



T.C.

UFUK ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI

**ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN BİLİŞSEL ESNEKLİK VE
MÜKEMMELLİYETÇİLİK DÜZEYLERİ İLE SÜREKLİ ÖFKE VE
ÖFKE İFADE TARZLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ASENA TÜRKAY

TEZ DANIŞMANI

DR. ÖĞRETİM ÜYESİ BAŞAK KARATEKE

ANKARA

2022

T.C.
UFUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI

**ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN BİLİŞSEL ESNEKLİK VE
MÜKEMMELLİYETÇİLİK DÜZEYLERİ İLE SÜREKLİ ÖFKE VE
ÖFKE İFADE TARZLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ASENA TÜRKAY

TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞRETİM ÜYESİ BAŞAK KARATEKE

ANKARA

2022

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

† Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

04.07.2022

Asena TÜRKAY

ADAMA

*Biz her şeyi gençliğe
bırakacağız... Geleceğin ümidi,
ışıklı çiçekleri onlardır. Bütün
ümidim gençliktedir.”*

Mustafa Kemal Atatürk

*Geleceğin ve bugünün
bütün ışıklı çiçeklerine...*

TEŞEKKÜR

Tez yazım sürecim boyunca bana kattığı akademik bilgi ve birikiminin yanı sıra bana her zaman hoşgörü ve anlayışla yaklaşan tez danışmanım sayın Dr. Öğr. Üyesi Başak KARATEKE'ye,

Tez savunmam sırasında bana kattıkları kıymetli bilgiler için Prof. Dr. H.Elif DAĞLIOĞLU ve Dr. Öğr. Üyesi. Z. Gülden BİLAL'e,

Lisans ve yüksek lisans hayatım boyunca benden hiçbir zaman desteklerini esirgemeyen sevgili dayım Atakan Mermer'e, çocukluğumdan itibaren hep yanımda olan kuzenim Elif'e, bu sürecin her anında yanımda olan Tanrıkut'a ve bana destek olan bütün sevdiklerime,

Veri toplama sürecim boyunca araştırmama katılarak bana destek olan bütün BİLSEM öğrencilerine, öğretmenlerine ve Yenimahalle Bilsem'in kıymetli müdürü Memiş Kılıç'a,

Hayatım boyunca her kararımda beni hem maddi hem de manevi olarak destekleyen canım babam Namık Kemal Türkay'a

Ve son olarak hayatını bana adayarak bugünlere gelmemi sağlayan ve her koşulda yanımda duran kıymetli annem Selma Türkay'a teşekkürü bir borç bilirim...

ÖZET

TÜRKAY, Asena. Özel Yetenekli Öğrencilerin Bilişsel Esneklik ve Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2022.

Bu araştırmanın amacı özel yetenekli öğrencilerin bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik düzeyleri ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Yenimahalle, Çankaya, Keçiören ile Mamak Bilim ve Sanat Merkezleri'nde 6,7,8,9,10,11 ve 12. sınıfta öğrenim gören 315 özel yetenekli öğrenci oluşturmuş olup, ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Demografik Bilgi Formu, Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ) ile Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde mükemmeliyetçiliğin (sosyal kaynaklı ve kendine yönelik), bilişsel esneklik ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının (öfke içte, öfke dışta ve öfke kontrol) cinsiyete, anne ve baba eğitim durumuna, yetenek alanına, kardeş sayısına göre farklılık göstermediği; sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutunun kardeş sayısına göre anlamlı olarak farklılaştığı; öfke içte alt boyutunun ise sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin ve bilişsel esnekliğin öfke ifade tarzlarının (öfke içte, öfke dışta ve öfke kontrol) bütün alt boyutlarını yordadığı; kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve bilişsel esnekliğin ise sürekli öfke alt boyutunu yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu ile bilişsel esneklik ve sürekli öfke düzeyleri arasında pozitif, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutu ile bilişsel esneklik ve öfke kontrol düzeyleri arasında negatif; sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının alt boyutlarından öfke içte ve öfke dışta düzeyleri arasında ise pozitif; bilişsel esneklik ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının alt boyutu olan öfke içte düzeyleri ile negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanırken; bilişsel esneklik ve öfke kontrol düzeyleri ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Özel yetenekliler, Mükemmeliyetçilik, Bilişsel Esneklik, Sürekli Öfke, Öfke İfade Tarzları

ABSTRACT

TURKAY, Asena. Examination of the Relationship Between Cognitive Flexibility and Perfectionism Levels with Trait Anger and Anger Expression Styles of Gifted Students, Master Thesis, Ankara, 2022.

The aim of this study is to examine the relationship between the cognitive flexibility and perfectionism levels and their trait anger and anger expression styles of gifted students. The study group of the research consisted of 315 gifted students attending 6,7,8,9,10,11, and 12th grades in Yenimahalle, Çankaya, Keçiören and Mamak BİLSEMs in Ankara, and the relational screening method was used. Demographic Information Form, Child and Adolescent Perfectionism Scale, Cognitive Flexibility Scale (CIS), and Trait Anger and Anger Expression Styles Scale were used as data collection tools in the study. When the variables were analyzed according to demographic characteristics; perfectionism (social origin and self-directed), cognitive flexibility and trait anger and anger expression styles (anger inside, anger outside and anger control) did not differ according to gender, education level of parents, talent area, number of siblings but socially based perfectionism sub-dimension differed significantly according to the number of siblings and anger inside sub-dimension differed significantly according to the grade level. As a result of the analyzes made, it was found that social-based perfectionism and cognitive flexibility predicted all sub-dimensions of anger expression styles (anger inside, anger outside and anger control); It was concluded that self-directed perfectionism and cognitive flexibility predict trait anger sub-dimension. As a result of the research, it was concluded that there are both negative and positive relationships between cognitive flexibility, perfectionism (social origin and self-directed), and trait anger and anger expression styles (anger inside, anger outside, anger control).

Keywords: Gifted children, Perfectionism, Cognitive Flexibility, Trait Anger, Anger Expression Styles

İÇİNDEKİLER

Sayfa No:

BİLDİRİM	3
ADAMA	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
KISALTMALAR DİZİNİ	xi
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
GİRİŞ	1
1. BÖLÜM.....	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
1.1.Özel Yetenekliler.....	8
1.1.1. Özel Yetenekli Çocukların Karakteristik Özellikleri	12
1.1.1.1. Fiziksel Gelişim Özellikleri	12
1.1.1.2. Bilişsel Gelişim Özellikleri	13
1.1.1.3. Sosyal Gelişim Özellikleri	14
1.1.2. Özel Yeteneğin Tanılanması.....	14
1.1.3. Özel Yetenekliler ile İlgili Kuramsal Yaklaşımlar	15
1.1.3.1. Tannenbaum'un Psikososyal Sınıflar Modeli	15
1.1.3.2. Renzulli'nin Üç Halka Kuramı	16
1.1.3.3. Gagne'nin Ayrımsal Üstün Zekâ ve Yetenek Modeli.....	16
1.1.3.4. Çoklu Zeka Kuramı.....	17
1.2. Bilişsel Esneklik	17
1.2.1. Bilişsel Esneklik ile İlgili Kuramsal Yaklaşımlar	20
1.2.1.1. Akılcı Duygusal Davranışçı Kuram	20

