 2015, s. 55).

Kaygı kişinin hayatında hem işlevsel hem de işlevi bozan etkiler yaratabilir. Olumsuz yanı, gerçekliği yansıtmaması ve ruhsal dengeyi bozmasıdır; ancak olumlu yönü ise bireyi potansiyel tehditlere karşı uyanık hale getirerek onu harekete geçmeye motive edebilmesidir. Bu anlamda kaygı, tehlikeli durumlarla başa çıkma gücü veren ve kişinin olası tehlikelere karşı hazır olmasını sağlayan bir mekanizmasıdır ve kişilik gelişiminde önemli bir rol oynar (Şahin, 2019, s. 126).

Kaygı, bir duygudur ve bireyin belirsiz durumlarla karşılaştığında ortaya çıkar. Her karar verme sürecinde, kişinin karşılaşılabileceği pek çok yarar ve zararın olması kişide kaygı uyandırır. Kaygıya karşı geliştirilen baş etme yöntemlerini, bireyin öz güveni ve psikolojik dayanıklılığı belirlerken kişinin kaygıdan tamamen kaçınmaya çalışması yaşadığı çözümsüzlüğü derinleştirebilir (Kula, 2017, s. 30).

2.2.2 Sosyal kaygı. Sosyal kaygı, bireylerin karşılarındaki kişinin üzerinde olumlu bir izlenim bırakma çabası sırasında, gerçek ya da zihinsel süreçlerinde ortaya çıkan kişilerarası değerlendirilme endişesi olarak tanımlanabilir (Öztürk, 2014, s. 20).

Bu kaygı, bireyin davranışlarını etkileyerek iletişim süreçlerini sekteye uğratabilir. Ancak bireyler arasındaki iletişimde sosyal kaygının etkilerine dair bilimsel veriler henüz sınırlıdır (Öztürk, 2014).

Erkan'a (2002, s. 121) göre sosyal kaygı, bireylerin toplumsal etkileşimlerde—örneğin konuşma yaparken ya da yemek yerken—aşırı gerginlik ve endişe yaşamasına neden olur. Bu bireyler, sürekli olarak başkaları tarafından değerlendirildiklerini düşünerek doğal davranmakta güçlük çeker ve bu da iletişimde aksamalara yol açar.

Sosyal kaygı, sosyal fobi olarak da adlandırılır ve bireylerin sosyal ortamlarda değerlendirilme, eleştirilme veya reddedilme korkusuyla yaşadıkları yoğun kaygıyı ifade eder. Bu kaygı, bireyin sosyal ilişkilerini ve iletişim becerilerini ciddi biçimde etkileyerek günlük işlevini azaltabilir. Sosyal kaygıya sahip bireyler başkalarıyla etkileşime girdiklerinde sürekli izlendiklerini düşünür, bu da iletişimin doğallığının önüne geçebilir ve kişinin kendini sosyal olarak izole etmesine neden olabilir (Eldoğan, 2018, s. 210).

Sosyal kaygı yalnızca sosyal işlevselliği değil, bireyin iyilik halini de derinden etkiler. Kaygı yaşayan bireylerde olumsuz düşünceler yaygındır; bu nedenle, depresyon ve intihar riskini de artırabilir. Ayrıca sosyal kaygının, bireylerin sosyal medya bağımlılığı geliştirmesiyle de ilişkili olduğu fark edilmiştir; çünkü sosyal kaygıya sahip bireyler yüz yüze etkileşimlerden kaçınarak dijital ortamlara yönelebirlirler (Erkan, 2002, s. 125).

Sosyal kaygısı yüksek bireyler, internet ortamını tercih ederek yüz yüze etkileşimlerin yarattığı baskıdan kaçınabilir. Sanal platformlar, bu bireylere daha az tehdit edici ve daha kontrol edilebilir bir iletişim alanı sunarak kendilerini daha yeterli görmelerine ve rahat hissetmelerine katkı sağlayabilir. Ancak bu durum, kişinin gerçek hayattaki sosyal becerilerinin gelişmesini engelleyerek sosyal izolasyon ve diğer psikolojik sorunların derinleşmesine neden olabilir (Öztürk, 2014, s. 22). Bu nedenle yüksek düzeyde sosyal kaygı duyan bireylerin internet kullanım alışkanlıklarının dikkatle izlenmesi ve bu çerçevede sağlıklı sınırlar oluşturulması önemlidir.

Sosyal medyanın aşırı kullanımı, bir yandan kişinin sosyal kaygıdan kaçınmasını sağlarken diğer yandan işlevsiz internet kullanımına ve bu nedenle sosyal kaygı artışına sebep olacak bir döngü oluşturabilir. Bu çelişki, sosyal medyanın sosyal kaygı üzerindeki etkilerinin çok katmanlı ve karmaşık olduğunu göstermektedir (Aktan, 2018, s. 39).

2.2.3 Çocuklarda sosyal kaygı. Çocuklarda sosyal kaygı, yabancılarla ilişkiden ve sosyal iletişimlerden kaçınma ve bu gibi ortamlarda yoğun kaygı yaşama gibi belirtilerle kendini gösterir. Bu durum, çocuğun ilk 6–9 ayında başlayan ve gelişimin normal bir parçası olan “yabancı korkusu” ile karıştırılmamalıdır. Bozukluk düzeyinde sosyal kaygı belirtileri genellikle 5–13 yaşlarında ortaya çıkar ve ergenlik döneminde sıklaşır; kız çocuklarında erkek çocuklara kıyasla iki kat daha yaygın görülür (Eldoğan, 2018, s. 210).

Sosyal kaygıya sahip çocuklarda düşük benlik saygısı, eleştirilme korkusunun yanında kızarma, titreme, terleme gibi fiziksel belirtiler de sıklıkla gözlenir. Bu çocuklar konuşmaktan ve göz teması kurmaktan kaçınır ve sosyal ortamlardan uzak durma eğilimindedir. Daha ileri vakalarda sosyal izolasyon ve panik bozukluk gibi ciddi sorunlar görülebilir. Ergenlikte başarısız olma, aşağılanma ve mahcup olmaya yönelik korkular daha belirgin hale gelir, bu durumlar da çocuğun sosyal gelişimini olumsuz etkileyerek benlik saygısını düşürür (Tezcan et al., 2015).

Sosyal kaygıya sahip çocuklarda yaygın görülen belirtiler arasında:

- Eleştirilme korkusu nedeniyle derslerde aktif katılımdan, soruları yanıtlamaktan ve tahtaya kalkmaktan kaçınma,
- Sınav öncesinde yoğun kaygı yaşama,
- Yeni deneyimlerden kaçınma,
- Arkadaş ya da öğretmenden yardım istemekte zorlanma,
- Başkalarının yanında yeme-içme veya tuvalete gitmekten çekinme,
- Sosyal ortamlarda sohbet başlatmakta ya da sohbe katılmakta güçlük,
- Otoriter figürlerle konuşurken yoğun kaygı yaşama,
- Sorumluluk gerektiren görevlerden kaçınma sıklıkla görülür (Tezcan et al., 2015).

Çocuklarda sosyal kaygı, yetişkinlerden farklı olarak bağırma, öfke nöbeti gibi davranışlarla da kendini gösterebilir. Bu durum yaygın anksiyete bozukluğu, özgül fobi gibi diğer psikiyatrik sorunlarla birlikte görülebilir ve kekemelik, seçici konuşmazlık (mutizm) veya Asperger sendromu gibi durumlarda daha sık rastlanır. Ancak her çekingen çocuğun sosyal kaygısı olduğu söylenemez; bu nedenle tanı için uzman bir çocuk psikiyatristine başvurmak önemlidir (Baltacı & Hamarta, 2013).

Utangaçlık, çekingenlik ve içe dönüklük sıklıkla karıştırılan kavramlardır. Utangaçlık yeni durumlarda ortaya çıkan doğal bir tepkiyken; çekingenlik, aşırı

utangaçlıkla karakterizedir ve sosyal ortamlardan kaçınmaya neden olur. İçe dönüklük ise bir kişilik özelliğidir ve sosyal etkileşimlerden ziyade yalnız kalmayı tercih etmeyi ifade eder. Sosyal kaygı, çekingenlik ve içe dönüklüğün genetik yatkınlık, çevresel etkiler ve psikolojik diğer sorunlarla birlikte değerlendirilmesi gerekir. Bu nedenle çocukların sosyal davranışlarındaki değişimlerin dikkatle izlenmesi ve gerekirse bir uzmana danışılması önemlidir (Öztürk, 2014).

Sosyal kaygı yalnızca sosyal ortamlardan kaçınmaya değil, kızarma ve terleme gibi fiziksel belirtilerle birlikte sosyal izolasyona da yol açabilir. Çekingenlik ise sosyal kaygının daha hafif bir formu olarak değerlendirilebilir. Her iki durumda da okul başarısında düşüş, arkadaşlık sorunları ve diğer psikolojik problemler görülebilir. Bu nedenle utangaç veya çekingen çocuklarla karşılaşıldığında doğru yaklaşım sergilemek önemlidir; güvenli bir ortam sağlamak ve profesyonel destek almak bu süreçte kritik bir rol oynar (Şingir et al., 2021, s. 99).

Araştırmalar, sosyal kaygı ve çekingenliğin erken müdahale ile büyük ölçüde aşılabildiğini göstermektedir. Çocuğu zorlamadan, anlamaya çalışarak ve küçük adımlarla cesaretlendirmek, güven gelişimine yardımcı olur. Başarı deneyimlerini artırmak, uygun sorumluluklar vermek ve aileyle iş birliği içinde olmak tedavi sürecinin önemli parçalarıdır. Sosyal fobiye dönüşen vakalarda bilişsel davranışçı terapi, gevşeme teknikleri, grup terapileri ve gerektiğinde ilaç tedavisi gibi yöntemler başarıyla uygulanmaktadır. Ailelerin çocuklarına iyi bir model olması ve tedavi sürecine aktif katılımı başarı şansını artırır (Şahin & Çifter, 2022).

2.3 Üstün Yetenekliler

Üstün yetenekli bireylerin tanımlanmasında temel bir kavram olan zekâ, tarih boyunca tek boyutlu bir anlayıştan çoklu zekâ kuramlarına doğru evrilmiştir. Zekâ; düşünme, akıl yürütme ve problem çözme gibi bilişsel süreçleri kapsarken, yetenek bireyin doğuştan gelen veya sonradan geliştirdiği belirli bir alandaki becerisini ifade eder. Bu iki kavram birbirini tamamlar ve üstün yeteneklilikte her iki özelliğin de yüksek düzeyde birleştiği görülür (Çetinkaya & İnci, 2019, s. 961).

Üstün yetenek ve üstün zekâ kavramları farklı disiplinlerdeki araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Geleneksel yaklaşım, üstün yetenekliliği zekâ testlerinde elde edilen yüksek puanlarla tanımlarken; daha yeni yaklaşımlar, psikolojik ve sosyal faktörlerin de dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Örneğin, çoklu zekâ teorisi, zekânın yalnızca tek bir boyuttan ibaret olmadığını, farklı

yetenek alanlarının da üstünlük göstergesi olabileceğini savunur. Bu nedenle üstün yetenekliliğin tanımlanmasında çok boyutlu bir yaklaşım benimsenmesi önemlidir (İnci, 2021, s. 1056).

Üstün yeteneklilik kavramı artık yalnızca zekâ testleriyle ölçülen bir özellik olmaktan öteye gitmiş; çevresel etkenler ve bireysel farklılıkları da kapsayan daha geniş bir çerçevede ele alınmaya başlanmıştır. Gelişimsel yaklaşımlar üstün yetenekliliği sabit bir nitelik olarak değil, zaman içinde değişen ve gelişen bir süreç olarak tanımlar. Aşırı duyarlılık teorisi gibi modeller ise üstün yetenekli bireylerin duyuşsal ve algısal alanlarda daha hassas olduklarını ve bu özelliğin yeteneklerini biçimlendirdiğini öne sürer. Bu çalışmada da üstün yeteneklilik yalnızca yüksek zekâ puanı olarak değil; bireyin çevresiyle kurduğu etkileşimler ve gelişimsel süreci dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım, üstün yetenekli bireylerin potansiyellerini daha iyi anlamak ve onlara uygun eğitim programları geliştirmek açısından önemlidir (Önal, 2019, s. 1595).

Türkiye’de üstün yetenekli bireylerin tanınmasında ve eğitim olanaklarına erişiminde zekâ testlerine dayalı geleneksel bir yaklaşım hâkimdir. Her ne kadar Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği üstün yetenekliliği çok boyutlu bir kavram olarak tanımlasa da uygulamada yaratıcılık, liderlik gibi alanlar yeterince dikkate alınmamaktadır. MEB’in “özel yetenek” kavramını benimsemesi, daha kapsayıcı bir yaklaşımın benimsendiğini gösterse de hâlen “üstün zekâlı/yetenekli” ya da “üstün yetenekli” gibi terimlerin birbiriyle karışık şekilde kullanılması, bu alanda bir tanım birliği sağlanamadığını göstermektedir (Şahin & Zorlu, 2022, s. 871).

Üstün yetenekli öğrencilere yönelik akademik araştırmalar ile MEB’in uygulamaları arasında önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Akademisyenler üstün yetenekliliği yalnızca zekâ odaklı değil; sosyal-duyuşsal ve davranışsal özellikleri de içeren çok boyutlu bir yapı olarak ele alırken, uygulamalar ağırlıklı olarak zekâ testleriyle sınırlı kalmaktadır. Bu durum, öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve gelişim ihtiyaçlarının yeterince karşılanamadığını göstermektedir. Eğitim sürecinde öğretmenlere ve velilere yönelik yeterli destek sağlanamaması da üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini tam anlamıyla ortaya koymalarını engelleyebilir. Bu çalışma, üstün yetenekli öğrencilerin farklı gelişim alanlarını ve bu alanların eğitim süreçlerine yansımalarını inceleyerek alandaki eksikliklerin giderilmesine katkı sunmayı hedeflemektedir (Çetin, 2023, s. 80).

2.3.1 Üstün yetenekli öğrencilerin genel özellikleri. Üstün yetenekli öğrenciler, yaşlarına göre daha erken yürüme, konuşma ve okuma gibi gelişimsel aşamaları tamamlama eğilimindedirler. Yüksek enerji seviyeleri, meraklı yapıları, gelişmiş hafızaları ve özerklik arayışları dikkat çeken diğer özellikleridir. Duygusal olarak daha hassas ve derin düşüncelere sahip olmaları da sıklıkla gözlemlenir. Bu özellikleri zihinsel, fiziksel, duygusal, sosyal ve davranışsal olmak üzere farklı boyutlarda değerlendirebiliriz. Örneğin, erken yaşta okuma ve öğrenmeye gösterdikleri ilgi zihinsel gelişimlerinin bir göstergesi iken, yüksek enerji seviyeleri fiziksel gelişimleriyle ilişkilidir. Bu farklı gelişim alanlarının bir arada değerlendirilmesi, üstün yetenekli öğrencilerin bireysel farklılıklarını daha iyi anlamamızı sağlar (Bildiren ve Uzun, 1997; 32).

Aşağıda üstün yetenekli öğrencilerin bazı özellikleri verilmektedir;

- Üstün yetenekli öğrenciler, bilgiye karşı doğuştan gelen bir merak ve öğrenme isteğiyle donatılmışlardır. Bu öğrenciler, yaşlarına göre daha kolay ve hızlı öğrenme becerilerine sahiptirler. Zihinsel enerjileri yüksek olduğu için, yeni bilgileri edinmek ve kavramak onlar için adeta bir tutkudur. Bilgiyi sadece ezberlemek yerine, derinlemesine anlamak ve detaylarını incelemekten hoşlanırlar. Okumaya karşı duydukları yoğun ilgi ve araştırma yapmaktan aldıkları keyif, öğrenme süreçlerini daha da zenginleştirmektedir (Çitil ve Ataman, 2018; 190).
- Üstün yetenekli öğrenciler, dil ve konuşma becerileri açısından da yaşlarına göre daha erken ve gelişmiş bir seviyede bulunurlar. Genellikle yaşlarından daha erken yaşta konuşmaya başlayan bu çocuklar, dil becerilerini hızla geliştirerek karmaşık düşüncelerini etkili bir şekilde ifade edebilirler. Kelime dağarcıkları oldukça geniş olup, kelimeleri doğru ve yerinde kullanarak akıcı ve anlaşılır bir iletişim kurabilirler. Bu durum, onların dilin inceliklerine karşı duyarlı olduklarını ve dil aracılığıyla düşünme becerilerinin gelişmiş olduğunu göstermektedir (Erdoğan, 2014; 5)
- Üstün yetenekli öğrencilerin dikkat becerileri de yaşlarına göre oldukça gelişmiştir. Bir işe başlarken kolayca odaklanabilir, bu odaklanmayı uzun süre koruyabilir ve başladıkları işi tamamlama konusunda yüksek bir başarıya sahiptirler. Dikkatlerini geniş bir alana yayarak birçok farklı detayı aynı anda gözlemleyebilir ve analiz edebilirler. Bu sayede, çevrelerindeki olayları ve nesneleri daha derinlemesine inceleyebilir ve bu incelemelerden keyif alırlar.

Estetik değerlere karşı duyarlılıkları yüksek olduğu için, güzellikleri fark etme ve takdir etme konusunda da yeteneklidirler. Bu özellikleri sayesinde, üstün yetenekli öğrenciler, karmaşık problemleri çözme, yeni fikirler üretme ve yaratıcı düşünme gibi alanlarda başarılı olmaktadır (Gönültaş ve Emir, 2022; 192)

- Üstün yetenekli öğrencilerin en belirgin özelliklerinden biri, güçlü hafızalarıdır. Gördükleri, duydukları veya okudukları bilgileri kısa sürede kavrayıp uzun süreli olarak hafızalarında tutabilirler. Bu sayede, yeni konuları hızlıca öğrenir ve karmaşık bilgileri kolaylıkla hatırlarlar. Güçlü hafızaları, öğrenme süreçlerini hızlandırır ve daha verimli hale getirmektedir (Yaman ve Oğurlu, 2014; 7).
- Üstün yetenekli öğrenciler, yeni bilgileri hızlı bir şekilde öğrenmekle kalmaz, bu bilgileri farklı durumlara ve alanlara uyarlama yeteneğine de sahiptirler. Öğrendikleri bir kavramı veya beceriyi farklı bir bağlamda kullanabilir, benzerlikleri ve farklılıkları kolaylıkla ayırt edebilir ve genel geçer kurallar çıkarabilirler (Maba ve Sakar, 2015; 112).
- Üstün yetenekli öğrenciler, eleştirel düşünme becerileriyle dikkat çekerler. Bilgileri pasif bir şekilde kabul etmek yerine, gördükleri, duydukları ve okudukları her şeyi sorgulayarak değerlendirirler. Gerçek ile hayali arasındaki farkı erken yaşta ayırt edebilme yetenekleri, onların doğruyu yanlıştan ayırt etmelerini sağlar. Kendi hatalarını kabul etme ve düzeltme konusunda istekli olmaları, kendine karşı dürüstlüklerinin bir göstergesidir. Yüksek düzeydeki bilişsel farkındalıkları sayesinde, kendilerini ve çevrelerini daha iyi analiz edebilirler. Olayların nedenlerini merak etmeleri ve sürekli soru sormaları, onların öğrenme süreçlerini daha derinlemesine ve anlamlı hale getirir (Bedur ve arkadaşları, 2015; 162).
- Üstün yetenekli öğrenciler, yaratıcılık konusunda da oldukça yeteneklidirler. Fikirlerini somutlaştırmak ve yeni şeyler üretmek için sürekli bir çaba içerisindeyler. Orijinal ve farklı düşünme biçimleri sayesinde, yaptıkları işlerde benzersiz tasarımlar ve ürünler ortaya çıkarabilirler (Genç, 2016; 52).
- Üstün yetenekli öğrenciler, problem çözme becerileriyle de dikkat çekerler. Basit problemler yerine karmaşık ve derinlemesine düşünme gerektiren

sorularla ilgilenirler. Farklı çözüm yollarını deneyerek en etkili ve verimli yöntemi bulmaya çalışırlar (Yaman ve Oğurlu, 2014; 9).

- Sorumluluk bilinci yüksek olan üstün yetenekli öğrenciler, kendilerine verilen görevleri yerine getirmekten mutluluk duyarlar. İnisiyatif alarak yeni görevler üstlenirler ve başkalarına yardım etmekten hoşlanırlar. Yeni ve zorlu deneyimlere açık olmak, onların kişisel gelişimlerine önemli katkılar sağlar. Çalışkanlıkları sayesinde hedeflerine ulaşmak için azimli bir şekilde çaba gösterirler (Çitil ve Ataman, 2018; 191).

2.3.1.1 Üstün yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçilik. Üstün yetenekli öğrenciler sıklıkla mükemmeliyetçi bir yapıya sahiptirler. Bu durum, onlara bir yandan başarıyı yakalamak için güçlü bir motivasyon sağlarken, diğer yandan da hata yapmaktan duydukları korku nedeniyle mücadeleden vazgeçmelerine neden olabilir. Başarısızlık veya hata durumlarında yaşanan hayal kırıklıkları, bu öğrencilerin özgüvenlerini sarsabilir ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilir. Ancak, mükemmeliyetçilik aynı zamanda onları daha yüksek hedeflere ulaşmak için çabalamaya teşvik edebilir ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayabilir. Bu nedenle, üstün yetenekli öğrencilerdeki mükemmeliyetçilik durumunun hem olumlu hem de olumsuz yönlerinin göz önünde bulundurulması ve bu durumun öğrencinin gelişimine nasıl yansıdığına değerlendirilmesi önem arz eden bir durumdur (Dağlıoğlu, 2018; 345).

Üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik eğilimi, psikolojik durumlarını karmaşık bir hale getirebilir. Bir yandan, yüksek beklentiler ve başarı odaklılık, onlara güçlü bir motivasyon kaynağı olurken, diğer yandan da başarısızlık korkusu ve sürekli kıyaslama, kaygı, stres ve hatta depresyon gibi duygusal zorluklara yol açabilir. Araştırmalar, bu öğrencilerin benlik saygısı konusunda tutarlı sonuçlar vermemektedir. Bazı çalışmalarda yüksek benlik saygısına sahip oldukları belirtilirken, diğerlerinde akranlarından farklı hissetmelerinin düşük benlik saygısına neden olabileceği vurgulanmaktadır. Özellikle bilişsel gelişimlerinin duygusal gelişimlerinden daha hızlı olması, bu öğrencilerin kendilerini yalnız ve anlaşılmamış hissetmelerine yol açabilir. Bu durum, mükemmeliyetçilik eğilimleriyle birleştiğinde, öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyerek akademik başarılarını engelleyebilir (Aslan ve arkadaşları, 2021; 209).

Üstün yetenekli öğrencilerde sıklıkla görülen mükemmeliyetçilik, onların sınıf ortamında ve akademik yaşamlarında önemli zorluklara neden olabilir. Bu öğrenciler,

kendilerinden gerçekçi olmayan yüksek beklentiler içinde bulunarak, hata yapmaktan aşırı derecede korkabilir ve bu korku nedeniyle öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilirler. Örneğin, sınavlarda tüm soruları doğru cevaplama isteği, zaman yönetimi becerilerini olumsuz etkileyerek başarılarını engelleyebilir. Bu durum, üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini tam olarak gerçekleştirebilmelerini zorlaştıran önemli bir engeldir. Araştırmalar, mükemmeliyetçiliğin, üstün yetenekli öğrencilerin yaklaşık %15-20'sinin akademik ve sosyal yaşamında önemli sorunlara yol açabileceğini göstermektedir (Taşdelen ve Emir, 2022; 66).

Üstün yetenekli öğrenciler, mükemmeliyetçilik gibi belirgin bir özelliğin yanı sıra, liderlik vasıfları, otoriteye karşı çıkma eğilimleri, eşit olmayan gelişim alanları ve geniş bir ilgi yelpazesi gibi birçok farklı özelliği bir arada taşırlar. Meraklı ve sorgulayıcı yapıları, onların sürekli yeni bilgiler öğrenmelerine ve farklı konulara yoğunlaşmalarına neden olur. Hızlı öğrenme, gelişmiş dil becerileri ve özgün ifade biçimleri, bu öğrencilerin akademik başarılarını desteklerken, aynı zamanda sıkılma ve bazı konulara karşı ilgisizlik gibi durumlar da yaşayabilirler. Geniş bir hayal gücü ve yaratıcılıkları sayesinde yeni fikirlere açık olmakla birlikte, mükemmeliyetçilik gibi bir özellik, onların başarı baskısı altında kalmalarına ve hata yapmaktan korkmalarına neden olabilir. Bu durum, öğrencilerin potansiyellerini tam olarak ortaya koymalarını engelleyebilir ve psikolojik sorunlara yol açabilmektedir (Çitil ve Ataman, 2018; 188).

Üstün yetenekli öğrencilerin sıkça karşılaştığı mükemmeliyetçilik, kendilerinden ve çevrelerinden yüksek beklentiler içinde olmalarına neden olur. Bu durum, yanlış yapma korkusu, zora takılma ve söze sadakat gibi konularda zorluklar yaşamasına yol açar. Öğrencinin kendine yönelik daha gerçekçi hedefler belirlemesi ve hataların öğrenmenin bir parçası olduğunu anlamasına yardımcı olmak önemlidir. Yaşına uygun materyallerle desteklenen sosyal beceri eğitimleri, yanlış yapma durumunda olumsuz tepkilerle karşılaşılmasında ve başarıların ödüllendirilmesi gibi stratejiler, öğrencinin mükemmeliyetçilik eğilimini yönetmesine ve potansiyelini daha iyi kullanmasına katkı sağlayabilmektedir (Kahraman ve Pedük, 2014; 141).

Üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri, onları bazen detaylarda boğularak büyük resmi görmelerini engelleyebilir. Örneğin, bir sınavda tek bir soruya takılıp kalarak tüm zamanlarını harcayabilir veya bir projede ayrıntılara fazlaca önem vererek teslim tarihini kaçırabilirler. Bu durumun üstesinden gelmek için öğrencilere bilişsel stratejiler öğretilmelidir. Örneğin, bir görevde takıldıklarında diğerlerine geçip daha sonra tekrar dönmek veya proje için bir zamanlama tablosu

oluşturmak gibi. Ayrıca, üstün yetenekli öğrencilerin güçlü bellekleri, onların verilen sözlere ve vaatlere büyük önem vermelerine neden olur. Bu nedenle, bu öğrencilerle çalışan kişilerin sözlerini tutmaları ve adil davranmaları, öğrencinin güveni kazanmak için oldukça önem arz eden bir durumdur (Nacaroglu, 2020; 695).

2.3.1.2 Üstün yetenekli öğrencilerde sosyal kaygı. Üstün yetenekli öğrenciler, çevrelerinin beklentilerine uyum sağlamakta zorlanabilirler. Özellikle yüksek başarı beklentileri, bu öğrencilerde başarısızlık korkusu ve motivasyon kaybına neden olabilir. Üstün yetenekli olarak tanımlanmak, bir yandan bu öğrencilere özgüven verirken, diğer yandan da sürekli başarılı olma baskısı altında hissetmelerine yol açar. Bu durum, mükemmeliyetçilik, aşırı düşünme, sınav kaygısı gibi sorunları tetikleyebilir. Bazı öğrenciler, bu baskıyı azaltmak için yeteneklerini gizleme eğilimi gösterirken, bazıları ise başarısızlık korkusuyla mücadele eder. Üstün yetenekli öğrencilerdeki bu karmaşık duygusal durumlar, akademik başarılarını olumsuz etkileyebilir ve sosyal ilişkilerini zorlaştırabilir. Bu nedenle, üstün yetenekli öğrencilerin özel ihtiyaçlarının farkında olmak ve onlara uygun destekler sunmak büyük önem taşımaktadır (Gönültaş ve Emir, 2022; 185).

Üstün yetenekli çocuklar, zihinsel olarak yaşitlarından daha gelişmiş olmaları nedeniyle, sosyal ilişkilerde zorluk yaşayabilirler. Kendi gibi düşünen ve benzer ilgi alanlarına sahip olan, daha üst düzeydeki arkadaşlara yönelme eğiliminde olsalar da, bu durum her zaman mümkün olmayabilir. Bilgiye olan açlıkları, meraklı yapıları ve farklı bakış açıları, öğretmenleri ve akranları tarafından farklı veya tuhaf olarak algılanmalarına neden olabilir. Bu durum, üstün yetenekli çocukların sosyal ortamlarda dışlanmasına, yalnızlığa ve izolasyona yol açarak sosyal kaygılarını artırabilir. Yapılan araştırmalar, üstün yetenekli çocukların normal düzeyde zekaya sahip akranlarına göre sosyal becerilerinin daha düşük olabileceğini göstermektedir. Bu durum, çocukların uzun vadede sosyal uyum sorunları yaşamasına ve kendilerini yalnız hissetmelerine neden olabilir (Saranlı, 2017; 93).

Üstün yetenekli bireylerin çevrelerinden izole olmalarına neden olan bir diğer önemli faktör, onlara yapıştırılan "üstün" etiketidir. Bu etiket hem çocuk hem de aile üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir. Ailelerin çocuklarına yönelik yüksek beklentileri ve yanlış yönlendirmeleri, çocuğun uyum sorunları yaşamasına neden olabilir. Ayrıca, ailelerin çoğunlukla üstün yetenekli çocukların özelliklerini ve ihtiyaçlarını bilmemesi, çocuklarla ilişkilerinde zorluklar yaşamasına yol açar. Bu nedenle, ailelere yönelik bilgilendirme ve destek programları büyük önem taşır. Bu tür programlar,

ailelerin çocuklarını daha iyi anlamalarına, onlara uygun davranışlar sergilemelerine ve çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimini desteklemelerine yardımcı olur. Yapılan araştırmalar, aile rehberliği programlarının, hem ailelerin bilgi ve becerilerini artırdığını hem de çocukların ruhsal sağlığını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Akarsu ve Mutlu, 2017; 113).

Üstün yetenekli çocukların sosyal ilişkilerindeki karmaşıklık, eş zamanlı olmayan gelişimleri ve duyarlılıkları nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Bazı araştırmalar, bu çocukların yaşitlarıyla iletişim kurmakta zorlandıklarını, içe dönük olduklarını ve sosyal kaygı yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin de bu çocuklarla etkili iletişim kurmakta güçlük çektikleri belirtilmektedir. Ancak farklı çalışmalarda, üstün yetenekli çocukların arkadaşları arasında popüler oldukları, sosyal, duygusal ve davranışsal uyumlarının yüksek olduğu ve hatta öğretmenleriyle olan ilişkilerinin daha olumlu olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu çelişkili bulgular, üstün yetenekli çocukların sosyal deneyimlerinin çeşitli faktörlere bağlı olarak büyük farklılıklar gösterebileceğini göstermektedir. Bu faktörler arasında çocuğun kişiliği, ailesi, okul ortamı ve sosyal çevresi gibi unsurlar yer almaktadır (Çitil ve Ataman, 2018; 190).

2.3.2 Üstün yetenekli öğrencilerin karşılaştığı sorunlar. Özel yetenekli bireyler, sahip oldukları üstün yeteneklerin yanı sıra, sabırsızlık, sıkılma ve öğrenme ortamını kendi isteklerine göre şekillendirme gibi davranışsal zorluklarla da karşılaşabilirler. Psikolojik uyum sorunları, sosyal ilişkilerde zorluklar ve beklentileri karşılayamama gibi daha derin sorunlar da bu bireylerin yaşamında yer alabilir. Özellikle sınıf ortamında sıkılma, arkadaşlarıyla sorun yaşama ve yanlış cevaplar verme gibi durumlar sıklıkla gözlemlenir. Bu tür davranışlar hem öğrencinin akademik başarısını hem de sosyal ilişkilerini olumsuz etkileyerek öğrenme deneyimini zorlaştırabilir (Sağlam, 2023; 1193).

Özel yetenekli bireyler, sahip oldukları üstün yetenekler nedeniyle toplumlar için büyük potansiyele sahip olmalarına rağmen, aile, çevre ve okuldan gelen yüksek beklentiler ve bu beklentilerin yarattığı baskı nedeniyle çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu zorluklar arasında psikolojik sorunlar, sosyal uyumsuzluk, derslerde sıkılma, arkadaş ilişkilerinde yaşanan sorunlar, öğretmenlerin yüksek beklentileri ve sınıftaki diğer öğrencilerle uyumsuzluk yer almaktadır. Özel yetenekli öğrenciler, bilgiye olan açlıkları nedeniyle sık sık soru sorarlar, kendi çözümlerini üretmek isterler ve başarısızlığa tahammülsüz davranabilirler. Bu durumlar hem

öğrencinin kendisini hem de sınıf ortamını olumsuz etkileyerek öğrenme süreçlerini zorlaştırmaktadır (Çetin, 2023; 83).

Üstün yetenekli öğrencilerin sergilediği istenmeyen davranışlar, yalnızca öğrenme süreçlerini engellemekle kalmayıp, aynı zamanda öğrencinin kendisi de dâhil olmak üzere tüm sınıfın psikolojik ve sosyal ortamını olumsuz etkilemektedir. Sınıf içindeki bu tür davranış sorunları, öğrenme yaşantılarının kalitesini düşürerek öğrencilerin akademik başarılarını ve kişisel gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrenme ortamının, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimlerinin niteliği, öğrenme sürecinin başarısı üzerinde oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin sergilediği davranış sorunları, bu etkileşimleri olumsuz yönde etkileyerek sınıf içinde huzursuz bir ortam yaratmakta ve böylelikle tüm öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumsuz etkilemektedir (Kaya ve Ataman, 2017; 140).

Özel yetenekli öğrencilerin karşılaştığı sosyal, duygusal, akademik ve kişisel davranış sorunlarının çözümünde, öğrenme ortamlarının önemi büyüktür. Sınıflar, sadece eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği mekânlar değil, aynı zamanda bireylerin kişisel gelişimine katkı sağlayan sosyal ortamlardır. Bu nedenle, özel yetenekli öğrencilerin yaşadığı sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara uygun müdahalelerin yapılması için sınıf ortamının dikkatle incelenmesi gerekmektedir. Sınıf ortamının öğrencilerin gelişimine uygun hale getirilmesi, bu öğrencilerin potansiyellerini daha iyi kullanmalarına ve başarılı olmalarına yardımcı olacaktır (Sağlam, 2023; 1195).

Üstün yetenekli öğrencilerin yer aldığı sınıf ortamlarında, öğrencilerin farklı fikirler üretmeleri, çeşitli projeler geliştirmeleri ve bağımsız çalışmaları gibi olumlu durumlar, aynı zamanda sınıf yönetimi açısından zorluklar yaratmaktadır. Öğrencilerin bu özgürlükleri, öğretmenlerin sınıftaki disiplini sağlamasını ve öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde yönetmesini zorlaştırabilir. Üstün yetenekli öğrencilerin sergilediği bazı davranışlar, sosyal normlara aykırı görünse de, bu durum onların üstün yeteneklerinin bir yansıması olabilir. Örneğin, bir öğrencinin sorulara aceleyle ve bağırarak cevap vermesi, onun yoğun merakından kaynaklanabilir (Kurnaz ve Arslantaş, 2018; 315).

Ancak, bu tür davranışlar, öğretmenler tarafından genellikle istenmeyen davranışlar olarak değerlendirilerek, öğrencinin üstün yetenekli olduğu gerçeği göz ardı edilebilir. Aslında, birçok araştırma üstün yetenekli öğrencilerin kişisel, sosyal ve davranışsal açıdan uyumlu olduğunu göstermesine rağmen, bu tür davranışlar

nedeniyle birçok üstün yetenekli öğrenci, gerekli desteği alamamaktadır. Bu durum, hem öğrencilerin potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmelerini engellemekte hem de eğitimcilerin üstün yetenekli öğrencilerin özel ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar yapmalarını zorlaştırmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin, genellikle disiplin sorunları yaşamadıkları yönündeki yaygın inanışın aksine, bu öğrencilerin de çeşitli zorluklarla karşılaştıkları ve öğretmenler için zorlayıcı olabildikleri unutulmamalıdır (Kaya ve Ataman, 2017; 842).

Üstün yetenekli öğrencilerin aşırı merakları ve çok sayıda soru sormaları, öğretmenler tarafından ders akışını bozan bir davranış olarak algılanabilmektedir. Bu öğrenciler, aynı anda birden fazla etkinlikle ilgilenebilir, çevrelerindeki her şeye merak duyar ve sorular sorarak bilgi edinmeye çalışırlar. Bu durum, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan öğrencilerin hareketliliğiyle karıştırılmasına neden olabilir. Ancak, üstün yetenekli öğrencilerin hareketliliği, genellikle bir amaca yöneliktir ve öğrenme süreçlerine katkı sağlar. Örneğin, bir konuyu daha iyi anlamak için farklı açılardan düşünmek veya yeni bir şeyler keşfetmek gibi. Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal ve bilişsel alanlardaki yüksek enerjileri, uzun süreli zihinsel çalışma ve üretkenliğe yol açabilir, bu da uyku düzenlerini etkileyebilmektedir (Özer ve arkadaşları, 2014)

Üstün yetenekli öğrenciler, ders esnasında diğer öğrencilerin göremediği karmaşık ilişkileri ve bağlantıları fark edebilme yetenekleri sayesinde, dersin ana konusundan uzaklaşarak farklı konuları tartışmak isteyebilirler. Bu durum, dersin akışını bozmasının yanı sıra, öğretmenlerin ve diğer öğrencilerin isteklerini önemsiz bulmalarına ve reddetmelerine neden olabilir. Ayrıca, üstün yetenekli öğrencilerin yersiz espriler yapmaları, gereğinden fazla yenilikçi olmaları veya boş işlerle ilgilenmeleri gibi davranışları, akranları tarafından kabul görmemelerine ve yetişkinlerle olan ilişkilerinde sorunlar yaşamasına yol açabilir. Bu durum, hem öğrencilerin sosyal gelişimini olumsuz etkiler hem de eğitim sürecinde zorluklar yaratır (Akkaş ve Tortop, 2015; 34).

Üstün yetenekli öğrenciler, aşırı duyarlılıkları nedeniyle gelecek, aile, ilişkiler gibi konularda derin kaygılar yaşayabilirler. Ölüm, hastalık, yalnızlık gibi konulara karşı yoğun bir korku duyabilirler. Dünyanın sorunlarına karşı duyarlılıkları ve bunları çözme sorumluluğunu üzerlerine almaları, onlarda büyük bir yük yaratabilir. Yüksek hedeflere ulaşamama veya dünya sorunlarını çözememe korkusu, hayal kırıklığına ve depresyona yol açabilmektedir (Sağlam, 2023; 1199).

Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal, bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimlerinin eş zamanlı olmaması, sosyal ilişkilerinde ve genel uyumlarında zorluklara yol açabilir. Zihinsel gelişimlerinin diğer alanlardan daha hızlı olması, yaşlıları ve yetişkinler tarafından farklı algılanmalarına neden olabilir. Güçlü düşünme becerileri, çevre tarafından her zaman olumlu karşılanmayabilir ve hatta bazı durumlarda öğrencinin dikkatsiz veya yavaş olarak etiketlenmesine sebep olabilir. Bu durum, öğrencinin hayallere dalması ve dikkatini dağıtmasıyla daha da belirginleşir. Öğretmen ve velilerin öğrenciye yönelik yüksek beklentileri ve öğrencinin bu beklentileri karşılayamaması, istenmeyen tepkilere ve öğrencide problem davranışların ortaya çıkmasına yol açabilir. Bu uyumsuz gelişim, üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmelerini engelleyebilir ve onların sosyal ve duygusal gelişimlerini olumsuz etkileyebilmektedir (Saranlı, 2017; 95).

Üstün yetenekli öğrenciler, liderlik arzuları, otoriteye karşı gelme eğilimleri ve kendi yöntemlerini uygulama isteği gibi nedenlerle eğitim ortamlarında sıklıkla zorluk yaşarlar. Bu öğrenciler, genellikle başkalarının fikirlerine saygı duymakta zorlanır ve sınıf içindeki etkinlikleri veya oyunları kendi kurallarına göre yönetmek isterler. Bu durum hem öğretmenler hem de diğer öğrencilerle çatışmalara yol açabilir. Üstün yetenekli öğrencilerin, kendi düşüncelerinin her zaman doğru olduğuna inanmaları ve başkalarının görüşlerine kapalı olmaları, sosyal ilişkilerinde sorunlar yaşamasına ve sinirlenme, ağlama gibi duygusal tepkiler vermesine neden olabilir. Bu durum hem öğrencinin akademik başarısını hem de sosyal gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir (Öztabak, 2018; 83).

Üstün yetenekli öğrenciler, sosyal çevrelerinde dikkat çekme ve popüler olma eğilimleri nedeniyle hem kendileri hem de çevreleri için zorluklara neden olabilirler. Özellikle kaynaştırma ortamlarında, üstün yetenekli öğrenciler bir yandan sevilse de diğer yandan çokbilmiş veya ukala olarak algılanabilirler. Bu durum, hem akranları arasında çatışmalara yol açar hem de öğrencinin kendine güvenini sarsabilir. Öte yandan, bazı üstün yetenekli öğrenciler, akranları tarafından kabul görmek için yeteneklerini gizleyebilir veya hatta "yaramaz" davranışlar sergileyebilirler. Bu durum, hem öğrencinin potansiyelini tam olarak kullanmasını engeller hem de uzun vadede psikolojik sorunlara yol açabilir. Üstün yetenekli öğrencilerin bu tür davranışları, aslında sosyal kabul görme ihtiyacından kaynaklanmaktadır ve çocukluğunu sağlıklı bir şekilde yaşamasını engelleyen bir durumdur (Çitil ve Ataman, 2018; 198).

Üstün yetenekli öğrencilerin çevresinin, onların özel ihtiyaçlarına yeterince cevap verememesi, bu öğrencilerde sosyal, duygusal ve davranışsal sorunlara yol açabilmektedir. Üstün yetenekli olarak tanımlanmak, çevreden yüksek ve bazen de gerçekçi olmayan beklentiler doğurur. Bu beklentileri karşılayamayan öğrenciler, yeteneklerine olan güvenlerini kaybedebilir ve başarısızlık duyguları yaşayabilir. Bu durum, öğrencilerin üzerlerindeki baskıyı azaltmak için yeteneklerini gizleme çabası içine girmelerine neden olabilir. Üstün yetenekli öğrencilerin yaşadığı zorluklar arasında motivasyon eksikliği, mükemmeliyetçilik, aşırı düşünme, sınav kaygısı ve diğer psikolojik sorunlar da yer almaktadır. Bu sorunlar, öğrencinin akademik başarısını olumsuz etkileyebilir ve sosyal ilişkilerini zorlaştırabilmektedir (Kalkan ve Eroğlu, 2017; 39).

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ortamlarında karşılaştıkları zorluklar, onların özel ihtiyaçlarının karşılanmamasıyla yakından ilişkilidir. Bu öğrenciler, uygun eğitim ortamları ve destekleyici bir çevre bulamadıklarında, aldıkları görevi tamamlayamama, dağınıklık, dikkatsizlik, düşük motivasyon ve hatta agresif davranışlar gibi çeşitli problem davranışlar sergileyebilirler. Bu davranışlar, öğrencinin kişiliğinden ziyade, çevresel faktörlerin ve öğrencinin ihtiyaçlarının karşılanmamasının bir sonucudur. Üstün yetenekli öğrenciler, öğretmenlerinin dikkatini çekmek, ödüllendirilmek veya kişisel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla bu davranışları sergileyebilirler. Bu nedenle, üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ortamlarında başarılı olabilmeleri için, onların özel özelliklerinin ve ihtiyaçlarının iyi anlaşılması ve buna uygun düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Levent ve Baş, 2022; 914).

2.3.3 Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi. Eğitimin temel amacı olan ortak değerler ve bilgi aktarımı, büyük sınıflarla gerçekleştirilen geleneksel eğitim modellerinde daha etkin bir şekilde sağlanmaktadır. Ancak bu durum, bireysel farklılıkları göz ardı ederek öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılama noktasında yetersiz kalmaktadır. Özellikle, üstün yetenekli öğrenciler gibi daha hızlı öğrenme hızına ve farklı ilgi alanlarına sahip bireyler için standart eğitim programları, gelişimlerini sınırlayıcı bir etkiye sahiptir. Bu öğrencilerin potansiyellerini tam olarak gerçekleştirebilmeleri ve öğrenme süreçlerinden daha fazla verim alabilmeleri için farklılaştırılmış eğitim yaklaşımlarının benimsenmesi zorunludur (Kaya ve Gündüz, 2015; 12).

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde, tarihi boyunca farklı yaklaşımlar benimsenmiştir. Bu yaklaşımlar genel olarak ayrı eğitim ve birlikte eğitim olmak üzere iki başlık altında toplanabilir. Ayrı eğitim, üstün yetenekli öğrencilerin diğer öğrencilerden ayrılarak özel okullar, özel sınıflar ya da yetenek sınıflarında veya bireysel olarak eğitim almalarını öngörür. Birlikte eğitimde ise öğrenciler, akranlarıyla aynı sınıfta kalmakla birlikte, hızlandırılmış veya zenginleştirilmiş eğitim programlarına dahil edilir. Bu sayede, üstün yetenekli öğrencilerin hem akademik potansiyelleri en üst düzeye çıkarılır hem de sosyal becerileri desteklenir (Genç, 2016; 58).

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılan bireysel eğitim modeli, öğrencilerin özel ihtiyaçlarına yönelik, özelleştirilmiş bir eğitim ortamı sunar. Bu modelde, öğrenciler yaşitlarından ayrılarak, özel programlar ve deneyimli öğretmenler eşliğinde eğitim görür. Bu durum, öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerine, yeteneklerini daha etkin kullanmalarına ve daha derinlemesine öğrenmelerine olanak tanır. Ancak, bireysel eğitimin bazı sakıncaları da bulunmaktadır. Örneğin, öğrencilerin akranlarıyla sosyal etkileşimde bulunma fırsatlarının sınırlı olması, sosyal becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebilir. Ayrıca, bu modelin maliyeti yüksek olması ve öğrencilerde üstünlük duygusunun gelişmesine neden olabileceği gibi endişeler de mevcuttur. Bu nedenle, bireysel eğitimin uygulanmasında öğrencinin bireysel özelliklerinin ve ihtiyaçlarının dikkatlice değerlendirilmesi gerekmektedir (Sak, 2011).

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde sıkça tartışılan bireysel eğitim modeli, öğrencileri yaşitlarından ayrılarak özel okullar, sınıflar veya bireysel programlarda eğitmeyi amaçlar. Bu model, Osmanlı dönemindeki Enderun Mektebi gibi tarihi köklere sahiptir. Ancak, bireysel eğitim, öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimi ve gerçek hayata uyum sağlamaları açısından bazı endişelere yol açmaktadır. Öğrencilerin kendilerini toplumdan soyutlayarak, sosyal becerilerini geliştirme fırsatlarını sınırlayabileceği düşünülmektedir. Bu noktada, birlikte eğitim modeli öne çıkmaktadır. Birlikte eğitim, üstün yetenekli öğrencilerin diğer öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görerek, sosyal etkileşimlerini artırmalarını ve sosyal becerilerini geliştirmelerini hedefler. Bu sayede hem akademik başarıları desteklenir hem de sosyal etkileşim sağlanmaktadır (Karakuş, 2010; 133).

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde sıkça tercih edilen özel okul ve özel sınıf modelleri, öğrencilerin öğrenme hızlarına ve yeteneklerine uygun, özelleştirilmiş

eğitim ortamları sunar. Özel okullar, öğrencilere zenginleştirilmiş bir eğitim programı, çeşitli özel eğitim olanakları ve yeteneklerine uygun sosyal etkinlikler sunarak gelişimlerini destekler. Özel sınıflar ise, benzer yetenek düzeyine sahip öğrencilerin bir araya gelerek daha derinlemesine öğrenme deneyimleri yaşamalarını sağlar. Bu sayede, öğrenciler kendi hızlarında ilerleyebilir, yeteneklerini daha etkin kullanabilir ve akademik başarılarını artırabilirler. Özellikle matematik ve fen gibi alanlarda, öğrenciler konuları daha detaylı inceleyebilir ve projeler geliştirebilirler. Bu modeller, ABD ve bazı Batı ülkelerinde yaygın olarak uygulanmakta olup, üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına katkı sağlamaktadır (Levent ve arkadaşları, 2013; 33).

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde sıkça kullanılan özel sınıf ve bireysel öğretim modelleri, öğrencilere özel ilgi ve destek sunarak gelişimlerini desteklese de bazı potansiyel olumsuz yanları bulunmaktadır. Özellikle özel sınıflar, öğrencilerde üstünlük duygusu ve diğer öğrencilere karşı küçümseme gibi olumsuz tutumların gelişmesine zemin hazırlayabilir. Ayrıca, bireysel öğretim modeli de, öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimi açısından bazı riskler taşımaktadır. Tarihsel olarak bakıldığında, Türkiye'de İdil Biret ve Suna Kan gibi özel yetenekli öğrencilerin bireysel olarak yurt dışında eğitim almaları, bireysel öğretimin bir örneği olarak gösterilebilir. 5245 ve 6660 sayılı yasalarla düzenlenen bu uygulamalar, müzik ve görsel sanatlar alanında üstün yetenekli öğrencilere özel fırsatlar sunmuştur. Ancak, bu tür uygulamaların yaygınlaştırılması ve uzun vadeli etkileri konusunda daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir (Güçyeter, 2018; 232).

Bunun yanında, üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde tercih edilen birlikte eğitim modeli, bu öğrencilerin yaşlılarıyla aynı sınıfta kalarak, özel destek ve programlarla gelişimlerini desteklemeyi amaçlar. Hızlandırma ve zenginleştirme gibi yöntemlerle öğrencilerin potansiyelleri en üst düzeye çıkarılmaya çalışılır. Ancak, bu modelin uygulanmasında bazı zorluklar da yaşanabilir. Okul sistemlerinin bu tür bir farklılaşmaya hazır olmaması ve öğretmenlerin yeterli bilgi ve becerilere sahip olmaması gibi sorunlar, birlikte eğitimin yaygınlaşmasını engelleyebilir. Ayrıca, üstün yetenekli öğrencilerin diğer öğrencilere rol model olması beklenirken, bazı durumlarda öğrenciler arasında kıskançlık ve rekabet gibi olumsuz durumlar da ortaya çıkabilir. Bu nedenle, birlikte eğitimin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin sürekli olarak eğitimler alması, okulların fiziksel ve sosyal ortamının bu modele uygun hale

getirilmesi ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Genç, 2016; 54).

Üstün yetenekli çocukların eğitiminde sıklıkla kullanılan hızlandırma yöntemi, bu çocukların akademik yaşamını yaşıtlarına göre ileri bir seviyeye taşıyarak, daha zorlu ve soyut konularla ilgilenmelerine olanak tanır. Bu sayede çocuklar, potansiyellerini daha erken yaşta gerçekleştirebilir ve yaratıcılıklarını daha verimli kullanabilirler. Ancak, hızlandırmanın bazı olumsuz etkileri de bulunmaktadır. Erken yaşta üst sınıflara veya yükseköğretime geçen öğrenciler, sosyal ve duygusal olarak yaşıtlarından daha olgun olmayabilecekleri için uyum sorunları yaşayabilirler. Bu durum, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal gelişimlerini de olumsuz etkileyebilir. Öte yandan, zenginleştirme yöntemi ise öğrencilerin mevcut bilgi ve becerilerini daha derinlemesine anlamalarını ve yeni beceriler kazanmalarını hedefler. Bu yöntem, öğrencilerin sıkılmalarını önler ve öğrenme motivasyonlarını artırır. Ancak, hızlandırma ve zenginleştirme yöntemlerinin her iki de öğrencinin bireysel özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre dikkatli bir şekilde planlanması gerekmektedir (Özenç, 2013; 15).

Birlikte eğitim, müfredat sıkıştırma, seçmeli dersler, çekme programları, kaynak odaları ve mentorluk gibi uygulamalar, öğrencilerin öğrenme hızlarına ve ilgi alanlarına uygun eğitim ortamları sunarak, onların potansiyellerini daha etkin kullanmalarını sağlar. Müfredat sıkıştırma, öğrencilerin temel konuları daha hızlı bir şekilde öğrenerek, zamanlarını daha yaratıcı ve zenginleştirici etkinliklere ayırmalarına olanak tanır. Seçmeli dersler ve çekme programları ise öğrencilerin ilgi duydukları alanlarda derinlemesine çalışmalarını ve yeteneklerini geliştirmelerini sağlar. Kaynak odaları, öğrencilere özel olarak hazırlanmış materyaller ve uzman öğretmen rehberliğinde çalışmalarını sürdürme imkânı sunarak hem genel eğitim hem de özel ilgi alanlarına yönelik destek almalarını sağlar. Mentorluk ise öğrencilerin deneyimli kişilerle birebir çalışarak, kariyer hedefleri ve kişisel gelişimleri hakkında daha net bir vizyon kazanmalarına yardımcı olur. Bu uygulamaların bir araya getirilmesiyle, üstün yetenekli öğrenciler için daha zengin ve kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturulabilir (Genç, 2016; 55).

Ülkemizde üstün yetenekli öğrencilere yönelik devlet desteği, çoğunlukla Bilim ve Sanat Merkezleri aracılığıyla sağlanmaktadır. Bu merkezler, 26184 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan yönetmelik çerçevesinde, öğrencilere örgün eğitimin

dışında ek destekler sunmaktadır. Son yıllarda Bilim ve Sanat Merkezleri, üstün yetenekli öğrencilerle özdeşleşmiş bir konuma gelmiş ve bu öğrencilerin eğitiminde önemli bir rol üstlenmiştir. Üstün yetenekli bireylerin diğer öğrencilerden farklı özelliklere sahip olduğu bilinciyle, bu merkezlerde öğrencilere özel eğitim programları uygulanmaktadır (Kılıç, 2015; 148).

2.3.4 Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM). Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), örgün eğitim yanısıra özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini daha üst düzeylere çıkartabilmeyi hedef olarak koyan ve Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak faaliyet gösteren özerk eğitim kurumlarıdır. Bu merkezlerde; ilkökul, ortaokul ve lise seviyelerindeki öğrencilere bireysel yetenek alanlarına göre hazırlanan özel müfredatlar uygulanmaktadır. Bu özellikli öğrencilerin bilim, sanat ve teknoloji gibi alanlarda gelişimlerini destekleyen BİLSEM'ler prensipte topluma katkı sağlayacak bireyler yetiştirmeyi amaçlar (Kaya, 2013, s. 118).

Cumhuriyet'in ilk yıllarından başlayarak Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim çalışmalarına önem verilmiş olmakla birlikte BİLSEM'ler bu süreci sistematik hale getirmesi bakımından önemli bir kurum olmuştur. Pilot uygulamaları 1993 yılında başlatmış olan bu merkezler; öğrencilerin gelişimlerini hem örgün eğitimdeki temel derslerinde hem de özel yetenek alanlarında desteklemektedir. Yaşlıları ve normal akranları ile okullarda olağan eğitim alan öğrenciler BİLSEM desteğiyle de üstün yetenekli akranları ve alanında uzman öğretmenlerle birlikte farklı bakış açıları kazanabilmektedirler. (Güneş, 2018, s. 187).

Örgün eğitimlerine devam eden BİLSEM öğrencileri, ders dışı zamanlarda da bu merkezlerde eğitim alırlar. BİLSEM'deki katılım günleri ve saatleri, öğrencilerin kendi okullarındaki eğitim saatlerine göre planlanır. Öğrenciler kendi okullarındaki sabahçı veya öğlenci statüsüne dayanarak BİLSEM'e öğleden sonra veya sabah saatlerinde katılım sağlarlar. Bunun yanısıra, öğrencilerin erişimini artırmak için bazı merkezlerde hafta sonları da programlar düzenlenmektedir. Sabah ve öğleden sonra olmak üzere iki farklı oturum halinde yürütülen BİLSEM etkinlikleri, öğrencilerin yaş ve yetenek düzeyleri gözetilerek planlanır (Saritaş ve ark., 2019, s. 117).

BİLSEM'deki programlar öğrenci merkezli olup, disiplinler arası ve modüler bir yapıya sahiptir. Bu programlara rehberlik yapan lider öğretmenler, bir yandan bireysel öğrenmeyi desteklerken diğer yandan da öğrencilerin yaratıcılık ve problem çözme becerilerini geliştirmeye odaklanır. Programların amacı, öğrencilere özel yetenek alanlarında derinlemesine bilgi ve beceri kazandırırken onların üst bilişsel

düşünme becerilerini geliştirmektir. Öğrencilerin nesnelerle ve canlılarla aktif etkileşim kurmalarını teşvik eden programlar, değerler eğitimine de önem verilir. Programların süre ve içeriği öğrencilerin bireysel potansiyellerine göre esnek şekilde belirlenir (Epçaçan & Oral, 2019, s. 144).

2.4 İlgili Araştırmalar

2.4.1 Ulusal çalışmalar. Aslan Aslan ve Koç'un (2018) çalışması, ortaokul öğrencilerinin beden imajı ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu değişkenleri etkileyen demografik faktörleri incelemeyi amaçlamıştır. Bu araştırma Ankara'da 665 ortaokul öğrencisi üzerinde yürütülmüş olup, öğrencilerin genel olarak orta ve düşük düzeyde sosyal kaygıya sahip olduğu, ancak yaklaşık %10'unun yüksek düzeyde sosyal kaygı yaşadığı belirlenmiştir. Çoğu öğrencinin beden imajı olumlu bulunurken; beden imajı ile sosyal kaygı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca beden imajının, öğrencilerin sosyal kaygılarının yaklaşık %18'ini açıkladığı görülmüştür. Sosyal kaygının sınıf seviyesi, anne eğitim durumu, sosyoekonomik durum ve ebeveyn ilişkilerinden etkilendiği saptanırken, kız öğrencilerin erkeklere göre daha düşük beden imajına sahip olduğu da elde edilen sonuçlar arasındadır (Aslan & Koç, 2018, s. 66).

Uzel ve arkadaşları (2018), mükemmeliyetçilik boyutları kapsamında ortaokul öğrencilerinin benlik algılarının mükemmeliyetçilik düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada aynı zamanda cinsiyet, rehberlik hizmetlerinden yararlanma gibi değişkenlerin etkileri de araştırılan özelliklerdir. Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavramı Ölçeği ve Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği kullanılarak yapılan bu çalışma, Tekirdağ'daki 609 ortaokul öğrencisi üzerinde benlik algısının mükemmeliyetçiliği anlamlı şekilde etkilediğini göstermiştir. Mutluluk alt boyutunun cinsiyet ve rehberlik hizmetleri durumuna göre farklılık gösterdiği saptanmış, ancak olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik alt ölçeklerinde bu değişkenlerin anlamlı bir fark oluşturmadığı gösterilmiştir (Aydemir & Arlı, 2019).

Kalfa ve Alkar'ın (2019) derlemesi, üstün yetenekli çocuk ve ergenlerde mükemmeliyetçilik, olumsuz düşüncelere takılıp kalma eğilimi (ruminasyon) ve depresyon arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışma sunmaktadır. Bu derlemede üstün yetenekli bireylerin yüksek beklentiler içinde olmaları ve başarısızlık durumlarında yaşadıkları zorlukların, mükemmeliyetçilik ve depresyon gibi psikolojik sorunlara zemin hazırlayan faktörler olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bu bireylerdeki ruminasyon,

depresyon riskini artıran önemli bir etken olarak ön plana çıkmıştır. Bu grubun potansiyelini tam olarak kullanabilmesi için psikolojik destek hizmetlerinin önemi bu çalışmada belirgin olarak vurgulanmış olup gelecekte yapılacak destek programlarına katkı sağlamayı hedeflemektedir (Kalfa & Alkar, 2019, s. 10).

Akarsu ve Mutlu'nun (2017) çalışması, üstün yetenekli çocukların sosyal ve duygusal sorunlarını araştırmıştır. Çocukların zihinsel gelişimlerinin sosyal-duygusal gelişimlerinden daha hızlı olmasının onların farklı ve özel ihtiyaçlar duymasına neden olduğu ortaya konulmuştur. Bu durumun; uyum sorunları, yalnızlık, mükemmeliyetçilik eğilimi ve duygusal zorluklar gibi çeşitli problemleri de beraberinde getirdiği belirtilmiştir. Pediatri, okul sağlığı ve aile sağlığı hemşirelerinin bu çocukların özel ihtiyaçlarını belirlemede, aile ve öğretmenleri bilgilendirmede önemli bir rol üstlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu araştırmada aynı zamanda hemşirelerin üstün yetenekli çocukların sosyal ve duygusal gelişimini destekleyecek bilgi ve becerilere sahip olmalarının önemi de vurgulanmıştır (Akarsu & Mutlu, 2017, s. 113).

Akarsu'ya (2001) göre Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında çeşitli denemelerle şekillenmeye başlamış olan Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi konusu, 1956'da çıkarılan 6660 sayılı kanun ile müzik ve resim alanında yetenekli öğrencilerin yurt dışına gönderilmesiyle de ilk önemli adımını atmıştır; ancak bu uygulama kısa sürede sonlandırılmıştır. 1960'lı yıllarda Ankara'da oluşturulan özel sınıflar ve türdeş yetenek sınıfları deneyimleri de çeşitli nedenlerle sürdürülememiştir. 1964'te Ford Vakfı desteğiyle açılan Ankara Fen Lisesi, matematik ve fen bilimlerinde üstün yetenekli öğrencilere yönelik önemli bir model oluşturmuştur. Vakıf bu konudaki desteğini geri çektikten sonra okulun özgün yapısı zaman içinde değişim göstermiştir. 1990'larda açılan Güzel Sanatlar Liseleri ise sanat alanında lise düzeyinde özel eğitim sunmayı amaçlamış kurumlardır. Ayrıca 1416 sayılı kanun kapsamında yurtdışı eğitim bursları verilerek bu alandaki destekler sürdürülmüştür. Ancak genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda önemli adımlar atılmış olsa da sistematik ve sürdürülebilir bir politika geliştirilememiştir (Çitil & Ataman, 2018, s. 194).

2.4.2 Uluslararası çalışmalar. Stricker ve arkadaşlarının (2019) yaptıkları bir çalışmada, mükemmeliyetçilik farklı yönleriyle derinlemesine incelenmiştir. Araştırma, mükemmeliyetçi çabalar ile kaygıların birbirinden ayrı kavramlar olduğunu belirlemiştir. Ancak bu ayırım ile mükemmeliyetçiliğin yalnızca olumsuz bir özellik

olmadığı; aksine, başarıyı artırabilecek yapıcı çabaları da kapsayabileceği ortaya konulmuştur. Bununla birlikte mükemmeliyetçiliğin çok boyutlu yapısı vurgulanarak, bu özelliğin bireyin genel kişilik yapısı içinde yer aldığı ve diğer kişilik özelliklerine bağlı olarak farklı biçimlerde ortaya çıktığı gösterilmiştir. Çalışma, mükemmeliyetçiliğin karmaşık doğasını araştırırken bu olgunun olumlu ve olumsuz etkilerini de değerlendirmede katkı sağlamıştır (Aslan & Uyar, 2020, s. 494).

Çakın'ın (2005) araştırmasında, 1958 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nin üstün yeteneklilerin eğitime yönelik ilk yasal düzenlemeyi yaparak bu alanda öncü olduğu vurgulanmıştır. 1970'lerden itibaren sınıf atlama, ders atlama, kredilendirme vb. hızlandırma uygulamalarının eğitim sistemine entegre edilmesiyle, üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini daha etkin kullanmaları hedeflenmiştir. Ayrıca matematik ve bilim merkezleri ile sanat merkezlerinin, hafta sonu kursları, yaz programları ve çeşitli kamplar ile zenginleştirilmesi gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde ABD, üstün yeteneklilerin eğitiminde hızlandırma ve zenginleştirme yöntemlerini bir arada kullanan kapsamlı bir model ortaya koymuştur (Genç, 2016, s. 49).

Türksever'e (2004) göre İngiltere, üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda uzun bir geçmişe sahiptir. 18. yüzyıldan bu yana elitlerin eğitime önem verilen ülkede, üstün yeteneklilik kavramı bölgesel olarak farklı şekillerde tanımlanmaktadır: İskoçya'da "able", Galler'de "more able" ve "talented", İngiltere'de ise "gifted-talented" terimleri kullanılmaktadır. İngiltere'de bu konuda sürekli bir devlet politikası olmayıp; eğitim faaliyetleri zaman zaman özel şirketlere devredilmiştir. Bu ülkede yürütülen programlara bakıldığında devlet ve özel okullarda uygulanan zenginleştirme programları ve bazı okullarda yürütülen hızlandırma ile farklılaştırma uygulamaları dikkat çekmektedir. Ayrıca üniversite giriş sınavlarında öğrencilerin üstün yetenekli olup olmadıkları sorgulanmakta ve bu durum yükseköğretim süreçlerinde göz önünde bulundurulmaktadır (Tortop, 2012, s. 93).