1.2.1.2. Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım.....	21
1.2.1.3. Sosyal Bilişsel Kuram.....	21
1.2.1.4. Pozitif Psikoloji.....	21
1.2.1.5. Piaget 'in Bilişsel Gelişim Kuramı	22
1.2.2. Özel Yetenekliler ve Bilişsel Esneklik	22
1.3. Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları.....	25
1.3.1. Öfkenin Nedenleri	26
1.3.1.1. Öfkenin İçsel Nedenleri	27
1.3.1.2. Öfkenin Dışsal Nedenleri.....	27
1.3.2. Öfke Türleri	27
1.3.2.1. Durumsal Öfke	27
1.3.2.2. Sürekli Öfke	27
1.3.3. Öfkenin Boyutları	28
1.3.3.1. Öfkenin Fizyolojik Boyutu	28
1.3.3.2. Öfkenin Bilişsel ve Duygusal Boyutu.....	28
1.3.3.3. Öfkenin Davranışsal Boyutu	28
1.3.4. Öfke İfade Tarzları.....	29
1.3.5. Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları ile ilgili Kuramsal Yaklaşımlar.....	30
1.3.5.1. Psikanalitik Kuram.....	30
1.3.5.2. Sosyal Bilişsel Kuram.....	31
1.3.5.3. Bilişsel Davranışçı Kuram	32
1.3.5.4. Gestalt Kuramı	32
1.3.5.5. Bireysel Psikoloji Yaklaşımı.....	33
1.3.5.6. Davranışçı Kuram	33
1.3.5.7. Cannon-Bard Kuramı	34
1.3.5.8. James-Lang kuramı	34
1.3.6. Özel Yetenekliler ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları	34
1.4. Mükemmeliyetçilik.....	36

1.4.1. Mükemmeliyetçiliğin Boyutları.....	37
1.4.2. Mükemmeliyetçilik ile ilgili Kuramsal Yaklaşımlar	41
1.4.2.1. Psikanalitik Kuram.....	41
1.4.2.2. Bütüncül Psikoloji Yaklaşımı	41
1.4.2.3. Bireysel Psikoloji Yaklaşımı.....	42
1.4.2.4. Akılcı Duygusal Yaklaşım	43
1.4.2.5. İnsancıl Yaklaşım.....	43
1.4.2.6. Maslow'un Hiyerarşik Yaklaşımı	43
1.4.3. Özel Yetenekliler ve Mükemmeliyetçilik.....	44
1.5. İlgili Araştırmalar	46
1.5.1. Özel Yetenekliler ve Bilişsel Esneklik ile Yurtiçi ve Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	47
1.5.2. Özel Yetenekliler ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları ile Yurtiçi ve Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	50
1.5.3. Özel Yetenekliler ve Mükemmeliyetçilik ile İlgili Yurtiçi ve Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	53
2. BÖLÜM.....	57
YÖNTEM.....	57
2.1. Araştırmanın Modeli / Deseni	57
2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	57
2.3. Veri Toplama Araçları.....	60
2.3.1. Demografik Bilgi Formu	60
2.3.2. Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği	60
2.3.3. Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ)	62
2.3.4. Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği (SL-ÖFKE VE ÖFKE-TARZ)	62
2.4. Verilerin Toplanması.....	63
2.5. Verilerin Analizi.....	64
2.6. Verilerin Normallik Analizleri	64

3. BÖLÜM.....	66
BULGULAR	66
3.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	66
3.1.1. Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	66
3.1.2. Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi.....	67
3.1.3. Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi	68
3.1.4. Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi	69
3.1.5. Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Yetenek Alanına Göre İncelenmesi.....	70
3.1.6. Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Kardeş Sayısına Göre İncelenmesi.....	71
3.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	72
3.2.1. Bilişsel Esnekliğin Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	72
3.2.2. Bilişsel Esnekliğin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi.....	73
3.2.4. Bilişsel Esnekliğin Anne Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi	74
3.2.5. Bilişsel Esnekliğin Yetenek Alanına Göre İncelenmesi	74
3.2.6. Bilişsel Esnekliğin Kardeş Sayısına Göre İncelenmesi	75
3.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	75
3.3.1. Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	76
3.3.2. Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi...	77
3.3.3. Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarının Baba Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi	79
3.3.4. Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarının Anne Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi	80
3.3.5. Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarının Yetenek Alanına Göre İncelenmesi	82
3.3.6. Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarının Kardeş Sayısına Göre İncelenmesi .	84
3.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	86
3.5. Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	90

4. BÖLÜM.....	93
TARTIŞMA VE YORUM.....	93
5. BÖLÜM.....	105
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	105
5.1. Sonuçlar.....	105
5.2. Öneriler.....	106
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	106
5.2.2. Psikolojik Danışmanlara Yönelik Öneriler.....	107
KAYNAKÇA	108
EKLER.....	128
EK 1 – Demografik Bilgi Formu.....	128
EK 2 – Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği Örnek Maddeler	129
EK 3 – Bilişsel Esneklik Ölçeği Örnek Maddeler.....	130
EK 4- Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği Örnek Maddeler	131
EK 5- Veli Onam Formu	132
EK 6- Ölçek Kullanım İzinleri	133
EK 7- Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu İzni.....	134
Ek 8 – Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	135
ÖZGEÇMİŞ.....	136

KISALTMALAR DİZİNİ

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
Akt	Aktaran
ANOVA	(Analysis of variance) Varyans Analizi
Ark	Arkadaşları
BEÖ	Bilişsel Esneklik Ölçeği
BİLSEM	Bilim ve Sanat Merkezi
CAPS	(Child-Adolescent Perfectionism) Scale Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği
Dr	Doktor
IQ	(Intelligence Quotient) Zeka Seviyesi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
SL-ÖFKE ve SL-TARZ	Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği
SPSS	(Statistic Packets For Social Sciencens) Sosyal Araştırmalar İçin İstatiksel Program Paketi
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa No:

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Özel Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları.....	58
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Özel Yetenekli Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları.....	58
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Özel Yetenekli Öğrencilerin BİLSEM’e Devam Ettikleri Yetenek Alanına Göre Dağılımları.....	58
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Özel Yetenekli Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Dağılımları.....	59
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Özel Yetenekli Öğrencilerin Anne ve Baba Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları	59
Tablo 6. Araştırma Verilerinin Normallik Analizlerine İlişkin Tablo	65
Tablo 7. Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız T-Test Analizi Sonuçları	66
Tablo 8. Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız T-Test Analizi Sonuçları	67
Tablo 9. Kendine Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Bağımsız T-Test Analizi Sonuçları	67
Tablo 10. Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Bağımsız T-Test Analizi Sonuçları.....	68
Tablo 11. Kendine Mükemmeliyetçilik Alt Boyutuna Göre Baba Eğitim Durumu Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları.....	68
Tablo 12. Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Alt Boyutuna Göre Baba Eğitim Durumu Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları	69
Tablo 13. Kendine Mükemmeliyetçilik Alt Boyutuna Göre Anne Eğitim Durumu Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları.....	69
Tablo 14. Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Alt Boyutuna Göre Anne Eğitim Durumu Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları	70
Tablo 15. Kendine Mükemmeliyetçilik Alt Boyutuna Göre Yetenek Alanı Değişkeni Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları	70
Tablo 16. Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Alt Boyutuna Göre Yetenek Alanı Değişkeni Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları	71
Tablo 17. Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutuna Göre Kardeş Sayısı Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları.....	71

Tablo 18. Sosyal Kaynaklı Mükemmelliyetçilik Alt Boyutuna Göre Kardeş Sayısı Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları.....	72
Tablo 19. Bilişsel Esneklik Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız T-Test Analizi Sonuçları.....	72
Tablo 20. Bilişsel Esneklik Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Bağımsız T-Test Analizi Sonuçları	73
Tablo 21. Bilişsel Esneklik Ölçeğine Göre Baba Eğitim Durumu Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları	73
Tablo 22. Bilişsel Esneklik Ölçeğine Göre Anne Eğitim Durumu Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları	74
Tablo 23. Bilişsel Esneklik Ölçeğine Göre Yetenek Alanı Değişkeni Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları	75
Tablo 24. Bilişsel Esneklik Ölçeğine Göre Kardeş Sayısı Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları	75
Tablo 25. Sürekli Öfke Alt Boyutu Puanlarına Göre Cinsiyet Değişkeni Bağımsız T-Testi Analizi Sonuçları	76
Tablo 26. Öfke İçte Alt Boyutuna Göre Cinsiyet Değişkeni Bağımsız T- Testi Analizi Sonuçları.....	76
Tablo 27. Öfke Dışta Alt Boyutuna Göre Cinsiyet Değişkeni Bağımsız T- Testi Analizi Sonuçları.....	76
Tablo 28. Öfke Kontrol Alt Boyutuna Göre Cinsiyet Değişkeni Bağımsız T- Testi Analizi Sonuçları.....	77
Tablo 29. Sürekli Öfke Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Bağımsız T-Test Analizi Sonuçları.....	77
Tablo 30. Öfke İçte Alt Boyutuna Göre Sınıf Düzeyi Değişkeni Bağımsız T-Test Analizi Sonuçları.....	78
Tablo 31. Öfke Dışta Alt Boyutuna Göre Sınıf Düzeyi Değişkeni Bağımsız T-Test Analizi Sonuçları.....	78
Tablo 32. Öfke Kontrol Alt Boyutuna Göre Sınıf Düzeyi Değişkeni Bağımsız T-Test Analizi Sonuçları	78
Tablo 33. Sürekli Öfke Puanlarına Göre Baba Eğitim Durumu Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları	79
Tablo 34. Öfke İçte Alt Boyutu Puanlarına Göre Baba Eğitim Durumu Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları	79
Tablo 35. Öfke Dışta Alt Boyutu Puanlarına Göre Baba Eğitim Durumu Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları	80

Tablo 36. Öfke Kontrol Alt Boyutu Puanlarına Göre Baba Eğitim Durumu Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları.....	80
Tablo 37. Sürekli Öfke Puanlarına Göre Anne Eğitim Durumu Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları	81
Tablo 38. Öfke İçte Alt Boyutu Puanlarına Göre Anne Eğitim Durumu Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları	81
Tablo 39. Öfke Dışta Alt Boyutu Puanlarına Göre Anne Eğitim Durumu Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları	82
Tablo 40. Öfke Kontrol Alt Boyutu Puanlarına Göre Anne Eğitim Durumu Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları.....	82
Tablo 41. Sürekli Öfke Alt Boyutuna Göre Yetenek Değişkeni Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları.....	83
Tablo 42. Öfke İçte Alt Boyutuna Göre Yetenek Değişkeni Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları.....	83
Tablo 43. Öfke Dışta Alt Boyutuna Göre Yetenek Değişkeni Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları.....	83
Tablo 44. Öfke Kontrol Alt Boyutuna Göre Yetenek Değişkeni Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları.....	84
Tablo 45. Sürekli Öfke Alt Boyutuna Göre Kardeş Sayısı Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları	84
Tablo 46. Öfke İçte Alt Boyutuna Göre Kardeş Sayısı Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları	85
Tablo 47. Öfke Dışta Alt Boyutuna Göre Kardeş Sayısı Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları	85
Tablo 48. Öfke Kontrol Alt Boyutuna Göre Kardeş Sayısı Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları	86
Tablo 49. Bilişsel Esneklik, Mükemmeliyetçilik (Kendine Yönelik ve Sosyal Kaynaklı) ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları (Öfke İçte, Öfke Dışta, Öfke Kontrol) Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları.....	87
Tablo 50. Sürekli Öfke Alt Boyutu için Regresyon Analizi Sonuçları	90
Tablo 51. Öfke İçte Alt Boyutu için Regresyon Analizi Sonuçları.....	91
Tablo 52. Öfke Dışta Alt Boyutu için Regresyon Analizi Sonuçları	91
Tablo 53. Öfke Kontrol Alt Boyutu için Regresyon Analizi Sonuçları	92

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa No:

Şekil 1. Renzulli'nin Üç Halka Kuramı.....	11
Şekil 2. Martin ve Rubin'in Bilişsel Esneklik Kavramı	17
Şekil 3. Araştırmanın Modeli.....	57



GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, alt problemler, araştırmanın önemi, araştırmanın amacı, kapsam ve sınırlılıklar, sayıtlar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Özel yetenek kavramını tanımlamak ve özel yetenekli bireylere özgü eğitim yöntemlerini geliştirmek birçok çalışmanın konusu olmuş olup Türk tarihinde de özel yetenek kavramı Enderun Mektepleri ile anılmaya başlanmış olup, özel yetenekliler eğitiminin planlı, kapsamlı ve sistematik olarak uygulandığı dünyadaki ilk eğitim kurumu Enderun Mektebi'dir (Enç, 2004). “Pasif çoğunluk” değil “aktif azınlık” olarak adlandırılan özel yetenekli öğrencilerin yaşlarına göre ileri düzeyde olan üstbilişsel yetenekleri, yaratıcılık, üretkenlik ve liderlik gibi özellikleri neticesinde bu yeteneklerin geliştirilmesine imkan vermek ve sahip oldukları bu kapasitelerini toplumların yararına olacak şekilde kullanmalarını sağlamak hem bugünümüz hem de geleceğimiz için önem arz etmektedir (Cutts ve Moseley, 2004; aktaran Ayvacı ve Bebek, 2019).

Cumhuriyet döneminde ise özel yeteneklilerin eğitimi kapsamında 1960'lı yıllara kadar daha çok bireysel nitelikli çalışmalar yapılmış olup 1980'li yıllarda özel yetenekli öğrencilerin eğitimi üzerine yeniden çalışmalar yapılmaya başlanmış ve 1995-1996 eğitim-öğretim yılında ilk Bilim ve Sanat Merkezi kurulmuştur (Bulut ve Taylı, 2006). Son yıllarda ise birbirinin yerine kullanılan kavramlar olan üstün zekalılık ve üstün yeteneklilik kavramlarının kapsamlarının farklı olması ve yanlış şekilde birbirinin yerine kullanılması nedeniyle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan çalışmalarda, yayınlanan kılavuzlarda “üstün yeteneklilik” ve “üstün zekalılık” kavramlarını kapsayan “özel yeteneklilik” kullanılmaya başlanmıştır (MEB, 2013). Bu çalışmada da bu yol izlenecek olup, üstün yetenekli ve üstün zekâlı öğrenciler yerine özel yetenekli öğrenciler kavramı kullanılmıştır.

Tıpkı toplumlar gibi özel yetenekli öğrencilerin tanımlamaları da değişim geçirmekte ve alanyazında birden fazla tanımı bulunmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin tanımı, yıllar içinde hem eğitim politikaları hem de bu alanda gerçekleştirilen araştırmalar ile hem artmış hem de birbirinden farklı tanımlara olanak sağlamıştır (Stephens ve Karnes, 2000). Özel yetenekli öğrenciler için ilk resmi tanımlardan biri “The Education Amendments of 1969” isimli ABD’de gerçekleştirilen kongrede ortaya çıkmış ve ilk resmi tanım şu şekilde ifade edilmiştir;

“Özel yetenekli çocuklar terimi, belirlenen nesnel kriterlere göre, olağanüstü zihinsel veya yaratıcı yeteneğe sahip olan ve gelişimi yerel eğitim kurumları tarafından normalde sağlanmayan özel faaliyetler veya hizmetler gerektiren çocuklar anlamına gelmektedir” (aktaran Passow, 1981).

Özel yetenekli çocuklar kendi içlerinde farklılaşmakta olup farklılaştıklarında ise davranışları, duyguları ve ihtiyaçlarının yanı sıra yetenekleri, zihinsel becerileri ve ilgilerindeki farklılıklar temelinde de ayrımlaşmaktadırlar (Oğurlu ve Yaman, 2010). Örneğin yaratıcı özel yetenekliler, zihinsel olarak özel yetenekliler ve sanatsal açıdan özel yetenekliler bu farklılaşma alanları içerisinde yer alan kategorilerden bazılarıdır (Betts ve Neihart, 1988). Bu farklılıklar onları hem yetenek ve ilgileri açısından hem de sosyal, duygusal ve bilişsel özellikleri bakımından da ayırmaktadır. Bu bağlamda özel yetenekli öğrenciler çoğu zaman problemsiz çocuklar olarak algılanma eğilimindedirler. Buna karşın özel yetenekli çocuklar sosyal ve duygusal olarak birçok sorun ile de karşı karşıya kalmakta olup depresyon, öfke, mükemmeliyetçilik, zayıf dürtü kontrolü, aile ilişkilerinde çatışma ve yoğun duygular bu sorunlara örnek olarak gösterilebilmektedir (Cross, 1996; aktaran Morrison, 2001).