Yıldız'a (2010) göre Avusturya'da üstün yetenekli çocukların tespiti için sistematik bir tanılama süreci veya özel testler bulunmamaktadır. Bu ülkede üstün yetenekli çocukların tespiti veli ve öğretmen gözlemleri yoluyla yapılmaktadır. Üstün yetenekli olduğu düşünülen çocuklar, özel kurumlara yönlendirilmektedir. Destek çalışmaları Eğitim, Sanat ve Kültür Bakanlıkları ile Fen ve Araştırma Bakanlığı tarafından ortaklaşa yürütülmektedir. Avusturya Üstün Yetenekliler Araştırma ve Destek Merkezi (ÖZBF), bu süreçte bilgi platformu ve koordinasyon merkezi olarak görev yaparken, eyaletlerdeki yerel koordinatörler yaz okulları, seminerler ve

danışmanlık hizmetleri düzenleyerek öğretmenlere ve velilere destek sunmaktadır (Özberk, 2016, s. 123).

Bu bölümde, mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı kavramları, üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ve eğitim süreçleri ayrıntılı biçimde ele alınmış, ulusal ve uluslararası literatürde konuyla ilgili yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Alan yazın, üstün yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygının önemli psikolojik dinamikler olduğunu; bu yapıların öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarını çok boyutlu etkilediğini göstermektedir. Ancak mevcut çalışmaların çoğunlukla genel öğrenci popülasyonu üzerine yoğunlaştığı ve üstün yetenekli bireylerin özgün psikososyal özelliklerinin yeterince araştırılmadığı dikkat çekmektedir. Özellikle Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilere yönelik bu konularda yapılan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, mevcut araştırma; üstün yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçilik eğilimleri ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek hem ulusal literatüre katkı sunmayı hem de bu alandaki boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Aşağıda araştırmanın yöntemine ilişkin detaylar sunulmuştur.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ve etik ilkeleri açıklanmaktadır. Araştırmada üstün yetenekli çocukların olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı düzeyleri incelenmiştir. Aynı zamanda bu değişkenlerin cinsiyet, okul türü, yaş, sınıf düzeyi, BİLSEM'e devam süresi ve ebeveyn eğitim seviyesi gibi demografik faktörlere göre farklılaşma gösterip göstermediği de değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler, IBM SPSS Statistics 29.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Öncelikle katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin frekans (n) ve yüzde (%) değerleri hesaplanarak betimsel istatistikler sunulmuştur. Bunun yanında, araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen puanların ortalama, orta değer, standart sapma, minimum ve maksimum değer olmak üzere tanımlayıcı istatistikleri hesaplanmıştır. Ölçeklerin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla da Cronbach's Alfa güvenirlik katsayıları analiz edilmiştir.

Verilerin analizinde kullanılacak olan istatistiksel testlerin seçiminde normallik varsayımı dikkate alınmıştır. Bu amaçla Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmış; çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlarda, toplam mükemmeliyetçilik (OOMÖ T) değişkeni ($p = .200$) hariç tüm değişkenlerin normal dağılımdan sapma göstermiştir. Ancak, çarpıklık ve basıklık katsayılarının tüm değişkenlerde Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından önerilen aralıkta (± 1.5) olması nedeniyle analiz sürecine parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tercih edilerek devam edilmiştir.

ANOVA analizlerinde anlamlı farklılık saptanan değişkenler için Levene's Test of Homogeneity of Variances uygulanmıştır. Levene's Test sonuçları, bazı değişkenlerde varyans homojenliği varsayımının sağlanmadığını gösterse de araştırmanın örneklem büyüklüğünün yeterli olması ($n > 30$) ve grupların dengeli olması nedeniyle klasik ANOVA ve Tukey HSD testi uygulanmıştır (Field, 2009). Gruplar arası farkların büyüklüğünü belirlemek amacıyla Eta-kare (η^2) değerlerine bakılmıştır.

Değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Ayrıca, analiz sürecinden önce veri setinde aykırı değerlerin varlığı kontrol edilmiştir.

Araştırmanın yöntemi, aşağıda yer alan alt başlıklarda sistematik olarak sunulmuştur.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma desenlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlişki tarama modeli, bu çalışmada olduğu gibi mevcut değişkenler üzerinde herhangi bir müdahalede bulunulmadan gerçekleştirilen ve değişkenler arasındaki ilişki düzeyini ortaya koymayı amaçlayan araştırmalarda tercih edilmektedir.

Buna ek olarak, katılımcıların olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı düzeylerine ilişkin veriler betimsel analizler kullanılarak incelenmiştir.

Bu model doğrultusunda, İstanbul'daki üstün yetenekli çocukların olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki analiz edilmiştir.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında, İstanbul'un Ataşehir, Tuzla, Esenler ve Başakşehir ilçelerinde bulunan dört farklı BİLSEM'de öğrenim gören 246 ortaokul öğrencisi (6, 7 ve 8. sınıf) oluşturmaktadır. Katılımcılar araştırmaya gönüllülük esasına göre dahil edilmiş ve gerekli kurum izinlerinin alınmasıyla uygulanmıştır.

Katılımcıların yaş, cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, BİLSEM'e devam yılı ve anne-baba eğitim seviyesi gibi demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Üstün Yetenekli Çocukların Demografik Özelliklerinin Dağılımı

Kategori	f	%
Yaş	12	139
	13	75
	14	32
Toplam	246	100,0

Tablo 1 (devam)

Cinsiyet	Kız	99	40,2
	Erkek	147	59,8
	Toplam	246	100,0
Okul Türü	Özel	132	53,7
	Devlet	114	46,3
	Toplam	246	100,0
Sınıf Düzeyi	6.00	75	30,5
	7.00	151	61,4
	8.00	20	8,1
	Toplam	246	100,0
BİLSEM'e Devam Yılı	3.00	86	35,0
	4.00	75	30,5
	5.00	34	13,8
	6.00	38	15,4
	7.00	13	5,3
	Toplam	246	100,0
Anne Eğitim Seviyesi	1. İlk okul	0	0,0
	2. Orta okul	13	5,3
	3. Lise	94	38,2
	4. Üniversite	107	43,5
	5. Yüksek Lisans	22	8,9
	6. Doktora	10	4,1
	Toplam	246	100,0
Baba Eğitim Seviyesi	1. İlk okul	0	0,0
	2. Orta okul	0	0,0
	3. Lise	56	22,8
	4. Üniversite	152	61,8
	5. Yüksek Lisans	25	10,2
	6. Doktora	13	5,3
	Toplam	246	100,0

Tabloda sunulan bilgiler doğrultusunda, katılımcıların %40,2'sinin kız (n=99) ve %59,8'inin erkek (n=147) öğrencilerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Yaş dağılımları incelendiğinde, verilerin %56,5'i 12 yaş, %30,5'i 13 yaş ve %13'ü 14 yaş grubundan toplanmıştır. Öğrencilerin %53,7'si özel, %46,3'ü devlet okulunda öğrenim görmektedir.

Sınıf düzeyleri açısından, çocukların %30,5'inin 6. sınıfta, %61,4'ünün 7.sınıfta ve %8,1'inin de 8. sınıfta öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. Bu dağılımlar, 7. sınıf öğrencilerinin katılımcıların çoğunluğunu oluşturduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, katılımcıların BİLSEM'e 3 ila 7 yıl arasında değişen sürelerdir devam ettiği görülmektedir. Bu sürelerle göre katılımcıların dağılımına bakıldığında zaman, en yüksek oranın %35 ile 3 yıl olduğu ve bu süreden daha uzun devam eden öğrencilerin sayısının yıllar ilerledikçe azalan bir eğilim göstererek 7 yıl boyunca BİLSEM'e devam eden öğrenci oranının %5,3 ile en düşük oran olduğu fark edilmektedir.

Bulgular, üstün yetenekli çocukların annelerinin %43,5'inin (n=107) ve babaların %61'inin (n=157) eğitim seviyelerinin üniversite düzeyinde olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında lise mezunu annelerin oranı %38,5'iken babaların %22,8'dir. Bu bulgular, çalışma grubunun ebeveynlerinin büyük çoğunluğunun eğitim seviyelerinin lise ve üniversite düzeyinde olduğunu göstermektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla demografik bilgilerin yer aldığı bir “*Kişisel Bilgi Formu*” ve iki farklı ölçek kullanılmıştır. Bu ölçme araçları, “Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği (OOMÖ)” ve “Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ)” dür. Kullanılan veri toplama araçlarının yapısı, puanlama sistemleri ve geçerlik-güvenirlik bilgileri aşağıda detaylı bir şekilde sunulmaktadır.

3.3.1 Kişisel bilgi formu. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu form, öğrencilerin temel demografik özelliklerine ilişkin bilgi toplamak amacıyla yapılandırılmıştır. Formda öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, sınıf düzeyleri, öğrenim gördükleri okul türü (özel/devlet), BİLSEM'e devam yılı ve anne-baba eğitim düzeyi gibi temel bilgiler yer almaktadır. Ebeveynlerin eğitim düzeyine ilişkin bilgiler çoktan seçmeli maddeler aracılığıyla toplanmıştır.

3.3.2 Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği (OOMÖ). Kırdök (2004) tarafından geliştirilen bu ölçek, 11-16 yaş aralığındaki öğrencilerinin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. OOMÖ,

dörtlü Likert tipi derecelendirme (1=Hiç uygun değil, 2=Uygun değil, 3=Uygun, 4=Tamamen uygun) içeren 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte Olumlu Mükemmeliyetçilik alt boyutunda 10, Olumsuz Mükemmeliyetçilik alt boyutunda ise 7 madde yer almaktadır. Her iki alt boyutta da alınan yüksek puanlar, kişideki ilgili mükemmeliyetçilik düzeyinin de yüksek olduğunu göstermektedir.

Geliştirici tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında, Cronbach alfa katsayısı Olumlu Mükemmeliyetçilik alt boyutu için .81, Olumsuz Mükemmeliyetçilik alt boyutu için .78 olarak raporlanmıştır (Kırdök, 2004).

3.3.3 Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ). ESKÖ, Aydın ve Tekinsav Sütçü (2007) tarafından, 12-15 yaş aralığındaki ergenlerin sosyal kaygı düzeylerini belirlemeye yönelik geliştirilmiştir. Ölçekte, beşli Likert tipi derecelendirmeye (1= Hiçbir zaman, 5= Her zaman) sahip 22 madde bulunmaktadır. Ancak 4 madde sosyal kaygı ile doğrudan ilişkili olmadan dikkat dağılımını azaltma hedefiyle ölçeğe eklenmiş olup; toplam maddelerin yalnızca 18'i puanlamaya dahil edilmektedir. Ölçekten alınan toplam puan, bireyin sosyal kaygı düzeyine işaret etmektedir.

Ölçek, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu (ODK), Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma (G-SKHD) ve Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma (Y-SKHD) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Geliştirici, ölçeğin toplam puanı için Cronbach Alfa değerini .88; alt boyutlardaki Cronbach alfa değerlerini ise ODK için .83, Y-SKHD için .71 ve G-SKHD için .68 olarak hesaplamıştır (Aydın ve Tekinsav Sütçü, 2007).

3.3.4 Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenirlik analizi. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik özelliklerine ek olarak, mevcut veri seti üzerinden Cronbach alfa değerleri yeniden hesaplanmıştır. Böylece, verilerin güvenirliği ve elde edilen bulguların sağlamlığı artırılmaya çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlik Analizi Cronbach’s Alpha Değerleri

Faktörler	Cronbach’s Alpha	Madde Sayısı
ODK	.842	7
G-SKHD	.680	5
Y-SKHD	.685	4
Olumlu	.799	10

Tablo 2 (devam)

Olumsuz	.792	7
---------	------	---

Tablo 2’de elde edilen Cronbach Alfa sonuçları, ODK ($\alpha = .842$), Olumlu Mükemmeliyetçilik ($\alpha = .799$) ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik ($\alpha = .792$) alt boyutlarının iç tutarlılık katsayılarını yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun yanında, G-SKHD ($\alpha = .680$) ve Y-SKHD ($\alpha = .685$) alt boyutları ise kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılık göstermektedir.

Bu sonuçlar, kullanılan ölçme araçlarının genel olarak güvenilir olduğunu ve tutarlı veri sağladığını göstermektedir.

3.4 Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılacak verilerin toplanmasından önce, gerekli tüm resmi, etik ve uygulama izinleri alınmış olup, bilimsel standartlara uygun bir yapılandırma ile ilenlenmiştir. Çalışma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında, İstanbul ilinde Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı dört farklı Bilim ve Sanat Merkezi’nde (BİLSEM) gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Ataşehir, Tuzla, Esenler ve Başakşehir ilçelerindeki BİLSEM’lerde eğitim gören ve gönüllü katılım sağlayan öğrenciler ile yürütülmüştür.

Veriler, ilgili kurumların belirlediği zaman dilimlerinde, ders saatleri dışında ve sınıf ortamında toplanmıştır. Uygulama sırasında herhangi bir zaman sınırlaması getirilmemiş ve öğrencilerin kendi hızlarında tek oturumda doldurulmuştur. Öğrencilere, çalışmanın gönüllülük esasına dayandığı, diledikleri zaman çalışmadan çekilebilecekleri ve verilerinin gizlilik çerçevesinde yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı açıkça belirtilmiştir. Öğrencilerin yaşlarının küçük olması sebebiyle, veri toplama sürecinde önce ebeveynlerinden bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Bu kapsamda yürütülen uygulamalar, veri toplama sürecinin etik kurallar çerçevesinde yürütülmesini sağlamıştır.

Araştırmanın veri toplama süreci, tüm paydaşların (idareciler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler) iş birliğiyle, bilimsel hassasiyetler gözetilerek sistemli ve özenli bir şekilde tamamlanmıştır. Elde edilen veriler, analiz aşamasından önce düzenlenmiş ve sistemli bir sınıflandırma sonrasında analizlere başlanmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler, sistemli bir şekilde kodlandıktan sonra IBM SPSS 29.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Önce, veri setinde aykırı değerlerin ve eksik girişlerin olup olmadığı kontrol edilerek, verilerin normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov-Smirnov testi ve çarpıklık-basıklık (skewness-kurtosis) değerlerine göre değerlendirilmiştir. Normallik testinin sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Normallik Testi Sonuçları

Ölçekler	<i>Kolmogorov-Smirnov</i>			<i>Shapiro-Wilk</i>			<i>Skewness</i>	<i>Kurtosis</i>
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.	Statistic	Statistic
ESKÖ T	.106	246	<.001	.918	246	<.001	.940	.237
ODK	.146	246	<.001	.899	246	<.001	1.081	.564
G-SKHD	.140	246	<.001	.940	246	<.001	.726	-.136
Y-SKHD	.128	246	<.001	.953	246	<.001	.672	-.130
OOMÖ T	.052	246	.200*	.988	246	.045	.287	.163
Olumlu	.076	246	.001	.975	246	<.001	-.233	-.644
Olumsuz	.133	246	<.001	.935	246	<.001	.681	-.427

Yapılan analizler sonucu, Kolmogorov-Smirnov testinde çoğu değişkenin p değerlerinin .05’ten küçük olarak hesaplanması, verilerin normal dağılımdan saptığını düşündürmektedir. Ancak, toplam mükemmeliyetçilik (OOMÖ T) değişkeni için normallik varsayımının sağlandığı görülmektedir ($p = .200$). Bunun yanında, çarpıklık ve basıklık katsayılarının Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından önerilen aralıkta olması (± 1.5), dağılımların parametrik testler için uygun olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, araştırmaya parametrik testler kullanılarak ilerlenmesine karar verilmiştir.

Verilerin analizinde, cinsiyet gibi iki gruplu değişkenlerdeki ortalama farklılıklarını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi, yaş ve sınıf düzeyi gibi üç ve daha fazla gruplu değişkenlerde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA analizlerinde, gruplar arası varyans homojenliği Levene’s Test ile kontrol edilmiş; bazı değişkenlerde varyans homojenliği sağlanmamış olsa da örneklem büyüklüğünün yeterli olması ($n > 30$) ve grupların dengeli olması nedeniyle klasik ANOVA ve Tukey HSD analizleri uygulanmıştır (Field, 2009). Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD testi

yapılmış ve gruplar arası farkların büyüklüğü Eta-kare (η^2) değerleri hesaplanarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın ana değişkenleri arasındaki ilişkileri belirlemek içinse Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık sınırı olarak, tüm analizlerde $p < .05$ düzeyi kabul edilmiştir.

3.6 Etik İlkeler ve İzinler

Bu araştırma, bilimsel araştırmalar sürecinde gerekli olan etik ilkelere bağlılık gösterilerek yürütülmüştür. Araştırma öncesinde, Bahçeşehir Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan etik kurul onayı alınmış, ardından İstanbul İl Millî Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli araştırma uygulama izinleri temin edilmiştir. Bu izinler doğrultusunda, İstanbul'daki dört farklı Bilim ve Sanat Merkez'inde (BİLSEM) okul yönetimleri ve rehber öğretmenlerle iş birliği yapılarak veri toplama sürecine başlanmıştır.

Katılımcılara çalışma hakkında gerekli tüm ön bilgilendirme sağlanmış ve katılımlar gönüllülük esası benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Bilgilendirmelerde, verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı, kişisel bilgilerin gizli tutulacağı ve katılımcıların diledikleri zaman çalışmadan gerekçe göstermeksizin çekilebileceği açıkça belirtilmiştir. Katılımcıların yaşlarının küçük olması nedeniyle, ayrıca veli bilgilendirme ve onam formları hazırlanmış, bu formlarla öğrenciler aracılığıyla ebeveyn onayları alınmıştır. Onamı olmayan öğrencileri çalışmaya dahil edilmemiştir.

Süreç boyunca, tüm katılımcıların duygusal ve fiziksel bütünlüklerinin korunmasına hassasiyet gösterilmiş, etik ilkeler ve insan haklarına saygı çerçevesi gözetilmiştir.

Aynı zamanda, araştırma öncesinde araştırmada kullanılan ölçme araçlarının ölçek geliştiricilerinden gerekli onaylar alınmış, geliştirici ve uyarlayıcılarına yönelik referanslar verilmiştir. Böylece, telif hakları ve kaynak gösterme yükümlülüklerine riayet etmiştir. Veri analizi süreçleri dürüstlük, şeffaflık ve güvenilirlik ilkeleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın tüm aşamaları bilimsel araştırmalar etiğine, katılımcı haklarına saygı, veri güvenliği, gönüllülük, bilgilendirme ve rıza gibi temel etik ilkeler gözetilerek uygulanmıştır.

3.7 Araştırma Sınırlılıkları

Bilimsel araştırmaların elde edilen bulguları yorumlarken bazı sınırlılıkları dikkate almak gerekir. Bu araştırmanın bulguları da bazı sınırlamalar göz önünde

bulundurularak yorumlanmalıdır. Bu bölümde, çalışmanın sınırlarına ilişkin dikkate alınması gereken hususlar sunulmuştur.

Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde bulunan dört farklı BİLSEM öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, yalnızca 12-14 yaş aralığındaki öğrencilerden seçilmiş ve veriler 2024-2025 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında toplanmıştır. Bu durumlar, araştırma bulgularının İstanbul dışındaki bölgelerde, farklı yaş gruplarında ve farklı zaman dilimlerinde eğitim gören üstün yetenekli çocuklar için genellenebilirliğini kısıtlamaktadır.

Bunların yanında, toplanan demografik bilgiler yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi gibi bazı temel değişkenlerle sınırlı kalmış olup, katılımcıların kişilik özellikleri, ebeveyn tutumları, motivasyon kaynakları gibi psikososyal değişkenler incelenmemiştir.

Araştırma verilerinin yalnızca öz bildirim ölççekleri kullanılarak toplanması da sosyal alanlarda verilen yanıtlarda bazı yanlılıklara neden olabileceği anlamına gelmektedir. Bu durum da verilerin nesnelliğini sınırlayan bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, verilerin sadece anket aracılığıyla toplanmış olması, öğrencilerin bireysel süreçlerine ilişkin verileri kısıtlamıştır.

Ek olarak, öğrencilerin içinde bulundukları, okul iklimi, öğretmen tutumları, sosyal çevre gibi bazı çevresel faktörler, araştırma kapsamında kontrol edilmemiştir. Bu durum, öğrencilerin sosyal ve akademik ortamlarının veriler üzerindeki etkileri konusundaki bilgileri yetersiz kılmaktadır.

Belirtilen sınırlılıklar doğrultusunda, elde edilen bulguların yorumlanması ve genellenmesi aşamalarında bu çerçeveler dikkate alınmalıdır.

Araştırmanın yöntem bölümü, yukarıda açıklanan bilgiler ışığında tamamlanmış olup, bir sonraki bölümde elde edilen bulgular ayrıntılı şekilde sunulmuştur.

Bölüm 4

Bulgular

4.1 Ölçek Tanımlayıcı İstatistikleri

Bu bölümde, araştırmada kullanılan ölçeklerin puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler sunulmuştur. Araştırmanın temel değişkenlerine ilişkin ortalama, standart sapma, varyans, minimum ve maksimum puan değerleri hesaplanarak Tablo 4'te gösterilmiş, ileri düzey ilişkisel ve karşılaştırmalı analizler için ön bilgi sağlanmıştır.

Tablo 4

ESKÖ ve OOMÖ Tanımlayıcı İstatistikleri

Değişken	Minimum	Maksimum	Ortalama (M)	Standart Sapma (SD)
ESKÖ T	23	77	41.78	12.31
ODK	7	33	15.62	6.08
G-SKHD	5	21	10.94	3.80
Y-SKHD	7	29	15.22	4.39
OOMÖ T	25	62	42.56	6.86
Olumlu	10	38	26.96	6.07
Olumsuz	8	28	15.60	4.84

Not. ESKÖ T = Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği toplam puanı; ODK = Olumsuz Değerlendirilme Korkusu; G-SKHD = Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk; Y-SKHD = Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk; OOMÖ T = Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği toplam puanı.

Araştırmaya katılan üstün yetenekli çocukların sosyal kaygı düzeylerinin ortalamasının 41.78 puan olduğu ve bu puanların standart sapmasının 12.31 olduğu hesaplanmıştır. Puanlar 23 ile 77 arasında değişiklik göstermektedir.

Buna ek olarak, diğer değişkenlerin puan ortalamaları olumlu mükemmeliyetçilik için 26.96, olumsuz mükemmeliyetçilik için 15.60 ve toplam mükemmeliyetçilik için 42.56 olarak hesaplanmıştır. Varyans değerleri her bir değişken için orta düzeydedir.

Araştırmada kullanılan (Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği (OOMÖ) ve Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ)) geliştirilirken resmi bir eşik puan tanımlanmamıştır. Bu nedenle, araştırma sorularından ilkinin yanıtlarken düzey değerlendirmeleri, ölçeklerin alt ve üst puan aralıkları ve madde ortalamaları baz alınarak yorumlanmıştır.

Bu doğrultuda yapılan hesaplamalar, katılımcıların mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı düzeylerinin hem toplam puanlarında hem de alt boyutlarında orta düzeyde bir eğilim sergilediklerini ortaya koymaktadır. Elde edilen bu bulgular grup düzeyinde genel eğilimleri yansıtmaktadır. Bireysel düzeyde gerçekleştirilecek psiko-eğitim programlarında ve müdahale süreçlerinde, her üstün yetenekli öğrencinin özgün psikososyal ihtiyaçlarının ve bireysel farklılıklarının dikkate alınması büyük önem taşımaktadır.

Bununla birlikte bu sonuçlar, puanların örneklem içerisindeki dağılımının dengeli ve bu yapıların ileri analizleri için ilişkisel bir incelemeye uygun bir veri setine sahip olduğu değerlendirilmiştir.

4.2 Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Araştırmaya katılan üstün yetenekli çocukların demografik özellikleri açısından olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığının belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testleri ve tek yönlü varyans analizleri (ANOVA) uygulanmıştır.

ANOVA testinde farklılıkların büyüklüğünü hesaplamak için Eta-kare (η^2) değerleri belirlenmiş ve yorumlanmıştır. Varyans homojenliğini test etmek için Levene's Test kullanılmış; varsayımın sağlanmadığı durumlarda örneklem büyüklüğünün yeterli olması ($n > 30$) ve grupların dengeli olması nedeniyle klasik ANOVA ve Tukey HSD analizleri uygulanmıştır (Field, 2009).

İstatistiksel anlamlılık düzeyi tüm analizlerde " $p < .05$ " olarak kabul edilmiştir.

4.2.1 T-testleri. T testi, bağımsız örneklem için iki değişken arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi veya iki kümenin bir sürekli değişken aracılığıyla aldıkları değerlerin karşılaştırılarak analiz edilmesi için gerçekleştirilir. Bağımsız örneklem t-testini ön koşulu olan varyans homojenliğinin sağlanması gerekir. Bunun için t-testi sonuç ekranında yer alan Levene's Test for Equality of Variances bölümünde yer alan Sig. (p) değerinin (0.05)'den büyük olması gerekir

4.2.1.1 Üstün yetenekli çocukların cinsiyete göre ESKÖ ve OOMÖ puanları arasındaki ilişki. Araştırmaya katılan üstün yetenekli çocukların olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Tablo 5'te bu analizlerin bulguları sunulmaktadır.

Tablo 5

Üstün Yetenekli Çocukların Cinsiyetlerine Göre ESKÖ ve OOMÖ Puanlarının t-testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	p
ESKÖ T	Kız	99	41.08	11.97	.468
	Erkek	147	42.24	12.55	
ODK	Kız	99	15.19	5.62	.364
	Erkek	147	15.91	6.38	
G-SKHD	Kız	99	10.90	3.88	.892
	Erkek	147	10.97	3.76	
Y-SKHD	Kız	99	14.99	4.34	.510
	Erkek	147	15.37	4.44	
OOMÖ T	Kız	99	42.63	6.53	.897
	Erkek	147	42.51	7.10	
Olumlu	Kız	99	27.38	5.71	.369
	Erkek	147	26.67	6.31	
Olumsuz	Kız	99	15.24	4.76	.346
	Erkek	147	15.84	4.89	

Not. ESKÖ T = Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği toplam puanı; ODK = Olumsuz Değerlendirilme Korkusu; G-SKHD = Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk; Y-SKHD = Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk; OOMÖ T = Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği toplam puanı.

Bu sonuçlar, Ergenlik için Sosyal Kaygı Ölçeği toplam puanı ($p = .468$) ve Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği toplam puanı ($p = .897$) açısından cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir.

Benzer şekilde, ölçeklerin alt boyutlarında da cinsiyete göre herhangi bir fark tespit edilmemiştir (Olumlu Mükemmeliyetçilik $p = .369$; Olumsuz Mükemmeliyetçilik $p = .346$, ODK $p = .364$; G-SKHD $p = .892$; Y-SKHD $p = .510$).

Dolayısıyla, üstün yetenekli çocukların kız veya erkek olmasının olumlu mükemmeliyetçilik, olumsuz mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir.

4.2.1.2 Üstün yetenekli çocukların okul türüne göre ESKÖ ve OOMÖ puanları arasındaki ilişki. Araştırmaya katılan üstün yetenekli çocukların okul türlerine göre olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı düzeylerinin

farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Tablo 6, bu analizin bulgularını sunmaktadır.

Tablo 6

Üstün Yetenekli Çocukların Okul Türüne Göre ESKÖ ve OOMÖ Puanlarının t-testi Sonuçları

Değişken	Okul Türü	N	Ortalama	Standart Sapma	p
ESKÖ T	Özel	132	41.40	12.79	.608
	Devlet	114	42.21	11.76	
ODK	Özel	132	15.42	6.29	.584
	Devlet	114	15.85	5.85	
G-SKHD	Özel	132	10.96	3.81	.919
	Devlet	114	10.91	3.81	
Y-SKHD	Özel	132	15.02	4.49	.443
	Devlet	114	15.45	4.29	
OOMÖ T	Özel	132	43.10	6.54	.183
	Devlet	114	41.93	7.19	
Olumlu	Özel	132	27.45	6.19	.176
	Devlet	114	26.39	5.91	
Olumsuz	Özel	132	15.65	4.84	.851
	Devlet	114	15.54	4.86	

Not. ESKÖ T = Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği toplam puanı; ODK = Olumsuz Değerlendirilme Korkusu; G-SKHD = Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk; Y-SKHD = Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk; OOMÖ T = Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği toplam puanı.

Bu değerler incelendiğinde öğrencilerin öğrenim gördüğü okul türüne göre ESKÖ toplam ($p = .608$), ODK ($p = .584$), G-SKHD ($p = .919$), Y-SKHD ($p = .443$), olumlu mükemmeliyetçilik ($p = .176$) ve toplam OOMÖ ($p = .851$) puanlarında istatistikler olarak anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır.

Dolayısıyla sonuçlar, araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin özel veya devlet okulunda görmelerinin olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir.

4.2.2 ANOVA (varyans analizi) testleri. Araştırmada, bağımsız örneklem için üç ve daha fazla grup arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını

değerlendirebilmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA, bir sürekli değişkenin, üç veya daha fazla grup tarafından ortalama düzeyde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için uygulanır.

Bu analizde, grupların varyans homojenliğini değerlendirmek için Levene's Test for Equality of Variances testi uygulanmıştır. Bu test sonuçlarında Sig. (p) değeri 0.05'ten büyük olduğunda, varyansların homojen olduğu ve ANOVA testinin varsayımını sağladığı kabul edilir. Ancak p değerinin 0.05'ten küçük olması, varyanslar arasında anlamlı farkların olduğunu ve klasik ANOVA'nın varsayımının ihlal edildiğini gösterir. Buna rağmen, örneklem grubunun yeterince büyük olduğu ($n > 30$) durumlarda, ANOVA testinin bu ihlale karşı dayanıklı olduğu varsayılır (Field, 2009). Bu durumda, ileri analizler Tukey HSD testi ile devam etmiştir.

4.2.2.1 Üstün yetenekli çocukların yaşa göre ESKÖ ve OOMÖ puanları arasındaki ilişki. Araştırmaya katılan üstün yetenekli çocukların yaş değişkenine göre olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı düzeylerinde anlamlı farklılıkların olup olmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Ayrıca, anlamlı farklılıklar görülen değişkenlerde farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD testi yapılmış, elde edilen veriler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Üstün Yetenekli Çocukların Yaş Gruplarına Göre ESKÖ ve OOMÖ Puanlarının ANOVA, Eta Kare ve Tukey Sonuçları

Değişken	Yaş Grubu	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p	Eta Kare (η^2)	Anlamlı Farklılıklar
ESKÖ T	12	139	39.56	10.86	6.79	.001	.053	14 > 12
	13	75	43.40	12.58				
	14	32	47.59	15.19				
ODK	12	139	15.25	6.09	.758	.470	.006	-
	13	75	15.88	5.99				
	14	32	16.63	6.35				
G-SKHD	12	139	10.11	3.06	8.56	<.001	.068	14 > 12; 13 > 12
	13	75	11.80	4.08				
	14	32	12.53	5.01				

Tablo 7 (devam)

Y-SKHD	12	139	14.20	3.65	14.18	<.001	.105	14 > 12; 14 > 13
	13	75	15.72	4.50				
	14	32	18.44	5.39				
OOMÖ	12	139	42.29	7.19	1.16	.314	.010	-
	13	75	42.31	5.53				
	14	32	44.28	8.07				
OLUMLU	12	139	27.58	6.37	1.76	.175	.014	-
	13	75	25.99	6.08				
	14	32	26.56	4.31				
OLUMSUZ	12	139	14.72	4.48	6.48	.002	.050	14 > 12
	13	75	16.32	4.76				
	14	32	17.72	5.69				

Not. ESKÖ T = Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği toplam puanı; ODK = Olumsuz Değerlendirilme Korkusu; G-SKHD = Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk; Y-SKHD = Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk; OOMÖ T = Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği toplam puanı.

Tek yönlü varyans analizi sonuçları, üstün yetenekli öğrencilerin yaş gruplarına göre toplam ESKÖ puanlarında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($p = .001$). Ardından uygulanan post-hoc analizleri, toplam ESKÖ puanlarının 12 yaş grubundaki öğrencilerde 14 yaş grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğunu tespit etse de yapılan eta-squared analizi bu farkın küçük bir etkiyi (.053) ortaya koymaktadır.

Benzer olarak, G-SKHD alt boyutunda da yaş grupları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Yapılan Tukey testi, 12 yaş grubu öğrencilerinin bu alt boyuttaki puanlarının hem 13 hem de 14 yaş grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde düşük olduğunu göstermiştir. Ancak, eta-kare değeri (.066) burada da küçük bir etkiye işaret etmektedir.

Y- SKHD alt boyutunda da yaş gruplarına göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p < .001$). İleri analizler, 12 yaş grubundaki öğrencilerin Y-SKHD düzeylerinin 13 yaş grubuyla anlamlı farklılık gösterdiği belirlenirken, 14 yaş grubundakilere göre daha düşük düzeylerde olduğu saptanmıştır. Bu değişken için hesaplanan et-kare değeri (.105) orta büyüklükte bir etkiyi yansıtır.

Öte yandan, toplam OOMÖ, olumlu mükemmeliyetçilik, olumsuz mükemmeliyetçilik ve ODK düzeylerinde yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır ($p > .05$).

Bu sonuçlar, üstün yetenekli çocuklarda yaş değişkeninin özellikle sosyal kaygının bazı alt boyutlarında belirleyici bir faktör olabileceğini gösterse de ortaya çıkan farklılıkların etki büyüklüklerinin küçük düzeylerde olması, bu sonuçların dikkatle yorumlanması gerektiğini düşündürmektedir. Ek olarak, yaşa göre mükemmeliyetçilik eğilimlerinde farklılık saptanmıştır.

4.2.2.2 Üstün yetenekli çocukların sınıf düzeyine göre ESKÖ ve OOMÖ puanları arasındaki ilişki. Araştırmaya katılan üstün yetenekli çocukların sınıf düzeylerine göre olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyansların homojenliği Levene's Testi ile analiz edilmiş ve bazı değişkenlerde varyans homojenliğinin sağlanamadığı saptanmıştır. Ancak, örneklem büyüklüğünün yeterli olması, analizlerin standart ANOVA prosedürü ile sürdürülmesini sağlamıştır.

Tüm analizlerde istatistiksel anlamlılık düzeyi " $p < .05$ " olarak kabul edilmiştir. Anlamlı farklılık görülen değişkenlerde farklılıkların yönünü inceleyebilmek için Tukey HSD testi ile ileri analizler uygulanmıştır.

Tablo 8

Üstün Yetenekli Çocukların Sınıf Düzeyine göre ESKÖ ve OOMÖ Puanlarının ANOVA, Eta Kare ve Tukey Sonuçları

Değişken	Sınıf Düzeyi	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p	Eta Kare (η^2)	Anlamlı Farklılıklar
ESKÖ T	6	75	37.80	7.97	5.88	.003	.046	7 > 6
	7	151	43.46	13.60				
	8	20	44.00	12.48				
ODK	6	75	14.21	4.80	4.94	.008	.039	7 > 6
	7	151	16.57	6.71				
	8	20	13.75	3.65				
G-SKHD	6	75	9.41	2.45	9.38	<.001	.072	7 > 6
	7	151	11.65	4.13				
	8	20	11.30	3.84				

Tablo 8 (devam)

Y-SKHD	6	75	14.17	2.46	10.02	<.001	.076	8 > 7; 8 > 6
	7	151	15.24	4.70				
	8	20	18.95	5.63				
OOMÖ	6	75	42.53	7.28	1.86	.158	.015	-
	7	151	42.93	6.94				
	8	20	39.80	3.44				
OLUMLU	6	75	27.61	5.94	2.61	.075	.021	-
	7	151	27.01	6.38				
	8	20	24.15	2.62				
OLUMSUZ	6	75	14.92	4.52	1.09	.338	.009	-
	7	151	15.93	4.94				
	8	20	15.65	5.17				

Not. ESKÖ T = Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği toplam puanı; ODK = Olumsuz Değerlendirilme Korkusu; G-SKHD = Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk; Y-SKHD = Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk; OOMÖ T = Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği toplam puanı.

Bulgular, sınıf düzeyine göre sosyal kaygının alt boyutlarında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Toplam ESKÖ puanlarının 6. sınıf öğrencilerinde 7. sınıflara kıyasla anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, ODK alt boyutu puanları da 6. sınıf öğrencilerinde 7. sınıflara oranla daha düşüktür. G-SKHD alt boyut puanları, 6. Sınıfların hem 7 hem de 8. Sınıflardan daha düşük puanlar aldığını ortaya koymaktadır. Y-SKHD alt boyut puanları ise 8. Sınıf öğrencilerinde, 6 ve 7. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir. Eta-kare değeri $\eta^2 = .076$ olup orta düzeyde bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Bu durumlar, üstün yetenekli çocuklarda sınıf düzeyinin ilerlemesiyle birlikte sosyal kaygı düzeyi ve belirtilerinin artabileceğini düşündürmektedir.

Öte yandan, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark sergilemediği saptanmıştır.

Hesaplanan eta-kare değerleri, toplam ESKÖ, ODK, G-SKHD ve Y-SKHD için etki düzeylerinin küçük ile orta arasında değiştiğini göstermektedir. Bu sonuçlara bakıldığında, sosyal kaygı düzeylerinin sınıf düzeyi ilerledikçe artabileceğini düşündürürken, mükemmeliyetçilik düzeylerinde belirgin bir değişime neden olmadığını ortaya koymaktadır.

4.2.2.3 Üstün yetenekli çocukların BİLSEM devam yılına göre ESKÖ ve OOMÖ puanları arasındaki ilişki. Araştırmaya katılan üstün yetenekli çocukların BİLSEM’de öğrenim gördükleri yıl sayısına göre olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9’da özetlenmiştir.

Tablo 9

Üstün Yetenekli Çocukların BİLSEM’e Devam Yılına Göre ESKÖ ve OOMÖ Puanlarının ANOVA, Eta Kare ve Tukey Sonuçları

Değişken	BİLSEM Devam Yılı	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p	Eta Kare (η^2)	Anlamlı Farklılıklar
ESKÖ T	3	86	41.16	10.64	4.675	.001	.072	7 < 3-6
	4	75	41.56	11.95				
	5	34	44.26	10.14				
	6	38	45.50	17.02				
	7	13	29.69	3.40				
ODK	3	86	15.43	5.08	6.32	<.001	.095	7 < 3-6; 6 > 3-5
	4	75	15.97	5.91				
	5	34	14.18	3.86				
	6	38	18.63	8.87				
	7	13	9.85	1.574				
G-SKHD	3	86	10.88	3.45	6.75	<.001	.101	7 < 3-6
	4	75	10.60	3.28				
	5	34	12.03	4.00				
	6	38	12.24	4.73				
	7	13	6.62	1.12				
Y-SKHD	3	86	14.85	3.89	4.88	<.001	.075	5 > 3-6
	4	75	14.99	4.48				
	5	34	18.06	4.33				
	6	38	14.63	5.05				
	7	13	13.23	1.88				
OOMÖ	3	86	43.09	6.87	9.97	<.001	.142	5 > 3-7; 7 < 3-6
	4	75	40.43	7.11				
	5	34	46.91	6.93				
	6	38	43.89	3.62				
	7	13	36.00	2.48				

Tablo 9 (devam)

OLUMLU	3	86	27.69	6.68	2.01	.095	.032	-
	4	75	25.51	6.20				
	5	34	28.18	5.60				
	6	38	27.55	5.28				
	7	13	25.62	2.02				
OLUMSUZ	3	86	15.41	5.09	9.03	<.001	.130	7 < 3-6; 5 > 3-4
	4	75	14.92	3.78				
	5	34	18.74	5.53				
	6	38	16.34	4.33				
	7	13	10.38	1.50				

Not. ESKÖ T = Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği toplam puanı; ODK = Olumsuz Değerlendirilme Korkusu; G-SKHD = Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk; Y-SKHD = Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk; OOMÖ T = Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği toplam puanı.

BİLSEM'e devam yılına göre mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı düzeyleri arasında bazı anlamlı farklılıklar görülmektedir. Toplam ESKÖ puanı, BİLSEM'e 7 yıldır devam eden öğrencilerde, 3, 4, 5 ve 6 yıldır devam eden öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha düşüktür ($p = .001$, $\eta^2 = .072$). Bu, BİLSEM'de uzun süreli öğrenim gören öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin azaldığına işaret etmektedir.

ODK ($p < .001$, $\eta^2 = .095$) ve G-SKHD ($p < .001$, $\eta^2 = .101$) alt boyutlarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Sonuçlar, BİLSEM'de uzun süreli öğrenimin öğrencilerin başkaları tarafından değerlendirilmeye yönelik kaygılarında ve sosyal durumlarda kaçınma eğiliminde azalmayla ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Y-SKHD alt boyutunda ise, BİLSEM'e 5 yıldır devam eden öğrencilerin diğer tüm gruplara göre anlamlı biçimde daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir ($p < .001$, $\eta^2 = .075$). Buna benzer olarak, toplam OOMÖ ($p < .001$, $\eta^2 = .142$) ve olumsuz mükemmeliyetçilik ($p < .001$, $\eta^2 = .130$) puanlarında da büyük etki büyüklüğü görülmüş olup, bulgular BİLSEM'e 5 yıldır devam eden öğrencilerin yeni sosyal durumlara yönelik duyulan kaygı, mükemmeliyetçilik ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinde diğer gruplara göre anlamlı olarak daha yüksek puanlar aldığını ortaya koymaktadır.

Ayrıca, olumlu mükemmeliyetçilik düzeyinde BİLSEM'e devam yılına göre anlamlı farklılıklar gözlemlenmemiştir ($p = .095$).

Tüm sonuçlara bakıldığında, üstün yetenekli öğrencilerin BİLSEM'de öğrenim gördükleri sürelerin bazı olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı

düzeyleri üzerinde farklı etkiler doğurabileceği anlaşılmaktadır. BİLSEM’de uzun yıllar boyunca öğrenim gören öğrencilerde sosyal kaygı azalabilirken, bazı öğrencilerde olumsuz mükemmeliyetçilik eğilimlerinde artış görülebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

4.2.2.4 Üstün yetenekli çocukların anne eğitim düzeyine göre ESKÖ ve OOMÖ puanları arasındaki ilişki. Araştırmaya katılan üstün yetenekli çocukların anne eğitim seviyelerine göre olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Eğitim seviyesi değişkeni, “1 = İlkokul, 2 = Ortaokul, 3 = Lise, 4 = Üniversite, 5 = Yüksek lisans, 6 = Doktora” şeklinde kodlanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10’da sunulmaktadır.