Özel yetenekli bireylerin sahip olduğu yetenekleri, onların farklı düşünmeleri kadar farklı hissetmelerine de neden olmaktadır. Duyguları tanıma ve ifade etmelerinin akranlarından daha hızlı ve derinlemesine olması sebebiyle yaşlılarına göre çok daha kuvvetli duygular sergileyebilmekte veya duygularını düzenleme noktasında zorluklarla karşı karşıya kalarak daha fazla kaygı veya stres yaşayabilmektedirler (Raising Children, 2016; aktaran Karateke, 2016).

Özel yetenekli çocukların sosyal ve duygusal sorunları alanyazında da sıklıkla çalışılmış olup yaşı ile uyumlu olarak gelişen öğrenciler ile de karşılaştırılmalı araştırmalar yapılmıştır. Çalışmalara konu olan sosyal ve duygusal sorunlardan biri de mükemmeliyetçilik olup özel yeteneklilerin mükemmeliyetçilik özellikleri ve mükemmeliyetçilik boyutları üzerine araştırmalara alanyazında sıklıkla rastlanmaktadır. Bunun sonucunda birçok yazar mükemmeliyetçiliği özel yeteneğin olası bir özelliği olarak tanımlamıştır (Sondergeld, Schultz ve Glover, 2007). Ancak mükemmeliyetçilik tek boyutta değerlendirilemeyen bir kavramdır bu noktadan hareketle Hamachek (1978) özel yeteneklilerde mükemmeliyetçiliği sağlıklı veya "normal" mükemmeliyetçilik ile "nevrotik" mükemmeliyetçilik olarak iki boyutta ele almaktadır. Bir başka çalışmada

Hewitt ve Flett (1991b) ise mükemmeliyetçiliği kendine yönelik ve sosyal olarak belirlenmiş mükemmeliyetçilik olarak farklı iki boyutta tanımlamıştır.

Özel yetenekli öğrencilerde sosyal ve duygusal sorunlar bağlamında özellikle sağlıksız ve nevrotik mükemmeliyetçilik çalışmaları sıklıkla yapılmış olsa da bunun yanı sıra sosyal ve duygusal sorunlar bağlamında öfke, düşmanlık, saldırganlık ve antisosyal davranışlar da özel yetenekli öğrencilerin kendi örneklemeleri dışında tipik gelişim gösteren öğrenciler ile karşılaştırılmalı bir biçimde yaptıkları araştırma konularından biri olmuştur.

Alan yazında bulunan araştırmalarda özel yetenekli çocukların sosyal ve duygusal olarak birçok sorun ile karşı karşıya kaldığı bulunmasına rağmen bu sonuçlar ile çelişkili olarak özel yetenekli çocukların yaşlılarına oranla öfkeyle baş etme ve öfkelerini kontrol etme becerilerinin de daha yüksek olduğu bilinmektedir (Morrison, 2001). Özel yetenekli çocuk ve ergenlerin öfkeyle baş etmede etkili olarak kullanılan kendini kontrol etme, empati kurma ve duygularını ifade etme becerileri akranlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özel yetenekli çocuklar, duygularını koşullara uygun olarak ifade etmek konusunda akranlarına nazaran daha başarılı olarak görülmektedirler (Ataman, 2004; Renzulli, 1986).

Bu yeteneklerin yanı sıra özel yetenekli bireylerin sahip olduğu mükemmeliyetçi özelliği, özel yetenekli bireylerin karar verme becerilerini ve öfke duygularını etkileyebilmektedir. Bu mükemmeliyetçi özellik, bu kişilerin öfkelerini bastırmalarına ve bununla sağlıklı bir şekilde baş edememelerine neden olmaktadır (Hewitt ve ark., 2002; Neumeister, 2007).

Aynı zamanda özel yetenekli bireyler yaşlılarına göre daha etkili problem çözme becerilerine sahip olduğu ve bilişsel olarak yaşı ile uyumlu gelişen bireylerden daha esnek olarak düşünebilmektedirler. Fakat sağlıksız veya nevrotik mükemmeliyetçiliğe sahip bu çocuk ve ergenler karar verirken veya bir problemi çözerken alternatifleri göz ardı edebilmektedir. Bu da hem bilişsel olarak esnek olmalarını etkilemekte hem de öfke yaşamalarına sebep olabilmektedir (Leana-Taşçılar ve ark., 2014).

Bu sebepler yüzünden özel yeteneklilere özgü yetenekler ve potansiyeller madalyonun sadece bir yüzü olarak görülmekte olup diğer tarafta, öğretmenler veya ebeveynler tarafından her zaman olumlu görülmeyen özellikler daha geri planda kalmaktadır. Strip ve Hirsch (2000) bu ikilemi “yetenekliliğin iniş ve çıkışları” olarak adlandırmaktadır.

Bu iniş ve çıkışları fark edebilmek ve özel yetenekli çocukların potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için, bu çocuk ve ergenlerin sosyal ve duygusal yönleri tanınmalı ve geliştirilmelidir (Lovecky, 1992). Bu nedenle özel yetenekli çocuk ve ergenlerin öne çıkan problemlerinden olan mükemmeliyetçilik ve öfke/saldırganlığın yine öne çıkan yeteneklerinden olan bilişsel gelişimlerinin bir unsuru olan bilişsel esneklik ile araştırılması bu bireylerin sağlıklı kişilik gelişimi açısından risk altına sokabilecek faktörlere ışık tutmak ve önleyici rol oynayabilecek bilişsel esneklik ile ilişkisini incelemek “yetenekliliğin iniş ve çıkışlarını” dengelemek açısından önem arz etmektedir.

Problem

Bu çalışmanın problemi “Özel yetenekli öğrencilerin bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik düzeyleri ile sürekli ve öfke ifade tarzları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu olarak belirlenmiş ve aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

Alt Problemler

1: Özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri öğrencilerin;

cinsiyetine

sınıf düzeyine

anne ve baba öğrenim durumuna

kardeş sayısına

BİLSEM’de devam ettikleri yetenek alanına göre farklılaşmakta mıdır?

2: Özel yetenekli öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri öğrencilerin;

cinsiyetine

sınıf düzeyine

anne ve baba öğrenim durumuna

kardeş sayısına

BİLSEM’de devam ettikleri yetenek alanına göre farklılaşmakta mıdır?

3: Özel yetenekli öğrencilerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzları öğrencilerin;

cinsiyetine

sınıf düzeyine

anne ve baba öğrenim durumuna

kardeş sayısına

BİLSEM’de devam ettikleri yetenek alanına göre farklılaşmakta mıdır?

4: Özel yetenekli öğrencilerde bilişsel esneklik, mükemmeliyetçilik ve sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5: Özel yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçilik ve bilişsel esneklik düzeyleri sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarını yordamakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Özel yetenekli çocuklar akranlardan daha hızlı bir kavrama yeteneğine sahiptirler ve yaşlıları ile eş zamanlı olmayan bu gelişimin beraberinde getirdiği bazı sosyal ve duygusal sorunlar yaşamaktadırlar. Genel kanının aksine özel yetenekli öğrenciler farkındalıklarından gurur duymak yerine tam tersi olarak kişilerarası ilişkilerindeki sorunlarından kendilerini sorumlu tutarlar. Kendilerini farklı hissetmek ve bu farklılıkları yüzünden dışlanacaklarını düşünmek onları mutsuz ederek stres, kaygı ve öfke gibi duygulara sebep olmaktadır (Karateke, 2016). Alan yazında özel yetenekli çocuklar ile ilgili araştırmaların genellikle belirli alanlarda toplandığı; özel yetenekli bireylerde yaratıcılık, akademik başarı, üstün zekâlı ve özel yetenekli bireyler ile tipik gelişim gösteren yaşlıları arasındaki farklar, özel yetenekli bireylerde demografik özelliklerin etkisi, özel yetenekli bireylere sahip olan ailelerin eğitim ihtiyacı, tutumları ve demografik özellikleri, özel yetenekli bireylere verilen eğitimin tarihsel gelişimi son 15 senede yapılan araştırmaların başlıca konu başlıklarını oluşturmaktadır (Akar, 2010; Altun, 2010; Ateş ve Gül, 2017; Doğan, 2015; Kanlı, 2011; Kılıç, 2010; Kurtulmuş, 2010). Özel yeteneklilerin becerileri birçok araştırmada ele alınan bir konu olmuş olup problem çözme, karar verme ve stresle başa çıkma becerileri de sıklıkla çalışılmıştır (Kanlı, 2011; Toplu, 2013).