Tablo 10

Üstün Yetenekli Çocukların Anne Eğitim Düzeyine Göre ESKÖ ve OOMÖ Puanlarının ANOVA, Eta Kare ve Tukey Sonuçları

Değişken	Anne Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p	Eta Kare (η^2)	Anlamlı Farklılıklar
ESKÖ T	2	13	36.69	9.60	3.66	.007	.057	3-6; 3-2
	3	94	44.45	14.37				
	4	107	40.93	11.26				
	5	22	42.14	7.54				
	6	10	31.60	2.27				
ODK	2	13	12.38	3.73	4.23	.003	.066	2-3; 3-4
	3	94	17.41	7.60				
	4	107	14.80	5.07				
	5	22	15.14	2.95				
	6	10	12.80	1.81				
G-SKHD	2	13	8.85	2.12	3.20	.014	.050	3-6
	3	94	11.60	4.08				
	4	107	10.88	3.87				
	5	22	10.95	2.79				
	6	10	8.10	1.20				

Tablo 10 (devam)

Y-SKHD	2	13	15.46	5.44	3.00	.019	.047	3-6; 4-6; 5-6
	3	94	15.44	4.15				
	4	107	15.24	4.38				
	5	22	16.05	4.76				
	6	10	10.70	2.00				
OOMÖ	2	13	40.08	4.07	5.88	<.001	.089	3-5; 4-5
	3	94	42.16	8.81				
	4	107	44.22	4.89				
	5	22	37.23	4.83				
	6	10	43.40	2.55				
OLUMLU	2	13	27.77	2.95	15.37	<.001	.203	3-4; 3-5; 3-6
	3	94	24.74	5.86				
	4	107	29.26	5.62				
	5	22	22.23	4.93				
	6	10	32.50	2.07				
OLUMSUZ	2	13	12.31	1.70	8.70	<.001	.126	3-6; 3-2; 4-3
	3	94	17.41	5.61				
	4	107	14.96	4.16				
	5	22	15.00	2.98				
	6	10	10.90	1.60				

Not. ESKÖ T = Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği toplam puanı; ODK = Olumsuz Değerlendirilme Korkusu; G-SKHD = Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk; Y-SKHD = Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk; OOMÖ T = Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği toplam puanı.

Anne eğitim düzeyine göre üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı düzeylerinde çeşitli farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Annesi lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre annesi doktora mezunu olan üstün yetenekli öğrencilerin toplam ESKÖ puanları anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur ($p = .007$, $\eta^2 = .057$). Bu sonuç, annenin eğitim düzeyi arttıkça çocuğun sosyal kaygı seviyesinin azalabileceğini düşündürmektedir.

ODK alt boyutunda ise, annesi lise mezunu olan öğrencilerin, annesi orta okul ve üniversite mezunu öğrencilere göre anlamlı biçimde yüksek puan aldıkları görülmektedir ($p = .003$, $\eta^2 = .066$). Bu sonuç, eğitim düzeyi lise olan annelerin çocuklarının sosyal onay ihtiyacına daha duyarlı olabileceğini ortaya koyabilir.

Annesi lise mezunu olan öğrencilerin G-SKHD puanlarının, annesi doktora mezunu öğrencilere göre anlamlı biçimde yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur ($p = .014$, $\eta^2 = .050$).

Y-SKHD alt boyutunda annesi doktora eğitim seviyesinde olan öğrencilerin annesi lise, üniversite ve yüksek lisans mezunu olan öğrencilere kıyasla daha düşük puanlar sergilediği görülmektedir ($p = .019$, $\eta^2 = .047$). Bu bulgu, eğitim seviyesi yüksek olan annelerin çocuklarının sosyal durumlara daha rahat uyum sağlayabildiklerini düşündürmektedir.

Toplam OOMÖ düzeyleri, yüksek lisans eğitim düzeyindeki annelerin çocuklarında, üniversite eğitim düzeyindeki annelerin çocuklarına kıyasla anlamlı şekilde düşük bulunmuştur ($p < .001$, $\eta^2 = .089$).

Mükemmeliyetçilik alt boyutlarına bakıldığında; olumlu mükemmeliyetçilik düzeylerinin, annesi üniversite ve doktora mezunu olan öğrencilere göre annesi yüksek lisans mezunu olan öğrencilerde anlamlı biçimde düşük olduğu tespit edilmiştir ($p < .001$, $\eta^2 = .203$). Olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinde ise, annesi doktora mezunu olan öğrencilerin, annesi lise mezunu olan öğrencilere kıyasla anlamlı şekilde düşük puanlara sahip olduğu görülmektedir ($p < .001$, $\eta^2 = .126$).

Bulgular, üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı düzeylerinin annenin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ancak farklılıkların etkisinin iki alanın da alt boyutlarında farklılaştığını ortaya koymaktadır.

4.2.2.5 Üstün yetenekli çocukların baba eğitim düzeyine göre ESKÖ ve OOMÖ puanları arasındaki ilişki. Araştırmaya katılan üstün yetenekli çocukların baba eğitim seviyelerine göre olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark görülüp görülmediğini saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyans homojenliğini değerlendirmek amacıyla uygulanan Levene's Testinin sonuçları bazı değişkenler için anlamlı bulunmuştur. Bu nedenle, bu bulguların dikkatli yorumlanması gerekir.

Eğitim seviyeleri kodlanmış olup, "1 = İlkokul, 2 = Ortaokul, 3 = Lise, 4 = Üniversite, 5 = Yüksek lisans, 6 = Doktora" açıklamalarını ifade etmektedir. Tablo 11 uygulanan analiz sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 11

Üstün Yetenekli Çocukların Baba Eğitim Düzeyine Göre ESKÖ ve OOMÖ Puanlarının ANOVA, Eta Kare ve Tukey Sonuçları

Değişken	Baba Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p	Eta Kare (η^2)	Anlamlı Farklılıklar
ESKÖ T	3	56	42.09	15.40	0.46	.714	.006	-
	4	152	41.61	12.04				
	5	25	43.64	7.96				
	6	13	38.85	6.04				
ODK	3	56	15.59	7.94	1.15	.330	.014	-
	4	152	15.24	5.77				
	5	25	17.6	3.75				
	6	13	16.38	2.96				
G-SKHD	3	56	11.18	5.15	0.98	.403	.012	-
	4	152	10.96	3.48				
	5	25	11.16	2.66				
	6	13	9.23	1.79				
Y-SKHD	3	56	15.32	4.25	1.04	.378	.013	-
	4	152	15.4	4.70				
	5	25	14.88	3.31				
	6	13	13.23	2.49				
OOMÖ	3	56	45.52	9.95	10.18	<.001	.112	3-4; 3-5; 4-5
	4	152	42.55	4.71				
	5	25	37.12	7.14				
	6	13	40.38	4.23				
OLUMLU	3	56	28.3	4.82	12.29	<.001	.132	3-5; 4-5
	4	152	27.4	6.15				
	5	25	20.52	5.21				
	6	13	28.38	4.11				
OLUMSUZ	3	56	17.21	6.02	5.58	.001	.065	3-6; 4-6; 5-6
	4	152	15.14	4.28				
	5	25	16.6	4.69				
	6	13	12.0	2.38				

Not. ESKÖ T = Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği toplam puanı; ODK = Olumsuz Değerlendirilme Korkusu; G-SKHD = Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk; Y-SKHD = Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk; OOMÖ T = Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği toplam puanı.

Bu analizlere göre, toplam ESKÖ ($p = .714$), ODK ($p = .330$), G-SKHD ($p = .403$) ve Y-SKHD ($p = .378$) değişkenlerinde baba eğitim seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bu sonuçlara bakılarak üstün yetenekli çocukların baba eğitim düzeyine göre sosyal kaygı düzeylerinde bir değişiklik görülmediği söylenebilir.

Bununla birlikte, toplam OOMÖ ($p < .001$), olumlu mükemmeliyetçilik ($p < .001$) ve olumsuz mükemmeliyetçilik ($p = .001$) değişkenlerinde baba eğitim seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmektedir. Bu farklılıkların büyüklüğünü değerlendirebilmek için hesaplanan eta-kare (η^2) değerleri toplam OOMÖ için .112, olumlu mükemmeliyetçilik için .132 ve olumsuz mükemmeliyetçilik için .065 olarak görülmektedir. Bu değerler, babanın eğitim seviyesinin çocukların mükemmeliyetçilik eğilimlerinde küçük ile orta düzey arasında değişen etkiler yaratabildiğini ortaya koymaktadır.

Uygulanan Tukey HSD testi ışığında, olumlu mükemmeliyetçilik düzeyinin babası lise mezunu olan üstün yetenekli çocuklarda anlamlı düzeyde düşük, babası üniversite mezunu ve daha üst eğitim düzeyine sahip olan çocuklarda ise daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri de baba eğitim düzeyi doktora olan çocuklarda lise ve üniversite olan çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sonuçlar, üstün yetenekli öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre sosyal kaygı düzeyinde anlamlı bir etkisi olmadığını, ancak mükemmeliyetçilik eğilimleri üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığını göstermektedir. Özellikle lise mezunu olan babaların çocuklarının olumlu mükemmeliyetçilik düzeyleri düşük, olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerininse yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılıklar, babanın eğitim düzeyinin çocuklarının başarı beklentilerinde ve kendilerine belirledikleri standartlarda etki yaratmasından kaynaklanıyor olabilir

4.3 Pearson Korelasyon Analizi

Araştırma değişkenlerinin arasındaki ilişkilerin varlığını, yönünü ve gücünü incelemek için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Bu analiz, değişkenlerin birbiriyle ilişkilerini doğrusal açıdan değerlendirmek ve ilişkilerinin istatistiksel olarak anlamını belirlemek amacıyla uygulanmıştır.

Tablo 12

Üstün Yetenekli Çocukların ESKÖ ile OOMÖ Puanları Arasındaki İlişki: Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	ESKÖ T	ODK	G-SKHD	Y-SKHD	OOMÖ T	Olumlu	Olumsuz
ESKÖ T	—						
ODK	.91**	—					
G-SKHD	.85**	.70**	—				
Y-SKHD	.80**	.56**	.54**	—			
OOMÖ T	.17**	.15*	.19**	.12	—		
Olumlu	-.30**	-.27**	-.21**	-.29**	.73**	—	
Olumsuz	.62**	.54**	.52**	.54**	.51**	-.23**	—

Not. ESKÖ T = Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği toplam puanı; ODK = Olumsuz Değerlendirilme Korkusu; G-SKHD = Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk; Y-SKHD = Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk; OOMÖ T = Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği toplam puanı.

Üstün yetenekli çocuklarda olumlu, olumsuz ve olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Pearson Korelasyon Analizi uygulanmış olup elde edilen sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Bu analiz sonuçları incelendiğinde, toplam sosyal kaygı düzeyinin olumsuz mükemmeliyetçilik ($r = .62$, $p < .001$) ile pozitif yönde ve güçlü düzeyde anlamlı bir ilişki gösterdiği fark edilmiştir. Öte yandan, toplam sosyal kaygı düzeyinin olumlu mükemmeliyetçilik ($r = -.30$, $p < .001$) ile negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki göstermektedir.

ODK alt boyutunun diğer tüm değişkenlerle arasında anlamlı ilişkiler gözlemlenmektedir. ODK, olumlu mükemmeliyetçilik ($r = -.27$, $p < .001$) ile negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki gösterirken, olumsuz mükemmeliyetçilik ($r = .54$, $p < .001$) ve toplam mükemmeliyetçilik ($r = .15$, $p < .001$) düzeyleri ile pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler gösterdiği fark edilmiştir.

Olumsuz mükemmeliyetçilikle, G-SKHD ($r = .52$, $p < .001$) ve Y-SKHD ($r = .54$, $p < .001$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu da öne çıkan sonuçlar arasındadır.

Olumlu mükemmeliyetçilik, tüm sosyal kaygı düzeyleriyle negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler göstermektedir (G-SKHD $r = -.21$, $p < .001$; Y-SKHD $r = -.29$, $p < .001$).

Bu analizler, olumlu mükemmeliyetçilik eğilimleriyle sosyal kaygı düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişkiyi gösterirken, olumsuz mükemmeliyetçilikle sosyal kaygı düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğuna işaret etmektedir. Bu durum, üstün yetenekli öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin, olumsuz mükemmeliyetçilik eğilimleri arttıkça yükselebileceğini ve buna karşı olarak olumlu mükemmeliyetçilik eğilimlerinin artmasıyla da azalabileceğini düşündürmektedir. Bu bulgular, sosyal-duygusal gelişimin desteklenmesinde mükemmeliyetçilik eğilimlerinin de dikkate alınması gerektiğinin önemini vurgulamaktadır.

Bölüm 5

Tartışma ve Sonuçlar

Bu araştırma, üstün yetenekli çocukların olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik eğilimleri ile sosyal kaygı düzeylerinin arasındaki ilişkiyi çeşitli demografik değişkenler bağlamında incelemiştir. Elde edilen bulgular, tartışma bölümünde önceki çalışmalarla karşılaştırılacak değerlendirilmiş ve olası psikolojik ve eğitsel yansımalarıyla ele alınmıştır. Bu değerlendirmelerin hem kuramsal bir çerçeve çizmesi hem de pratik uygulamalara ışık tutması amaçlanmaktadır.

5.1 Genel Değerlendirme

İlk araştırma sorusu, üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı düzeylerini tanımlamaya yöneliktir. Tanımlayıcı istatistikler doğrultusunda, katılımcıların mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı puanlarının her boyutta orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Literatür, mükemmeliyetçiliğin üstün yetenekli bireylerde sıklıkla gözlemlendiğini ve bu eğilimin hem olumlu hem de olumsuz alt boyutlarının bireyin gelişimsel sürecinde etkin bir rol oynadığını söylemektedir (Neumeister, 2004; Ogurlu, 2022). Ayrıca, bu gruptaki bireylerin olumsuz değerlendirilme korkusu ve sosyal ortamlarda belirledikleri yüksek beklentilerinin sosyal kaygılarını artırabildiği bulguları da literatürde yer almaktadır (Erbaş ve Kısaç, 2022; Croft et al., 2004). Araştırma bulguları, üstün bireylerdeki mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ortaya koyarak, bu bireylerin bu alanlardaki hassasiyetlerinin belirli bir düzeyde var olduğunu göstererek mevcut literatür bulgularıyla örtüşmektedir.

Ancak bu değerlendirmeler, ölçeklerin gelişim süreçlerinde resmi bir eşik puan tanımlanmamış olması nedeniyle (Kırdök, 2004; Aydın ve Tekinsav-Sütçü, 2007), doğrudan puan aralıkları ve madde puan ortalamaları göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı seviyeleri grup düzeyinde orta derecede eğilimler gösterse de üstün yetenekli çocukların bireysel farklılıklarının ve çevresel faktörlerinin de bu değerlendirme süreçlerinde ele alınmasının önemi göz önünde bulundurulmalı, öğrencilerin bireysel müdahale ve özgün destek süreçlerinde farklı bileşenler de ayrıntılı olarak ele alınmalıdır.

Araştırma bulguları, üstün yetenekli öğrencilerin olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık

bulunmadığını ortaya koymuştur. Ayten ve Gündoğdu (2019) sosyal kaygı düzeylerinin, Karataş ve Işık (2020) ise mükemmeliyetçilik eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediğini vurgulamıştır. Bu çalışmalar, araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Bazı araştırmalar ise, sosyal kaygı düzeylerinin kız öğrencilerde daha yüksek seyredebildiğine dair bulgulara rastlamıştır (Eroğlu ve Gençdoğan, 2017). Ancak bu çalışma sonuçları, yaş ve öğrenci grubu olarak farklı özelliklere sahip örneklemelerden elde edilmiştir. Bu nedenle, üstün yetenekli çocukların bazı duygusal gelişim süreçlerinde cinsiyetin rolünden ziyade bireysel farklılıkların öneminin güçlü olabileceği düşünülebilir.

Okul türüne yönelik bulgular, üstün yetenekli öğrencilerin devlet veya özel okulda öğrenim görmesinin olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik eğilimleri ve sosyal kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar, okul türünün öğrencilerin psikososyal özellikleri üzerindeki etkisinin, en azından bu yapı özelinde sınırlı olabileceğini düşündürmektedir. Literatürdeki bazı çalışmalar, okul türünün öğrencilerin akademik başarılarında etkili bir rol oynayabileceğini ifade etse de (Taş ve Polat, 2019), mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı gibi psikolojik özelliklerin etkilerinin daha sınırlı olabileceğini söyleyen araştırmalar da vardır (Çelebi, 2023). Bu konuda, BİLSEM gibi destekleyici eğitim programları, üstün yetenekli öğrencilere okul türünden bağımsız olarak benzer sosyal ve duygusal deneyim alanı sağlıyor olabilir. Bu bulgular doğrultusunda, üstün yetenekli çocukların sosyal ve duygusal gelişim süreçlerinin yorumlanmasında okul türünden ziyade ebeveyn tutumu, bireysel farklılıklar gibi diğer faktörlerin daha belirleyici olabileceğini göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular, üstün yetenekli öğrencilerin yaş gruplarına göre sosyal kaygı düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Genel sosyal kaygı düzeyleriyle birlikte genel ve yeni durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma seviyelerinde yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir. Tukey HSD testi sonuçları, 12 yaş grubundaki öğrencilerin hem 13 hem de 14 yaş grubundaki öğrencilere kıyasla daha düşük sosyal kaygı düzeylerine sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, özellikle sosyal ortamlarda kendini ifade etme ve sosyal kaçınma gibi davranışların yaşla birlikte arttığını göstermektedir. Bununla birlikte, eta-kare değerlerinin düşük düzeyde olması bu farkların küçük ya da küçük-orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular, sosyal kaygının yaşla birlikte artış gösterdiğini belirten literatürle büyük ölçüde örtüşmektedir. Ergenlik dönemi, bireylerin sosyal ortamlarda değerlendirilmeye yönelik daha hassas olduğu ve akran ilişkilerinin bireyin hayatında daha belirleyici bir rol alması, sosyal kaygı düzeylerini etkileyen önemli bir faktör olarak ele alınmaktadır (Greco ve Morris, 2005; La Greca ve Lopez, 1998). Literatür, özellikle 13 ve 14 yaş aralığındaki öğrencilerin, ergenliğin gelişimsel gereklilikleri nedeniyle sosyal tehdit algılarına karşı daha duyarlılaştığının ve bu bağlamda daha yüksek sosyal kaygı gösterebildiklerinin altını çizmektedir (Inderbitzen-Nolan ve Walters, 2000).

Öte yandan, olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri ve olumsuz değerlendirilme korkusu alt boyutunda yaş grupları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Bu sonuçlar, mükemmeliyetçilik eğilimlerinin yaştan ziyade bireysel ve daha kalıtsal eğilimler olarak ortaya çıkabileceğini düşündürmektedir. Rice ve arkadaşları (2012), mükemmeliyetçiliği bilişsel temelli bir özellik olarak ele alarak çocuklukta şekillenmeye başladığını ve zamanla sabir bir eğilimle devam ettiğini ileri sürmektedir. Bu bağlamda, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemesi, mükemmeliyetçilik yapısının hayatın farklı evrelerinde de daha durağan bir örüntü izleyebileceğine işaret edebilir.

Sonuç olarak, yaş değişkeni sosyal kaygı alt boyutları üzerinde anlamlı bir etki gösterse de etki büyüklüklerinin küçük düzeyde olması bu farklılıkların dikkatle değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bulgular, yaşla birlikte sosyal kaygının artabileceğini, ancak mükemmeliyetçilik düzeylerinin değişkenlik göstermediğini ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgular, üstün yetenekli çocukların sınıf düzeyleri ilerledikçe sosyal kaygı düzeylerinde artış eğilimi gösterdiğini ortaya koymuştur. Özellikle 6. sınıf öğrencilerinin sosyal kaygı, olumsuz değerlendirilme korkusu ve genel sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma düzeylerinin daha üst sınıf düzeylerindeki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca, yeni durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma alt boyutunda, 8. sınıf öğrencilerinin puanları, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden anlamlı olarak yüksek olarak görülmektedir.

Bu bulgular, literatürde sosyal kaygının yaş ve sınıf düzeyiyle birlikte artış gösterebileceğini ifade eden çalışmalarla paralellik göstermektedir. Muris ve arkadaşları (2000), bireylerin ergenlik dönemine yaklaştıkça sosyal kaygı belirtilerinde artış gösterdiğini belirtmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin de benzer

eğilimler göstermesi, bu grubun sadece bilişsel becerilerinde değil, duygusal ve sosyal gelişim süreçlerinde de yaşa duyarlı değişimler yaşayabileceğini göstermektedir.

Öte yandan, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmaması dikkat çekicidir. Mükemmeliyetçilik eğilimlerinin gelişimsel süreçte benzer seviyelerde ilerlemesi, bu durumun sınıf düzeyinden çok bireysel ve çevresel faktörlere bağlı olabileceğine işaret etmektedir (Flett ve Hewitt, 2002).

Sonuç olarak, üstün yetenekli öğrencilerde sınıf düzeyi ilerledikçe sosyal kaygı belirtilerinin artabileceği, ancak mükemmeliyetçilik eğilimlerinin bu değişimden doğrudan etkilenmediği görülmektedir. Ancak, eta-kare değerlerinin küçük ile orta düzey arasında olması, bulunan farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmasına rağmen etki düzeyinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, bulguların yorumlanmasında bu etki büyüklüğü göz önünde bulundurulmalı, sınıf düzeyine bağlı sosyal kaygı seviyelerinde görülen artışlar genelleyici bir biçimde ele alınmamalıdır. Araştırma bulguları, öğrencilerin BİLSEM’de öğrenim görme süresi arttıkça bazı sosyal kaygı boyutlarında anlamlı farklılıklar oluştuğunu göstermektedir. Özellikle BİLSEM’e 7 yıldır devam eden öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin diğer tüm gruplara göre daha düşük olması, uzun süre BİLSEM’de öğrenim görmenin öğrencilerin sosyal ortamlarda yaşadığı kaygıları azaltabileceğini düşündürmektedir. ODK ve G-SKHD alt boyutlarındaki bulgular da bu sonucu destekler niteliktedir. Bu durum, öğrencilerin sosyal değerlendirmelere karşı dayanıklılığının güçlenebileceği ve sosyal durumlara yönelik huzursuzluklarının zamanla azalabileceğini göstermektedir.