Ancak araştırmaların sonuçları bilişsel esneklik kavramını işaret etse de özel yeteneklilerde bilişsel esneklik konusunda yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür (Atalay, 2014; Karabey, 2010). Özel yetenekli bireylerin durumlar karşısında alternatif üretip üretemediklerine bir cevap olabilecek bilişsel esneklik kavramı bu çalışma ile belirlenmeye çalışılmıştır. Böylelikle özel yetenekli bireylerin karşılaştıkları sosyal ve duygusal problemler ile başa çıkma süreçlerinde bilişsel esneklik kavramının anahtar bir rolü olduğu öngörülmüştür.

Deffenbacher'a (2011) göre esnek bilişsel yapılara sahip bireyler yani bilişsel esneklik düzeyi yüksek bireyler öfke, saldırganlık veya stres duygusunu ortaya çıkarabilecek bir durum ya da problem ile yüz yüze geldiklerinde daha hafif düzeyde öfke hissedebilmekte ve bu duygularını kontrol edebilmektedirler. Buna karşıt olarak bilişsel esneklik düzeyleri düşük bireyler böyle durumlar ile yüz yüze geldiklerinde daha yoğun öfke duygusu yaşayabilmekte ve saldırgan davranışlar gösterme olasılıkları artmaktadır (Deffenbacher, 2011). Bu nedenle bilişsel esneklik ile öfke ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkinin düzeyi ve yönü ile alakalı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Alan yazın çalışmaları incelendiğinde, söz konusu değişkenlerin özel yetenekli bireylerde birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu özelliklerinin yanı sıra mükemmeliyetçilik; özel yetenekli bireyler ile ilgili araştırmalarda oldukça önemli bir yer tutan özelliklerdendir. Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik olarak ikiye ayrılmasına rağmen aşırı derecede yüksek hedeflere ulaşma düşüncesini ve beraberinde getirdiği davranışlarını içeren mükemmeliyetçilik; özel yetenekli bireyler üzerinde başka kişisel özellikler ve çevresel faktörler etkisinde olumlu ve olumsuz etkilere sebep olmaktadır (Orange, 1997). Özel yeteneklilik kavramı ile çok fazla anılan ve bu bireylerin ayırıcı bir özelliği gibi değerlendirilen mükemmeliyetçiliğin farklı bilişsel ve sosyal kavramlar ile ilişkisini araştıran çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu noktada bilişsel esneklik, öfke ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkilerin ortaya koyulmasının bir ihtiyaç olduğu değerlendirilmiştir.

Bu nedenle bilişsel esneklik, sürekli öfke ve öfke ifade tarzları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada elde edilen bulgular yeni yapılacak çalışmalara ışık tutacak ve özel yetenekli bireylerin sosyal duygusal ihtiyaçlarını desteklemekte yeni bir bakış açısını ortaya koyarak buna yönelik yeni müdahale yöntemlerine zemin oluşturacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik düzeyleri ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışmada yer alan diğer bir amaç ise özel yetenekli öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve babanın eğitim durumu, kardeş sayısı ve BİLSEM'e hangi yetenek alanı ile devam ettiği gibi bazı demografik özelliklerine göre bilişsel esneklik,

mükemmeliyetçilik, sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektedir.

Kapsam ve Sınırlılıklar

1. Çalışma grubu Ankara ilindeki dört BİLSEM’de 6,7,8,9,10,11 ve 12nci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma konusunu oluşturan değişkenler kullanılan ölçeklerin ölçtüğü nitelikler ile kısıtlıdır.

Sayıtlılar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların gerçek görüş ve durumlarını yansıtır şekilde ve içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

Tanımlar

Özel Yetenekliler: Özel yetenekliler, çeşitli alanlarda veya sınırlı bir alanda yüksek düzeyde performans sergileyen veya daha sonra yüksek düzeyde performans potansiyeline sahip olanlar olarak kabul edilmektedir (Freeman, 2006).

Bilişsel Esneklik: Bilişsel esneklik, farklı durumlara uygun alternatiflerin farkında olmak ve bir düşünceden diğerine esnek bir şekilde geçebilme yeteneğini ifade etmektedir (Martin ve Anderson, 1998).

Mükemmeliyetçilik: Mükemmeliyetçilik, kendinden veya başkalarından, durumun gerektirdiğinden daha yüksek kalitede bir performans talep etme pratiği" olarak en genel hali ile tanımlanmış olup gerçekçi olmayan ve ulaşılamaz hedefler için zorlayıcı bir çaba ile karakterize olmuş bir kişilik özelliğidir (Hollender, 1965).

Sürekli Öfke: Sürekli öfke, çeşitli durumlarda durumluk öfke yaşama eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Sürekli öfke, çeşitli tetikleyicilere tepki olarak öfkeli duyguların deneyimlendiği düşük eşikli tepkiselliğin genel bir mizacıdır (Kassinove ve ark., 2002).

Öfke İfade Tarzları: Öfke ifade tarzları Öfke İçte, Öfke Dışta ve Öfke Kontrol olarak üç gruba ayrılmıştır. Öfke-Dışta, öfkeyi tipik olarak olumsuz, saldırgan yollarla açıkça ifade etme eğilimi; Öfke-İçte, öfkenin açık ifadesini deneyimleme ancak bastırma eğilimi olarak tanımlanırken Öfke-Kontrol ise sabırlı, sakin olma ve öfkenin duygusal ve davranışsal ifadesini yönetebilme eğilimi olarak tanımlanmıştır (Spielberger 1995; aktaran Deffenbacher ve ark., 1996)

1. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1.Özel Yetenekliler

Araştırmacıların çoğu, “yetenekli”, “dahi” veya “üstün zekalı” kelimelerini neredeyse birbirinin yerine kullanarak, genel bir bakış açısıyla özel yeteneğin bilimsel temelini araştırmışlardır (Kaufman ve Sternberg, 2008).

Kabul görmeyen tanımlamalardan biri olan Robeck (1968) üstün zekâlılık ve yetenek kavramlarını ayrı ayrı kullanmış ve bunları farklı şekillerde tanımlamıştır. Robeck (1968) bu iki kavram arasında hiyerarşik bir yapı tanımlamış ve özel yeteneklilerin 130 ile 145 arasında değişen IQ puanlarına sahip olduğunu, üstün zekâlıların ise 145 ile 160 arasında IQ puanına sahip olduğunu ifade etmiştir (aktaran Gagne, 1985).

Buna benzer olarak özel yeteneğin tanımı ve belirlenmesi çalışmadan çalışmaya farklılık göstermekle birlikte hala bazı araştırmacılar, 145'in üzerinde olan IQ seviyesini ileri derecede özel yetenek olarak belirtirken, diğerleri “üstün zekâ” kavramını IQ'ları 165'i hatta 180'i geçen çocuklar için kullanmaktadırlar (Gallagher, 1991). Yıllar geçtikçe daha liberal tanımlar özel yeteneklilik kavramının genişletilmesine yardımcı olmuş, ancak IQ tanımındaki bu varyasyonlar genişletildikçe; özel yeteneklilik kavramının ölçülmesinde öznellik ile ilgili soruları da gündeme getirmiştir (Marland, 1972; Renzulli, 1977; aktaran Renzulli 1986).