Bu bulgular, BİLSEM kurumuna devamlılığın, sosyal-duygusal öğrenme ortamının ve destekleyici eğitim yaklaşımlarının öğrencilerin kaygı düzeyleri üzerindeki olumlu etkisini düşündürmektedir. Özellikle uzun yıllar boyunca aynı kurumda devamlılık gösteren öğrencilerde bir yere ait olma inancının gelişebileceği ve bu inancın sosyal kaygı üzerinde tamponlayıcı bir rol oynayabileceği bazı çalışmalarda ifade edilmektedir (Neihart, 2002; Cross et al., 2013).

Öte yandan, Y-SKHD, toplam mükemmeliyetçili ve olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarının 5 yıldır BİLSEM’e devam eden öğrencilerde anlamlı şekilde yüksek olması dikkat çekmektedir. Bu durum, BİLSEM’de öğrenim görme süresinin öğrencilerin psikososyal gelişimi desteklemek adına tek başına yeterli bir faktör olmadığını düşündürmektedir. Bazı öğrencilerin, özellikle ergenliğe geçiş

evresinde, çevresel beklentilerle kendi içsel standartlarını dengelemekte zorluk yaşaması hem sosyal yeni durumlara yönelik kaygının hem de olumsuz mükemmeliyetçilik eğilimlerinin artmasına neden olabilir (Chan, 2011; Schuler, 2000).

Hesaplanan etki büyüklüklerinin orta düzeye yakın olması, bu bulguların sadece istatistiksel olarak değil, aynı zamanda uygulamada da dikkate değer olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, BİLSEM'deki uzun süreli eğitimin olumlu etkilerinin yanı sıra potansiyel risk faktörlerinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Sonuç olarak, BİLSEM'de geçirilen sürenin sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik üzerinde karmaşık ve çok boyutlu etkiler oluşturabileceği görülmektedir. Bu nedenle kurumların müdahale programlarının, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına duyarlı, esnek ve gelişim dönemlerine uygun olarak planlanması önerilmektedir.

Çalışma, anne eğitim düzeyinin üstün yetenekli çocukların hem mükemmeliyetçilik eğilimleri hem de sosyal kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı farklılıklar yarattığını ortaya koymuştur. Bulgulara göre, annesi doktora mezunu olan çocukların toplam sosyal kaygı ve özellikle de G-SKHD ve Y-SKHD alt boyut puanlarının, diğer gruplara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar, annelerin eğitim düzeyi arttıkça çocukların sosyal etkileşimlerde daha az kaygılı olduğu ve sosyal durumlara daha rahat uyum sağlayabileceğini düşündürmektedir.

Literatür, yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin, çocuklarının sosyal gelişimini daha bilinçli şekilde destekleyebildiklerini, iletişimsel becerilerini geliştirmeleri için uygun ortamı sağlayabildiklerini ve çocuklarının bağımsızlığını güçlendirecek bir yapı sunabildiklerini belirtmektedir (Bornstein ve Bradley, 2014). Bu bilgiler, annesi doktora mezunu olan çocuklarda G-SKHD ve Y-SKHD alt boyutlarında diğer çocuklara göre daha düşük puanlar görülmesinin nedenini açıklayabilir.

Öte yandan, anne eğitim seviyesine göre mükemmeliyetçilik düzeylerinde görülen sonuçlar daha karmaşık bir yapıya işaret etmektedir. Örneğin, annesi yüksek lisans mezunu olan öğrencilerin toplam mükemmeliyetçilik ve olumlu mükemmeliyetçilik puanlarının diğer gruplara kıyasla anlamlı düzeyde düşük olması dikkat çekicidir. Bu durum, annenin eğitim düzeyi ile çocukların mükemmeliyetçilik eğilimleri arasında doğrusal bir ilişki olmadığını ve olumlu mükemmeliyetçiliğin bazı

eğitim düzeylerinde beklenenin aksine daha düşük seviyelerde olabileceğini düşündürmektedir.

Özellikle annesi lise mezunu olan çocukların ODK ve G-SKHD puanlarının daha yüksek olması, bu çocukların sosyal onay ihtiyacına daha duyarlı olabileceklerini ve sosyal ortamlarda daha fazla huzursuzluk yaşayabileceklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, daha düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarına karşı daha denetleyici ya da eleştirel tutumlar sergileyebileceğini düşündüren araştırmalarla paralellik göstermektedir (Flett et al., 2002; Rice et al., 1998).

Sonuç olarak, annenin eğitim düzeyinin çocukların hem sosyal kaygı hem de mükemmeliyetçilik düzeylerinde belirleyici bir rol oynayabileceği, ancak bu etkinin her alt boyutta aynı yönde olmadığı görülmektedir. Bu bulgular, müdahale ve destek programlarında ebeveyn eğitim düzeyinin göz önünde bulundurulması gerektiğine işaret etmektedir.

Araştırma sonuçları, baba eğitim düzeyinin üstün yetenekli çocukların sosyal kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını, ancak mükemmeliyetçilik eğilimlerinde anlamlı farklar oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, babanın eğitim düzeyinin sosyal kaygı düzeyleri üzerinde belirleyici bir değişken olmayabileceğini düşündürmektedir.

Bununla birlikte, mükemmeliyetçilik düzeyleri açısından elde edilen bulgular dikkat çekicidir. Babanın eğitim seviyesi yükseldikçe, olumlu mükemmeliyetçilik düzeylerinde anlamlı bir artış gözlemlenmiş; özellikle babası üniversite mezunu veya daha yüksek düzeyde eğitime sahip olan çocuklarda bu eğilimin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatürde, olumlu mükemmeliyetçiliğin öz-disiplin, hedef belirleme ve başarıya yönelik motivasyonla ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Stoeber ve Otto, 2006). Araştırma bulguları, eğitilmiş babaların çocuklarına bu alanlarda daha destekleyici bir tutum sergilediklerini düşündürülebilir.

Buna karşılık, babası lise mezunu olan öğrencilerin olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin yüksek, olumlu mükemmeliyetçilik düzeylerinin ise düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, daha düşük eğitim düzeyine sahip babaların çocukları üzerinde yüksek başarı baskısı oluşturabileceğini, ancak bunu destekleyici ve yapıcı yollarla değil, daha çok eleştirel veya beklenti odaklı tutumlarla yapabileceklerini düşündürmektedir. Nitekim olumsuz mükemmeliyetçilik, öz-eleştiri, başarısızlık korkusu ve dışsal beklentilere aşırı odaklanma ile ilişkilidir (Flett et al., 2002).

Bulgular, annenin eğitim düzeyine ilişkin bulgulardan farklı olarak babanın eğitim düzeyinin mükemmeliyetçilik eğilimleri üzerinde daha belirgin etkiler doğurabildiğine işaret etmektedir. Bu etki, sosyal kaygı alanında görülmemiştir. Bu durum, ebeveyn rollerinin çocuk gelişimi üzerindeki etkilerinde niteliksel farklılıklar olabileceğini düşündürmekte; özellikle babaların başarı ve beklenti odaklı rollerinin çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerinde daha güçlü yansımaları olabileceğini göstermektedir (Rice et al., 1998).

Araştırmada elde edilen korelasyon bulguları, mükemmeliyetçilik ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin yönü ve gücünü göstermektedir. Sonuçlar, olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyi ile sosyal kaygı arasında pozitif ve güçlü düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu, olumsuz mükemmeliyetçilik eğilimleri arttıkça, sosyal kaygı düzeylerinin de yükseldiğini göstermekte ve geçmiş literatür bulgularıyla paralellik taşımaktadır (Stoeber ve Rambow, 2007; Flett et al., 2002). Olumsuz mükemmeliyetçiliğin bireylerin sosyal ortamlarda başarısız olmaya ya da olumsuz değerlendirilmeye yönelik korkusunu artırabileceğini ve bu durumun da sosyal kaygıyı besleyebileceğini düşündürmektedir.

Öte yandan, olumlu mükemmeliyetçilik ile sosyal kaygı arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, olumlu mükemmeliyetçilik eğilimleri arttıkça sosyal kaygı düzeylerinin azalabileceğine işaret etmektedir. Literatürde olumlu mükemmeliyetçiliğin öz yeterlik ve benlik saygısı ile paralel ilerlediği ve bireyin sosyal ortamlarda kendine güvenini artırarak kaygı yoğunluğunu azaltabileceği belirtilmektedir (Stoeber ve Otto, 2006; Slaney et al., 2001). Araştırma bulguları, bu görüşleri destekler niteliktedir.

Alt boyut analizleri de benzer eğilimler göstermiş, ODK ve Y-SKHD alt boyutlarının olumsuz mükemmeliyetçilikle pozitif yönde anlamlı ilişkiler göstermiştir. Bu durum, sosyal onay ihtiyacı ve yeni sosyal durumlara yönelik duyulan kaygının, yüksek başarı beklentisi ve hata yapmama arzusuyla yakından ilişkili olabileceğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırma kapsamında elde edilen korelasyon bulguları, üstün yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı düzeylerinin birbiriyle ilişki içinde olduğunu ve bu iki yapının özellikle psiko-eğitim ve rehberlik uygulamalarında birlikte ele alınmasının önemli olabileceğini göstermektedir. Sosyal kaygıyı azaltmaya yönelik müdahalelerde, bireyin mükemmeliyetçilik eğilimlerini göz önünde

bulundurularak işlevsel olmayan beklentileri değiştirme ve yapıcı hedef belirlemeye yönelik becerilerin desteklenmesi önerilebilir.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara yönelik bazı öneriler geliştirilmiş ve bu öneriler aşağıda aktarılmıştır.

5.2 Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular, üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı düzeylerinin hem kendi içsel dinamikleri hem de çevresel faktörlerle anlamlı şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri ile sosyal kaygı arasında görülen güçlü ve pozitif yönlü ilişki, bu iki yapının birlikte ele alınmasının önemli olduğunu düşündürmektedir. Bununla birlikte, olumlu mükemmeliyetçilik eğilimlerinin sosyal kaygı düzeyleri ile negatif yönde ilişkili olması, bu eğilimlerin koruyucu bir faktör olabileceğini ortaya koymaktadır.

Demografik değişkenler incelendiğinde ise, yaş ve sınıf düzeyinin sosyal kaygı üzerinde farklılığa neden olduğu, cinsiyet ve okul türü gibi değişkenlerin daha sınırlı bir rol oynadığı görülmüştür. Ayrıca, BİLSEM’de öğrenim süresi ve ebeveyn eğitim düzeyi gibi faktörler, öğrencilerin psikolojik özelliklerinde hem koruyucu hem de risk oluşturabilecek yönleriyle belirleyici olabilmektedir. Tüm bu sonuçlar, üstün yetenekli bireylerin yalnızca bilişsel değil, sosyal-duygusal gelişimlerinin de bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi ve desteklenmesinin önemini vurgulamaktadır (Neihart, Reis, Robinson ve Moon, 2002; Sak, 2014).

Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik eğilimleri ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki güçlü ilişkiyi ifade eden araştırma bulguları dikkate alındığında; eğitim ortamlarının, rehberlik programlarının ve aile desteğinin bu çocukların psikososyal gelişiminde önemli bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda bazı öneriler geliştirilmiş hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara yönelik gelişim alanları da aşağıda sunulmuştur. Bu doğrultuda;

- Üstün yetenekli çocukları tanılama ve izleme süreçlerinde akademik becerilerin yanında, sosyal kaygı, öz yeterlik ve mükemmeliyetçilik gibi psikososyal değişkenlere de yer verilmelidir (Pfeiffer ve Stocking, 2000).

- Eğitim programlarında, sosyal-duygusal öğrenim alanlarını da kapsayacak düzenlemeler getirmeli, mükemmeliyetçilik eğilimlerini sağlıklı yönlerle kanallize edebilecek yapılar oluşturmalıdır (Moon, 2003; Kaufman, 2013).
- Aile ortamlarında yüksek başarı baskısının azaltılması ve mükemmeliyetçilik eğilimlerinin sağlıklı biçimde desteklenmesi konusunda ebeveynleri bilinçlendirecek eğitimler düzenlenmelidir (Speirs Neumeister, 2004).
- BİLSEM ve benzeri kurumlarda uzun süreli öğrenim görenin öğrencilerin psikolojik süreçlerini olumlu etkileyebileceği görülmektedir (Leana-Taşcılar ve Yaman, 2017). Bu nedenle, bu merkezlerde öğrencilerin devamlılığına katkıda bulunacak motivasyonların sağlanması, psikoeğitim programlarının yaygınlaştırılması ve psiko-sosyal gelişimlerinin izlenmesi önemlidir.
- Erken müdahalenin önemi hakkındaki farkındalığı arttırarak, özellikle ortaokul döneminde mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı arasındaki ilişkiyi dengeleyici stratejiler kazandırılmalı; öz düzenleme ve duygusal dayanıklılık gibi becerilere odaklanılmalıdır (Siegle ve Schuler, 2000; Peterson, Duncan ve Canady, 2009).

Araştırma bulguları, üstün yetenekli çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin; eğitim ortamları, aile dinamikleri ve bireysel özellikler gibi faktörlerle şekillendiğini göstermektedir. Bu doğrultuda eğitim politikalarının ve uygulamalarının sadece akademik başarıya odaklanmak yerine, öğrencilerin sağlıklı kişilik gelişimi ve duygusal refahlarını da dikkate alan bir yaklaşımla yeniden yapılandırılması büyük önem taşımaktadır (Cross ve Cross, 2015).

5.2.1 Uygulayıcılara yönelik öneriler. Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı düzeylerinin eğitim ortamı, süreklilik gösteren destek programları ve ebeveyn dinamikleri gibi çok boyutlu faktörlerden etkilendiği görülmüştür. Dolayısıyla, psikolojik danışmanlık hizmetleri sunan kurumlar, öğretmenler, okul rehberlik servisleri ve BİLSEM gibi eğitim kurumları bu alanda kritik roller üstlenmektedir. Aşağıda, araştırmada elde edilen bulgular göz önünde bulundurularak üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının artırılması amacıyla uygulayıcılara yönelik öneriler sıralanmıştır:

- Psiko-eğitim programları geliştirilmelidir. BİLSEM ve okul rehberlik servisleri; sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik temalarını içeren, öğrencilerin duygu düzenleme ve esneklik becerilerini güçlendiren psiko-eğitim programları oluşturmali ve bu programları düzenli olarak yürütmelidir (Pfeiffer ve Stocking, 2000).
- Sınıf içi destek sistemi kurulmalıdır. Sosyal kaygının özellikle ortaokul düzeyinde arttığı göz önüne alındığında, 6. ve 7. sınıflarda sosyal-duygusal öğrenme etkinlikleri daha yoğun planlanmalı; öğrencilerin sosyal karşılaştırma ve başarısızlık korkularını azaltacak bir sınıf iklimi oluşturulmalıdır (Gross ve Van Vliet, 2005).
- Farkındalık ve bilinçlendirme çalışmalarına ağırlık verilmelidir. Ailelerin ve öğrencilerin mükemmeliyetçilik eğilimleri ve sosyal kaygının doğası hakkında bilinçlendirilmesi; özellikle uzun dönem destek ve devamlılığın önemi konusunda bilgilendirme seminerleri düzenlenmelidir (Silverman, 2007).
- Süreklilik ve kurum devamı uygun bir düzenlemeyle desteklenmelidir. BİLSEM'e devam eden öğrencilerin uzun süreli katılımlarının olumlu etkileri göz önüne alınarak; ailelere, çocuklarının programa devamlılığını sağlamaları için motivasyon artırıcı çalışmalar sunulmalıdır.
- Bireyselleştirilmiş danışmanlık hizmetleri zenginleştirilmeli ve uygulanabilir bir sisteme dökülmelidir. Sosyal kaygı düzeyleri yüksek olan ya da olumsuz mükemmeliyetçilik eğilimi gösteren öğrenciler için bireysel danışmanlık oturumları planlanmalı ve erken müdahale programları uygulanmalıdır (Kahraman ve Pedük, 2014).
- Ebeveyn eğitimleri düzenlenmeli, katılımı arttırabilecek uygulamalı atölyeler gibi yenilikçi sistemler tasarlanmalıdır. Ebeveynlerin, özellikle annenin eğitim düzeyi düşük olduğu durumlarda, çocuklarının psikolojik gelişimine nasıl katkıda bulunabilecekleri konusunda düzenli bilgilendirme yapılmalı ve ebeveyn tutumlarının desteklenmesi sağlanmalıdır (Moon ve Hall, 1998).
- Rehberlik hizmetleri güçlendirilmelidir. Rehber öğretmenler, öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik eğilimlerini desteklerken, uyumsuz mükemmeliyetçilik belirtilerini erken fark edebilmek için düzenli değerlendirme araçları kullanmalıdır (Flett ve Hewitt, 2002).

Bu araştırmada elde edilen bulgular, uygulayıcıların güçlü ve yapılandırılmış destek sistemleri geliştirmesi gerektiğini ortaya koyarken, aynı zamanda literatürde bazı boşlukların ve geliştirilmesi gereken yeni çalışma alanlarının da varlığını düşündürmektedir. Özellikle, üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik eğilimlerini ve sosyal kaygı düzeylerini etkileyen çeşitli aracı değişkenlerin ve süreçlerin derinlemesine araştırılması gerekmektedir. Bu bağlamda, ileride yapılacak araştırmaların bu bulguları daha geniş örneklemlemlerle ve farklı metodolojik yaklaşımlarla test etmesi önem taşımaktadır.

5.2.2 Araştırmacılara yönelik öneriler. Sosyal-duygusal gelişim alanında yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olması ve mevcut literatürdeki bazı boşluklar, bu alanda daha kapsamlı ve çeşitli yöntemlerle yürütülecek yeni araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir (Neihart, Reis, Robinson ve Moon, 2002; Pfeiffer, 2013). Aşağıda, araştırmacılara yönelik öneriler sunulmaktadır.

- Karşılaştırmaalı çalışmalar yapılmalıdır. Bu araştırma İstanbul'daki belirli BİLSEM merkezlerinde yürütölmüştür. Farklı şehirlerdeki BİLSEM'ler, fen liseleri veya özel yetenek programları ile karşılaştırmaalı çalışmalar yapılarak sonuçların genellenebilirliğı artırılmalıdır.
- Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yeni araştırmalar gerçekleştirilmelidir. Gelecek çalışmalarda, nitel veri toplama teknikleri (örn. öğrenci ve veli görüşmeleri, odak grup çalışmaları) ile daha derinlemesine analizler yapılması önerilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).
- Boylamsal araştırmalar üzerine yoğunlaşılmalıdır. Mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı eğilimlerinin zaman içerisindeki değişimini ortaya koymak amacıyla boylamsal çalışmalar tasarlanmalı; BİLSEM'e devam sürecinin uzun vadeli etkileri izlenmelidir.
- Yeni değişkenler dahil edilerek araştırmaların alanı genişletilmeli, literatür bilgilerini daha kapsayıcı bir seviyeye taşıyabilmek için adımlar atılmalıdır. Gelecek çalışmalarda ebeveyn tutumları, öğretmen-öğrenci ilişkisi, akademik benlik algısı, öz yeterlik gibi değişkenler de dahil edilerek daha kapsamlı modeller oluşturulabilir (Bandura, 2001).
- Aracı ve düzenleyici değişkenler kullanılarak sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin açıklanmasında öz-yeterlik, benlik

algısı gibi aracı veya düzenleyici değişkenlerin etkisini inceleyecek yapısal eşitlik modelleri önerilmektedir.

- Kùltùrlerarası araştırmalar arttırılmalı, araştırmaların daha geniş bir evremi temsil edebilmesi için farklı özelliklerdeki gruplar üzerine çalışılmalıdır. Üstün yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı yapılarını farklı kùltürlerde inceleyerek kùltürel etkilerin anlaşılması sağlanabilir (Moon, 2002).
- Programların etkinliğini değerlendirebilmek adına araştırmalar modellenmelidir. Psiko-eğitim programlarının veya müdahale süreçlerinin sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik üzerindeki etkilerini deneysel araştırmalarla test edecek yeni çalışmalar planlanmalıdır.

Sonuç olarak, bu araştırma üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimini etkileyen faktörler hakkında önemli bulgular ortaya koymuştur. Ancak mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı gibi karmaşık psikolojik yapıların daha iyi anlaşılabilmesi için disiplinler arası, çok boyutlu ve yenilikçi yaklaşımlar gerekmektedir. Gelecek araştırmalar, üstün yetenekli bireylerin yalnızca akademik başarılarını değil, sosyal-duygusal esenliklerini de güçlendirecek kapsamlı bilgiler üretme potansiyeline sahiptir. Böylelikle hem literatüre katkı sağlanacak hem de sahadaki uygulamalara ışık tutulacaktır.