Bununla birlikte özel yeteneğin kabul gören ilk tanımı 1971'de ortaya çıkmış olup bir veya daha fazla alanda yüksek düzeyde başarı ve yüksek düzeyde yetenek sahibi olmak olarak tanımlanmıştır. Bu tanımdan yola çıkılarak 1972 yılında ABD'deki Eğitim Kongresinde yer alan Marland Raporunda özel yetenekli çocuklar, özel yetenekleri sayesinde yüksek performans gösterme yeteneğine sahip bireyler olarak tanımlanmıştır. Bu bireyler kendilerine ve topluma katkı sağlamak ve refah seviyesini arttırmak için normal bir eğitim programı çerçevesinde sağlananların ötesinde farklılaştırılmış eğitim programlarına ve/veya hizmetlere ihtiyaç duyan çocuklardır. Bu rapora göre yüksek performans sergileyen çocuklar, aşağıdaki alanlardan herhangi birinde veya birden çoğunda kanıtlanmış başarı ve/veya potansiyel yeteneği olan çocukları içermektedir;

- Genel entelektüel yetenek;
- Özel akademik yetenek;
- Yaratıcı veya üretken düşünme;
- Liderlik yeteneği;
- Görsel sanatlar;
- Psikomotor yetenek (aktaran Passow, 1981).

Buna benzer olarak MEB (2017) Özel Yetenekliler raporuna göre özel yetenekli çocuklar kendi yaşlıtlarından rastgele seçilmiş bir kümenin %98'inden üstün olan çocuklardır. Bu çocuklar aşağıdaki alanların yine birinde veya birkaçında üstün performans sergilemektedirler.

Özel yetenekli çocuk: Akranlarına nazaran zekâ özelliği ve farklı yetenek alanlarında üst düzey performansı sayesinde dikkat çeken ve diğer alanlarda da ortalama seviyeye sahip olan çocuklardır.

Üstün özel yetenekli çocuk: Özellikle belirli bir alanda oldukça yüksek ve üstün başarı göstermesinin yanı sıra diğer alanlarda da ortalama beceri sahibi olan çocuklardır. Bu çocuklar belirli bir alanda üstün başarılar gösterirken diğer alanlarda ortalama beceri sergileyebilirler.

Yaratıcılık yeteneği ayrıcalıklı olan çocuk: Müzik ya da çeşitli sanat dalları aracılığıyla yeteneklerini farklı düşünce biçimleri ve farklı alternatifler aracılığıyla ortaya koyarak fikirlerini kendine has yöntemlerle ifade edebilen çocuklardır.

Liderlik gizil gücü ayrıcalıklı olan çocuk: İnsanları etkileyebilen yeteneklere sahip olan bu grup, çoğunlukla küçük yaşlardan itibaren kendi yaşlıtları üzerinde daha fazla etkili ve söz sahibi olmaktadır.

Olağanüstü yetenekli çocuklar: Sahne sanatları gibi görsele hitap eden çalışma ve uygulamalarda diğer yaşlıtlarına nazaran üst düzey başarı gösterebilen çocuklardır.

Psikomotor alanlarda olağanüstü yetenek gösteren çocuk: Genellikle spor alanından olan hız, koordinasyon, kondisyon gibi aktivasyonlarda yaşlıtlarına göre daha fazla başarı sağlayabilen çocuklardır (MEB, 2017).

Bazı özel yetenekli bireyler, belirlenen alanlar açısından ortalamanın sadece biraz üzerindeyken, diğerleri son derece sıra dışıdır; bazı bireyler tek bir alanda özel yetenekli

iken, diğlerleri hemen hemen her alanda alışılmadık şekilde yetenekli görünebilmektedirler (Passow, 1981).

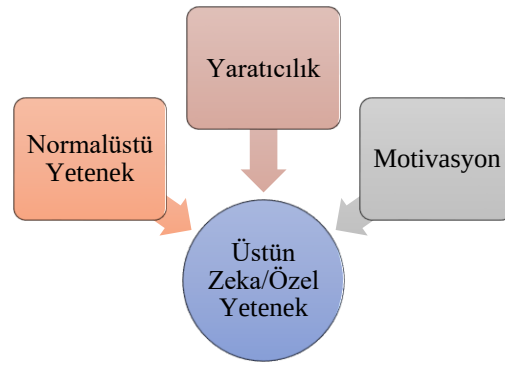
Gagne'nin belirtmiş olduğı üzere ise (1985) üstün zekâ doğuştan gelmektedir ve en az bir yetenek alanında üstün performans göstermeye ve bir alanda yüksek kapasiteye işaret etmektedir. Özel yetenek ise doğuştan getirilen zekanın alınan eğitim, çevresel faktörler ve kişilik özelliklerinin de etkisiyle geliştirilmesini ifade etmektedir. Özel yetenekli olan bireyler aynı zamanda üstün zekalı olmakla birlikte her üstün zekalı aynı zamanda özel yetenekli olarak tanımlanmamaktadır. Gagné (1985) üstün zekalılığın bir insanda bulunan yetenek ve potansiyelleri ifade ettiğini ve bu yeteneklerin kişiye sıradan insanlara kıyasla bir eylemi gerçekleştirme potansiyeli verebileceğini öne sürmüştür.

Bu bağlamda Gagne özel yeteneğı şu şekilde tanımlamıştır;

- Üstün zeka, bir veya daha fazla yetenek alanında belirgin bir şekilde ortalamanın üzerinde olan yeterliliğe karşılık gelir.
- Üstün yetenek, insan performansının bir veya daha fazla alanında belirgin şekilde ortalamanın üzerinde olan performansı ifade eder (Gagne, 1985).

Renzulli'nin üstün zekâ ile ilgili tanımı en kabul görmüş tanımlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Renzulli özel yetenekliliğın kaynağı olarak zekanın üç ana bileşenini işaret etmiş ve bunlar arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak özel yeteneğı ve üstün zekayı tanımlamıştır. Şekil 1'de görüldüğü üzere bu üç bileşen;

1. Bireyin gelişiminin yaşıtlarına göre ortalamanın üstünde olması (Above Average Ability)
2. Bireyin bir problem durumu ile karşı karşıya kaldığında sorunların çözümünü yakınsak düşünce yerine yaratıcılığın da özelliklerinden biri sayılan ıraksak düşünce biçimini kullanarak çözümlemesi (Creativity)
3. Bireyin ona verilen göreve veya ödevde kendini tamamen adayarak ve sorumluluklarının bilincinde olarak bir sorunun doğurabileceğı sonuçları görebilme yeteneğıne sahip olması (Task Commitment). (Renzulli ve Park, 2000).



Şekil 1: Renzulli'nin Üç Halka Kuramı

Kaynak: Renzulli, J. S. (1988). A decade of dialogue on the three-ring conception of giftedness. *Roeper Review*, 11(1), 18-25.

Renzulli'ye göre (1977) özel yetenekli çocuklar, bu karma özelliklere sahip olan veya bunları geliştirebilen ve bu özellikleri insan performansının potansiyel olarak değerli herhangi bir alanına uygulayabilen çocuklardır. Yukarıda yer alan bu üç küme arasında bir etkileşim sergileyen veya geliştirebilen çocuklar, tipik gelişim gösteren yaşlılarından farklı eğitim hizmetlerine ihtiyaç duymaktadırlar (aktaran Passow, 1981).

Lovecky (1994) göre ise genel entelektüel beceriler, akademik başarı ve özel akademik beceriler, yaratıcılık, sanatsal beceriler ve psikomotor becerilerle alakalı alanlarda akranlarından yüksek performans göstermekte olan çocuklar özel yetenekli olarak tanımlanmaktadır (aktaran Karnes ve Shaunessy, 2004).

Bunun yanı sıra özel yetenekli çocukların çocukluk dönemlerinde dikkat çekebilecek bazı ortak özellikleri de onları yaşlılarından ayırabilmektedir. Bu özellikler;

- Yaşlılarına nazaran bireyin dikkatini daha çabuk toplama ve daha uzun dikkatini verme
- Yaşlılarına nazaran hayal gücünün ve onu ifade ediş şeklinin daha geniş olması
- Yaşlılarına nazaran uykuya daha az ihtiyaç duyma ve az uyumalarına rağmen daha enerjik olma
- Yaşlılarına nazaran bireylerin gelişimsel özellikleri yönünden daha çabuk ilerleme
- Yaşlılarına nazaran olaylara, kişilere veya nesnelere daha fazla merak duyma ve gözlem yapma
- Yaşlılarına nazaran hafızalarının daha kuvvetli olması ve gözlemledikleri şeyleri daha hızlı öğrenme yeteneği
- Aşırı duyarlılık

- Akıl yürütme ve problem çözme becerisi
- Mükemmelliyeçilik
- Yaşıtlarına nazaran ilgi alanlarının daha geniş olması ve ilgi alanlarına yönelik sürekli soru sorma ve araştırma istekleri
- Gelişmiş mizah duygusu
- Yaratıcılık (Smutny, 1999; aktaran İncekara, 2013).

Bu yetenek ve gelişimler özellikler hemen hemen kendi yaşıtları arasında bütün çocuklarda gözlemlenebilen özelliklerdir. Akarsu (2001) bir çocuğun özel yetenekli olarak tanımlanabilmesi için bu özelliklerden birkaç tanesinin değil birçoğunun bireyin yaşıtlarına göre daha yüksek bir düzeyde gözlemlenebiliyor olması gerektiğini söylemiştir. Günümüzde özel yetenek ile ilgili araştırmalar sonucunda belirlenen en genel tanım ise benzer özellikleri içermektedir;

- En az bir yetenek alanında yaşıtlarının üstünde performans gösterme
- Dili etkili kullanma
- Merak ve bazı konulara yoğun ilgi gösterme
- Çabuk öğrenme
- Güçlü bellek
- Yüksek düzeyde duyarlı olma
- Özgün ifade biçimlerine sahip olma
- Yeni ve zor deneyimleri tercih etme
- Kendisinden büyüklerle arkadaşlık yapma
- Yeni durumlara çabuk uyum sağlama
- Okumaya düşkün olma (Akarsu, 2001).

1.1.1. Özel Yetenekli Çocukların Karakteristik Özellikleri

Özel yetenekli çocukların karakteristik özellikleri; fiziksel, bilişsel ve sosyal olarak 3 başlık altında incelenebilmektedir. Bu özellikler her özel yetenekli sahip olan bireylerde ortak olmamakla birlikte çoğu özel yetenekli bireyin ortak özelliklerindendir.

1.1.1.1. Fiziksel Gelişim Özellikleri

- Bebeklikleri boyunca yaşıtlarına göre daha hareketlidirler.
- Yaşıtları ile karşılaştırıldıklarında özel yetenekli çocuklar daha sağlıklı ve fiziksel gelişimlerinde belirli bir ilerilik gösterirler.

- Yaşıtlarına göre daha erken emekleyip, daha erken yürümeye başlayıp dil gelişimleri de akranlarından ileri seviyededir.
- Yaşıtlarına göre uykuya daha az ihtiyaç duyarlar ve buna rağmen enerjik olurlar.
- Sinir sistemleri yaşıtlarına göre daha fazla gelişmiş olup, duyularında aşırı hassasiyet mevcuttur.
- Yaşıtlarına göre daha yüksek doğum kilosuna ve boya sahip olmakta, omuz ve kalçaları daha geniş olmakta ve ciğerleri daha kuvvetli olmaktadır (MEB, 2017; Özkan, 2013).

1.1.1.2. Bilişsel Gelişim Özellikleri

- Yaşıtlarına göre zihinlerini daha aktif kullanırlar.
- Kelime bilgileri yaşıtlarına göre daha fazla olup kelimeleri etkili kullanarak daha uzun cümleler kurarlar.
- Yaşıtlarına göre hafızaları daha kuvvetlidir ve bilgileri kısa bir sürede geri çağırabilirler.
- Genelleme yapma, problemlere alternatif üretme, soyut düşünme ve ıraksak düşünme konularında yaşıtlarına göre daha başarılıdır.
- Gözlem yetenekleri çok yüksek düzeyde olup çevrelerindeki olayları yaşıtlarına göre daha hızlı bir şekilde anlayabilirler.
- Yaşıtlarına göre birden çok ilgi alanına yönelme, bir aktiviteye başlama ve konsantre olma yetenekleri daha yüksektir.
- Her şeyi mükemmel yapmaktan tatminiye duymaktadırlar.
- İlgi alanları ve ilgi alanlarının dışında olan şeyleri de yaşıtlarına nazaran daha fazla merak ederler ve detaylı bir şekilde öğrenmeye çabalarlar.
- Yaşıtlarına göre düşüncelerini ve kendilerini çok rahat bir biçimde ifade eder ve savunurlar.
- Yaşıtlarına göre neden-sonuç ilişkisini daha kolay kurarlar.
- Bir konuyu her açıdan derinlemesine düşünmekten ve problemleri yaşıtlarına göre daha hızlı ve esnek bir biçimde çözebilirler.
- Rutin ve tekrarlayıcı işlerden hoşlanmazlar ve akranlarına göre daha çabuk sıkılırlar.
- Bir iş veya ödev yaparken yaşıtlarına göre daha fazla alternatif bulur ve zaman ve enerjilerini dengeli kullanırlar.

- Estetik yönleri yaşıtlarına göre daha erken gelişir (Özkan, 2013; Karateke, 2016; İncekara, 2013; MEB, 2017).

1.1.1.3. Sosyal Gelişim Özellikleri

- Mizah anlayışları yaşıtlarına göre daha erken gelişmiştir ve esprileri de yaşıtlarına göre daha kolay kavrarlar.
- Takdir edilmekten ve ilgi gösterilmekten hoşlanırlar.
- Arkadaş olarak kendileri seviyesinde zekâya sahip ve ilgilerinde benzerlik ve paralellik olan kimseleri seçebilir ve çoğunlukla akranlarından daha büyük yaş grupları ile arkadaşlık ilişkileri geliştirirler.
- Çevresindeki bireyler ile samimi ve derin ilişkiler kurarlar
- Yaşıtlarına göre daha olgun olup, ilişkilerinde de bu olgunluk çerçevesinde daha olumlu ve yapıcıdırlar.
- Yeni bir çevreye isterlerse kolayca uyum sağlayabilirler.
- Liderlik özellikleri sayesinde akranlarını olumlu yönde etkiler ve otoriteye daha az başvururlar.
- Sorumluluk duyguları oldukça yüksektir ve öz güvenleri fazladır.
- Duygusal değişimlerini duruma en uygun olacak şekilde yönlendirir, düzenler ve gösterirler.
- Bir işe başlamak veya bir rol üstlenmek için bir dış kuvvete ihtiyaç duymazlar, yani içten denetimlidirler.
- Yaşıtlarına göre daha az benmerkezcidir ve başkalarının duygularına ve düşüncelerine karşı hem daha empatik hem de daha duyarlıdırlar.
- Yaşıtlarına göre daha mükemmeliyetçi eğilimlere sahiptirler (Özkan,2013; Karateke,2016; İncekara,2013; MEB, 2017).

1.1.2. Özel Yeteneğin Tanılanması

Özel yetenekliler ile ilgili tanımların genişlemesi ile özel yeteneği tanılama araçları da çeşitlenmiş ve kültürden kültüre farklılaştığı için tek ve %100 doğru bir tanılama aracı belirlenmemiştir. Özel yetenekliliği açıklamaya çalışan yaklaşımlara bakıldığında da özel yetenekliliğin kesin ve tek bir boyutta bir tanımı olmadığı görülmektedir. Bu nedenle özellikle çocuğun erken gelişimsel dönemlerinde kullanılabilecek ve yetenek boyutlarındaki özelliklerinin ölçebilecek bir ölçüm aracı bulunmamaktadır (Karateke, 2016). Bu bağlamda bazı araştırmacılar ise üstün ve zeka ve

özel yeteneği yurtdışında SAT gibi başarı test türlerindeki puanlar veya yüksek düzeyde yaratıcılığı belirleyen test puanlarından alınan skorlar çerçevesinde ele almaktadırlar (Roedell, 1984).