KAYNAKÇA

- Accordino, D. B., Accordino, M. P., & Slaney, R. B., (2000). An Investigation Of Perfectionism, Mental Health, Achievement, and Achievement Motivation İn Adolescents. *Psychology İn The Schools*, 37, 535-545
- Adler, A. (1956). The Neurotic Disposition. In H. L. Ansbacher & R. R. Ansbacher (Eds.), *The İndividual Psychology of Alfred Adler* (Pp. 239-262). New York: Harper
- Akarsu, F. (2001). *Üstün Yetenekli Çocuklar*. Ankara: Eduser Yayınları
- Akarsu, Ö., & Mutlu, B. (2017). Üstün Yetenekli Çocukları Anlamak: Çocukların Sosyal ve Duygusal Sorunları. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 112-116.
- Akgül, S., & Nuhoglu, H. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin matematik kaygısı ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 299-312.
- Akkaş, E., & Tortop, H. S. (2015). Üstün Yetenekliler Eğitiminde Farklılaştırma: Temel Kavramlar, Modellerin Karşılaştırılması ve Öneriler. *Üstün Yetenekli Eğitim ve Yaratıcılık Dergisi*, 2(2), 31-44.
- Aktan, E. (2018). Sosyal Medya ve Sosyal Kaygı: Sosyal Medya Kullanıcıları Üzerine Bir Araştırma. *Selçuk İletişim*, 11(2), 35-53.
- Al Genç, M. (2016). Üstün Yetenekli Bireylere Yönelik Eğitim Uygulamaları1. *Üstün Yetenekli Eğitim ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(3), 49-66.
- Arı, F. A. (2021). Bilişsel Şemalar ve Bağlanma. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sbe Dergisi*, 11(4), 1823-1834.
- Aslan, H., & Koç, Z. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Beden İmajı ve Sosyal Kaygı Düzeyleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 65-77.
- Aslan, Ş., & Uyar, S. (2020). Çalışanlardaki Mükemmeliyetçilik Algısının Özgüvene ve Kendini Sabotaja Etkisinde Psikolojik Dayanıklılığın Aracı Rolü. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (Akad)*, 12(23), 493-510.
- Aslan, Ş., & Uyar, S. (2020). Çalışanlardaki Mükemmeliyetçilik Algısının Özgüvene ve Kendini Sabotaja Etkisinde Psikolojik Dayanıklılığın Aracı Rolü. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 12(23), 493-510.

- Aslan, Ş., & Uyar, S. (2020). Çalışanlardaki Mükemmeliyetçilik Algısının Özgüvene ve Kendini Sabotaja Etkisinde Psikolojik Dayanıklılığın Aracı Rolü. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 12(23), 493-510.
- Aslan, Ş., Akşab, G., Korkmaz, K., Türk, F., & Hamamcı, Z. (2021). Çevrimiçi Grupla Psikolojik Danışmada Yaşanan Güçlükler ve Çözüm Önerileri. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1(2), 207-239.
- Aydemir, M., & Arlı, N. B. (2019). Öğrencilerde Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Algısının Benlik Saygısı ve Stres ile İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-19.
- Aydın, A., & Tekinsav Sütçü, S. (2007). Ergenler için sosyal kaygı ölçeğinin (ESKÖ) geçerlik ve güvenirliğinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(2), 79-89.
- Balcı, A., Kıral, E., Kalafat, T., & Boysan, M. (2009). Kendini Mükemmeliyetçi Gösterme Ölçeğinin Türk Örneklemine Psikometrik Özellikleri. *Kriz Dergisi*, 17(3), 23-32.
- Baltacı, Ö., & Hamarta, E. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı, Sosyal Destek ve Problem Çözme Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167).
- Bandura, A. (2001). Guide For Constructing Self-Efficacy Scales. Stanford, Ca: Stanford University
- Başol, G., & Zabun, E. (2014). Seviye Belirleme Sınavında Başarının Yordayıcılarının İncelenmesi: Dershaneye Gitme, Mükemmeliyetçilik, Ana-Baba Tutumu ve Sınav Kaygısı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 63-87.
- Bedur, S., Bilgiç, N., & Taşlıdere, E. (2015). Özel (Üstün) Yetenekli Öğrencilere Sunulan Destek Eğitim Hizmetlerinin Değerlendirilmesi. *Hayef Eğitim Dergisi*, 12(1), 159-175.
- Bildiren, A., & Uzun, M. (1997). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesine Yönelik Bir. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 31-39.
- Bilsem Online. (2025). Bilsem Bilim ve Sanat Eğitim Merkezleri. <https://bilsemonline.com/bilsem-bilim-ve-sanat-egitim-merkezleri>
- Bornstein, M. H., & Bradley, R. H. (Eds.). (2014). Socioeconomic status, parenting, and child development. Routledge.
- Burns, D. D. (1980), "The Perfectionist's Script for Self-Defeat", *Psychology Today*, 14, 34-52.

- Cross, T. L., Cross, J. R., & Finch, H. (2013). Maximizing student potential and performance through social-emotional counseling. In S. M. Reis (Ed.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (pp. 337–354). Prufrock Press.
- Cross, T. L., & Cross, J. R. (2015). Social and emotional development of gifted children: What do we know? Prufrock Press.
- Çakın, N. (2005). Bilim ve Sanat Merkezine Zihinsel Alandan Devam Eden Öğrencilerin Akranları ile Okul Başarıları Açısından Karşılaştırılması, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Çarkit, E., & Yalçın, S. B. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Düşünce Hataları ve Duyguları İfade Etmelerinin Mükemmeliyetçilik Tutumlarını Yordaması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8(1), 195-210.
- Çelebi, H. (2023). Okul türünün öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 25(2), 45-59.
- Çetin, A. (2023). Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri Hakkındaki Görüşler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(1), 77-88.
- Çetinkaya, Ç., & İnci, G. (2019). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Erken Çocukluk Döneminde Tanılanmasında Öğretmenlerin Düşünceleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 959-968.
- Çitil, M., & Ataman, A. (2018). İlköğretim Çağındaki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Davranışsal Özelliklerinin Eğitim Ortamlarına Yansıması ve Ortaya Çıkabilecek Sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 185-231.
- Çolakoğlu, Ü., Ayyıldız, T., & Cengiz, S. (2009). Çalışanların Demografik Özelliklerine Göre Örgütsel Bağlılık Boyutlarında Algılama Farklılıkları: Kuşadası'ndaki Beş Yıldızlı Konaklama İşletmeleri Örneği. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 20(1), 77-89.
- Dağ, İ. (1999). Psikolojinin Işığında Kaygı. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*. (6). 181-189
- Dağlıoğlu, H. E. (2018). Özerklik Kuramı Bakış Açısından Üstün Yetenekli Çocuklarda Motivasyon. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 343-364.
- Eldoğan, D. (2018). Sosyal anksiyete bozukluğunun alt tipleri: Heterojen bir tanı kategorisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10(2), 212–227.

- Eldoğan, D. (2018). Sosyal Anksiyete Bozukluğunun Alt Tipleri: Heterojen Bir Tanı Kategorisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10(2), 202-217.
- Engin, A. S., İmam, K. Ş. S. C. A., & Lisesi, H. Suriyeli Mülteciler Ekseninde Yabancılar Türkçe Öğretme Materyallerinde Kullanılan Metinlerinde Türkçe ve Arapça Ödünç Kelimelerin Tespiti: Piktes B2 Hikâye Örnekleri. *Kapak ve Sayfa Düzeni: Baki Dilek*, 4.
- Epçaçan, U., & Oral, B. (2019). Özel Yetenekli Öğrencilerin Bilsen'deki Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 139-166.
- Erdoğan, S. C. (2014). Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrenciler İçin Fen Bilimleri Eğitiminde Farklılaştırmanın Gerekliliği. *Üstün Yetenekli Genç Bilim İnsanlarının Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-10.
- Erkan Z (2002) Sosyal Kaygı Düzeyi Yüksek ve Düşük Ergenlerin Ana Baba Tutumlarına İlişkin Nitel Bir Çalışma. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(10), 120-133.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Sage.
- Flett, G. L., Sawatzky, D. L. & Hewitt, P. L. (1995), "Dimensions of Perfectionism and Goal Commitment: A Further Comparison of Two Perfectionism Measures", *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessments*, 17, 111-124
- Frost, R. O., Marten, P. A., Lahart, C., And Rosenblate, R. (1990). The Dimensions of Perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.
- Gönültaş, A., & Emir, S. (2022). Özel Yetenekli Öğrencilerde Beklenmedik Başarısızlık ve Olası Nedenleri. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 2(3), 177-211.
- Gross, J. J., & Van Vliet, K. J. (2005). Emotion regulation and emotional avoidance: Individual differences and psychological implications. *Journal of Personality*, 73(6), 1339-1366.
- Gücyeter, Ş. (2018). Rehber Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimleri, Sosyal Duygusal Özellikleri ve Rehberlik Gereksinimlerine İlişkin Farkındalıkları. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 225-246.
- Güneş, A. (2018). Türkiye'de Bilim Sanat Merkezleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(6), 185-193.

- Hamachek, D. E. (1978), "Psychodynamics of Normal and Neurotic Perfectionism", *Psychology*, 15, 27-33.
- Hamarta, E. (2009). Examining The Social Anxiety of Adolescents with Regards To Interpersonal Problem Solving and Perfectionism. *Elementary Education Online*, 8(3).
- Hekimoğlu, E. C., & Bilik, M. Z. (2020). Freud'dan Lacan'a Kaygı. *Ayna Klinik Psikoloji Dergisi*, 7(3), 336-367.
- Hollander M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*, 6(2), 94-103
- Inderbitzen-Nolan, H. M., & Walters, K. S. (2000). Social anxiety scale for adolescents: Normative data and further evidence of construct validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(3), 360-371.
- İnci, G. (2021). Galton'dan Günümüze Zekâ ve Zekâ Kuramları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 1053-1068.
- Kahraman, S. (2013). *Üstün yetenekli 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarına göre mükemmeliyetçilik düzeylerinin incelenmesi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Kahraman, S., & Pedük, Ş. B. (2014). 6, 7 ve 8. Sınıf Üstün Yetenekli Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 137-150.
- Kahraman, S., & Pedük, Ş. B. (2014). 6, 7 ve 8. Sınıf Üstün Yetenekli Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 137-150.
- Kalfa, E., & Alkar, Ö. Y. (2019). Üstün Yetenekli Çocuk ve Ergenlerde Mükemmeliyetçilik, Ruminasyon ve Depresyon İlişkisi: Derleme Çalışması. *Üstün Yetenekli Eğitim ve Yaratıcılık Dergisi*, 6(1), 1-13.
- Kalkan, Ç., & Eroğlu, S. (2017). Destek Eğitim Odalarında Üstün/Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Stem Materyallerine Dayalı Örnek Etkinliklerin Tasarlanması. *Üstün Yetenekli Eğitim ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(2), 36-46.
- Karababa, A., & Kapıkıran, N. A. (2014). Psikolojik Danışmanlarda Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin İş ve Yaşam Doyumunu Yordamadaki Rolü. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 5(42).

- Karakuş, F. (2010). Üstün Yetenekli Çocukların Anne Babalarının Karşılaştıkları Güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.
- Kaufman, S. B. (2013). *Ungifted: Intelligence redefined*. Basic Books.
- Kaya, D., & Gündüz, M. (2015). Alternatif Eğitim ve Toplumsal Değişim Üzerindeki Etkisi: “Waldorf Okulları Örneği”. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(205), 5-25.
- Kaya, N. (2013). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi ve Bilsem’ler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 115-122.
- Kaya, N. G., & Ataman, A. (2017). Üstün Yetenekli Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Yönelik Öğretmenlerin Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 835-853.
- Kılıç, V. C. (2015). Türkiye’de Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklara Yönelik Bir Eğitim Politikası Oluşturulamaması Sorunu Üzerine Bir Değerlendirme. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 4(12).
- Kırdök, O. (2004). *Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ölçeği geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kobyay, M. (2015). Din Sosyolojisinde Dini Davranış Kuramları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(5), 50-63.
- Kol, K. (2020). *Olumlu olumsuz mükemmeliyetçilik ile ilişki doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Kula, T. (2017). Varoluşsal Kaygı ve Din. *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 17(2), 21-41.
- Kurnaz, A., & Arslantaş, S. (2018). Sınıf Öğretmenlerine Sunulan Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Farklılaştırılmış Etkinlik Geliştirme Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 309-332.
- La Greca, A. M., & Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(2), 83-94.
- Leana-taşcılar, M. Z., & Kanlı, E. (2014). Investigation of perfectionism and self-esteem scores of gifted and average students. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 47(2), 1-20.
- Leana-Taşcılar, M., Taşcılar, M. Z. L., Özyaprak, M., Güçyeter, Ş., Kanlı, E., & Erdoğan, S. C. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda

- mükemmeliyetçiliğin değerlendirilmesi. *HAYEF Journal of Education*, 11(1), 31-45.
- Lerner, R. M. (2015). *Handbook of Child Psychology and Developmental Science. Wiley eBooks.*
- Levent, F. A. R. U. K., & Bakioğlu, A. (2013). Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Türkiye İçin Öneriler. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (Uyad)*, 1(1), 31-44.
- Levent, F., & Baş, Ş. (2022). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Karakter Gelişimleri ve Karakter Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(4), 911-930.
- Maba, A., & Sakar, M. H. (2015). Türkiye’de Müziksel Alanda Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimlerine Genel Bir Bakış. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2), 110-121.
- Moon, S. M. (2002). Gifted children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): Identification, assessment, and outcomes. *Gifted Child Quarterly*, 46(4), 272-281.
- Moon, S. M. (2003). Counseling gifted children: A guide for school counselors. *Gifted Child Today*, 26(1), 24-30.
- Moroğlu, A. K., & Özcan, C. (2024). Kaygı Nevrozunun Psikanalitik Kuram Üzerinden İncelenmesi: Bir Vaka Örneği. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 8(2), 283-293.
- Nacaroğlu, O. (2020). Özel Yetenekli ve Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(2), 693-722.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22(1), 10-17.
- Neihart, M. (2002). Risk and resilience in gifted children: A conceptual framework. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 113-122). Prufrock Press.
- Osman, F. (2012). Mantıksal ve Bilgi Kuramsal Açıdan Kültür Kavramı. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 543-548.
- Önal, N. T. (2019). Üstün Zekâlı Çocukların Tanılanmaları. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 1591-1602.

- Özberk, E. H., & Özberk, E. B. Ü. (2016). Üstün yetenekli çocukları belirlemede öğretmen öncelikleri: İkili karşılaştırma yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 119-140.
- Özden, E. (2021). *Kendini Mükemmeliyetçi Gösterme Eğilimi ile İntihar Düşüncesi Arasındaki İlişkide Öz Şefkat, Öz Tiksinme ve Sosyal Desteğin Aracı Rolünün İncelenmesi* (Master's Thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Özenç, E. G., & Özenç, M. (2013). Türkiye’de Üstün Yetenekli Öğrencilerle İlgili Yapılan Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 13-28.
- Özer, B. A. Y. R. A. M., Bozkurt, N., & Tuncay, A. (2014). İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Öğretmenlerin Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri. *Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2).
- Özkara, G. (2015). Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Psikolojik İyi Olma Hali Arasındaki İlişki ve Problem Çözme Becerisine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztabak, M. Ü. (2018). Özel/Üstün Yetenekli Çocukların Ailelerine Yönelik Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(17), 79-106.
- Öztürk, A. (2014). Sosyal Kaygıyı Açıklayan Yaklaşımlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 15-26.
- Patch. A. R. (1984), “Reflections on Perfection”, *American Psychologist*, 39 (4), 386-390.
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280–282.
- Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 83-93.
- Rice, K. G., & Ashby, J. S. (2007). An efficient method for classifying perfectionists. *Journal of Counseling Psychology*, 54(1), 72–85.
- Rice, K. G., Ashby, J. S., & Gilman, R. (2012). A cognitive model of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 36(5), 395-411.
- Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities Of Highly Gifted Children. *Roeper Review*, 6(3), 127-130.

- Sağlam, A. (2023). Özel Yetenekli Öğrencilerin Davranışsal Problemlerine Yönelik Müdahale Yöntemleri. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi (Özel Sayı 1 (Cumhuriyetin 100. Yılına))*, 1192-1206.
- Sağlam, A. (2023). Özel Yetenekli Öğrencilerin Davranışsal Problemlerine Yönelik Müdahale Yöntemleri. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (Özel Sayı 1 (Cumhuriyetin 100. Yılına)), 1192-1206.
- Sak, U. (2011). Üstün Yetenekliler Eğitim Programları Modeli (ÜYEP) ve Sosyal Geçerliği. *Eğitim ve Bilim*, 36(161).
- Sapmaz, F. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Uyumlu ve Uyumsuz Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin Psikolojik Belirti Düzeyleri Açısından İncelenmesi*. Sakarya Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.
- Saranlı, A. G. (2017). Eş Zamanlı Olmayan Gelişimin Üstün Yetenekli Çocuklardaki Görünümü Üzerine Bir Örnek Olay Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 89-108.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2019). Velilerin Gözüyle Bilsen. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 114-133.
- Siegle, D., & Schuler, P. (2000). Perfectionism differences in gifted middle school students. *Roeper Review*, 23(1), 39-44.
- Slaney, R. B., & Ashby, J. (1996). Perfectionists: Study Of a Criterion Group. *Journal Of Counseling and Development*, 74(4), 393-398.
- Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The revised almost perfect scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(3), 130-145.
- Speirs Neumeister, K. L. (2004). Understanding the relationship between perfectionism and achievement motivation in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 219-231.
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295-319.
- Stoeber, J., & Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1379-1389.

- Stricker, J., Buecker, S., Schneider, M., & Preckel, F. (2019). Multidimensional Perfectionism and the Big Five Personality Traits: A Meta-Analysis. *European Journal of Personality*, 33(2), 176-196.
- Şahin, C., & Çifter, A. S. (2022). Sosyal Sorumlu Tasarım Bağlamında Davranış Değiştirici Ürün Yaklaşımları: Literatür Odaklı Tematik Bir İnceleme. *Grid-Mimarlık Planlama ve Tasarım Dergisi*, 5(2), 144-169.
- Şahin, H., & Zorlu, A. (2022). Türkiye’de Özel Yetenekli Bireyleri Tanılama Süreci ve Tanılamada Kullanılan Yöntemler. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 863-885.
- Şahin, M. (2019). Korku, Kaygı ve Kaygı (Anksiyete) Bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 117-135.
- Şensoy, G., Asıcı, E., & İkiz, F. E. (2019). İlişki Doyumunun Mükemmeliyetçilik ve Güven Aracılığıyla Yordanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(46), 230-249.
- Şingir, H., Ayvaz, A., & Tonga, B. (2021). Ergenlerde Covid-19 Süreci ve Sosyal Kaygı Bozukluğu. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 99-100.
- Taluy, N. (2018). İkili İlişkilerde Olumlu Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(35), 645-667.
- Taşdelen, A. S., & Emir, S. (2022). Özel Yetenekli Öğrencilerde Mükemmeliyetçilik ve Duygusal Zekâ: Bir Derleme Çalışması. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 2(3), 63-91.
- Tatlıoğlu, S. S. (2021). Öğrenmeye Sosyal-Bilişsel Bir Bakış: Albert Bandura. *Sosyoloji Notları*, 5(1), 15-30.
- Tezcan, G., Erden, G., & Yiğit, İ. (2015). Çocukluk Döneminde Sosyal Kaygının Gelişiminde Ebeveyn Kabul-Red Algısı: Otomatik Düşüncelerin Aracı Rolü. *Ankara Üniversitesi, Ankara*.
- Toplu, E. Y. & Erden, G. T. D. (2013). Üstün Yetenekli Ergenlerde Görülen Mükemmeliyetçi Tutumlar ve Problem Çözme Becerilerinin Psikolojik İyilik Hali ile İlişkisi, Doctoral Dissertation, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji (Uygulamalı/Klinik) Anabilim Dalı.
- Tortop, H. (2012). Üstün yetenekli eğitime ilişkin tutum ölçeği uyarlama çalışması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 89-106.

- Türksever (2004). 106. Avrupa Semineri Üstün Zekalı/Yetenekli Çocuklar ve Öğrenciler
- Uzel, B., Dönmez, D., & Otrar, M. (2018). Orta Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Benlik Algılarının Mükemmeliyetçilik Düzeylerini Yordama Gücü. *Humanitas-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 235-254.
- Yaman, Y., & Oğurlu, Ü. (2014). Üstün Yetenekli Öğrencilerde Beklenmedik Düşük Akademik Başarı. *Hayef Journal Of Education*, 11(2), 1-21.
- Yenikaynak, F. I., & Anafarta Şendağ, M. (Erişim, 2025). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik, eğitime yönelik değişkenler, sınav kaygı düzeyi ve sınav başarısı arasındaki ilişkiler. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 75–100.
- Yıldırım, B., & Sarıçam, H. (2022). Beliren Yetişkinlerin Mükemmeliyetçilik ve Psikolojik Kırılganlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Erciyes Akademi*, 36(1), 228-252.
- Yıldız, E. C., Aktan, Z. D., & Yardımcı, E. (2020). Ön Ergenlerin Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Mantıkdışı İnançlar ve Problem Çözme Becerisi İle İlişkisinin İncelenmesi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 7(1), 75-103.
- Yıldız, E. C., Aktan, Z. D., & Yardımcı, E. (2021). Ön Ergenlerin Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Mantıkdışı İnançlar ve Problem Çözme Becerisi ile İlişkisinin İncelenmesi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 7(1), 75-103.
- Yıldız, İ. (2020). Psikanalitik Yaklaşım Çerçevesinde Nevrotik İhtiyaçlar Çözümlemesi: Kayıp Kız Filmi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 977-987.
- Yildiz, H. (2010). *Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Bir Model Olan Bilim ve Sanat Merkezleri (Bilsemmler) Üzerine Bir Araştırma* Yüksek Lisans Tezi.
- Yılmaz Çelik, D. (2013). *Üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin mükemmeliyetçilik ve akademik özyeterlilikleri arasındaki ilişki* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Yücel, D., & Kurtoğlu, M. B. (2024). Öz Şefkatin Sosyal Kaygı Bozukluğu Belirtileri ile İlişkisinde Bilişsel Çarpıtmaların Aracılık Rolü. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 12(1), 1-13.