Günümüzde ise sıklıkla tercih edilen çok boyutlu özel yeteneklilik kavramlarına göre ise, entelektüel erken gelişmişlik, hızlı kavrama ve iyi hafıza gibi bilişsel yetenekler, belirgin merak, yaş için geniş bir kelime dağarcığı, yaratıcı (orijinal) fikirler ve karmaşık problemleri çözmek için yöntemler ve yaratıcılık gibi davranışsal özellikler çocukluk ve ergenlik döneminde özel bir yeteneğin “göstergesi” olarak kabul edilir. Bireyin bilişsel olmayan çevresel ve sosyo-kültürel faktörler de “moderatör” olarak kabul edilmektedir. Bu moderatörler; içsel başarı motivasyonu ve başarı için çabalama, risk almaya isteklilik veya sebat, bağımsız öğrenme stilini tercih etme, stresle başa çıkma, sınav kaygısı veya kontrol beklentileri ile ailede ve okulda sosyo-duygusal iklim, eğitim ve öğretim stilleri, akranların, kardeşlerin, ebeveynlerin ve öğretmenlerin tepkileri ve sosyal çevrenin beklenti baskısı bu moderatörler içinde yer alıp bunlar belirlendikten sonra tanılama yapılmaktadır (Heller ve Hany, 2004). Göstergeler ve moderatörler belirlendikten sonra ise bilgi kaynakları, anket ve test verilerini içermekte olup; sırasıyla başarı ve zekâ testleri, davranışsal gözlemler ve gözlem teknikleri, ebeveyn ve öğretmenler ile tanılmal görüşmeler, standart testler olmaktadır (Heller ve Hany, 2004).

Benzer olarak ülkemizde de tanılamamanın niteliğini artırmak için tanılama ilkeleri belirlenmiştir. Bunlardan ilki, tanılamamanın üstün zekâlı öğrencinin yararına olmasıdır. İkincisi tanılamamanın bilimsel yöntemlerle ve etkililiği kanıtlanmış tekniklerle yapılmasıdır. Tanılamamanın üçüncü ilkesi ise kapsamlılık olup; bu ilkeye göre üstün zekâlı çocukların en iyi şekilde tanılanması için birey birden fazla ölçüte göre kapsamlı bir şekilde değerlendirilmelidir (Smutny, 1999; Sak, 2014; aktaran Önal, 2019). Ülkemizde de özel yeteneği tanılamak için yine %100 güvenilir bir tanılama yöntemi bulunmamakla birlikte aile geçmişi, grup zekâ testleri, başarı testleri, bireysel zeka testleri ve çocuk gelişim profillerinden, derecelendirme ölçekleri ve kontrol listeleri, yaratıcılık testleri, birkaçı bir arada kullanılmaktadır (MEB, 2017; Önal, 2019).

1.1.3. Özel Yetenekliler ile İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

1.1.3.1. Tannenbaum'un Psikososyal Sınıflar Modeli

Psikososyal Sınıflar Kuramı Tannenbaum (1983) tarafından geliştirilmiştir. Özel yetenekli çocukları, "insanlığın ahlaki, fiziksel, duygusal, sosyal, entelektüel veya estetik

yaşamını geliştiren faaliyet alanlarında eleştirel olarak beğenilen icracılar veya örnek fikir üreticileri olma potansiyeli" olan çocuklar olarak tanımlamıştır (aktaran Stephens ve Karnes, 2000). Tannenbaum özel yetenek türlerini ender yetenekler, artık yetenekler, hissseli yetenekler ve tuhaf yetenekler olmak üzere dört kategoriye ayırmıştır. Tannenbaum'un kuramının temelinde toplumsal değerler ve ihtiyaçlar bulunmaktadır. Toplumsal değer ve ihtiyaçlar kişiden kişiye veya kültürden kültüre çeşitlilik göstermektedir ve bu ihtiyaçların bazıları diğer ihtiyaçlarına göre daha fazla önem taşımaktadır (Baltacı, 2013). Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ile de benzerlik taşıyan bu düşünce yapısı Psikososyal Sınıflar Kuramı'nın temelini atmıştır.

1.1.3.2. Renzulli'nin Üç Halka Kuramı

Renzulli (1977) tarafından ortaya atılan Üç Halka Kuramına göre ise üstün zekâ ortalama üstü genel veya özel yeteneğin; motivasyonun ve yaratıcılığın etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu bileşenlerden birinin olmaması ve belirlenen değerlerin altında olması üstün zekanın oluşumunu engellemektedir. Üstün zekalı olarak tanımlanmak için her üç yetenek alanında da yüksek potansiyele sahip olmak gerekmemektedir. Üstün zekalı davranışlar geliştirme yeteneğine sahip bireyler, bu karma özelliklere sahip olan veya bunları geliştirebilen ve bunları insan performansının potansiyel olarak değerli herhangi bir alanına uygulayabilen kişilerdir. Toplumun %2 veya %3'ün üstün zekalı olduğu yönündeki inanışın aksine Renzulli genel veya özel yetenek alanında %15'lik dilime giren kişileri özel yetenek potansiyeline sahip bireyler olarak tanımlamaktadır (aktaran Baltacı, 2013; Stephens ve Karnes, 2000).

1.1.3.3. Gagne'nin Ayrımsal Üstün Zekâ ve Yetenek Modeli

Gagne (1985) tarafından ortaya atılan Ayrımsal Üstün Zekâ ve Yetenek Modeli ise sıra dışı potansiyelin (natural ability) ya da üstün zekânın (gifts) özel bir alanda uzmanlık ya da yetenek olarak adlandırılan ve sistemli bir şekilde geliştirilmiş sıra dışı becerilere dönüştürülmesinden oluşmaktadır. Bu sistem Ayrımsal Üstün Zekâ ve Yetenek Modelinin ana hatlarını oluşturmakta olup Gagne'ye göre karakter ve öz yönetim gibi bireysel katalizörler ve sosyodemografik faktörler, ebeveynler, öğretmenler, arkadaşlar veya özel programlar gibi çevresel katalizörler ve şans katalizörü bu süreci kolaylaştıran etkenler olarak tanımlanmaktadır. Ayrımsal Üstün Zekâ ve Yetenek Modeli özel yetenekli bireylerin toplum içindeki oranını beş aşamalı olarak hafif, orta, yüksek, istisnai ve aşırı olarak açıklamaya çalışmaktadır. Bu sisteme göre hafif özel yetenek eşiği

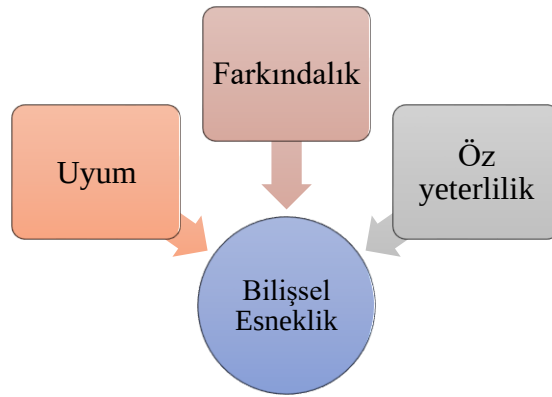
%10'dur ve bunun üstüne eklenen her %10 özel yeteneğin arttığını göstermektedir (aktaran Baltacı, 2013; Stephens ve Karnes, 2000).

1.1.3.4. Çoklu Zekâ Kuramı

Gardner (1995), üstün zekanın bir eylemi gerçekleştirme yeteneğinden daha geniş bir şey olduğu fikrini vurgulamıştır. Gardner (1995) bu kuramda zekanın tek bir yapıdan meydana gelmediğini ve insanların en az birbirinden bağımsız yedi ayrı zekaya sahip olduğunu ve bunların zaman içinde geliştirilebileceği fikrini savunmaktadır. Gardner, argümanını desteklemek için Sözel/Dilbilimsel Zeka, Mantıksal/Matematiksel Zeka, Müziksel Zeka, Uzaysal/Görsel Zeka, Bedensel/Duyusal Zeka , Kişilerarası Zeka ve Bireysel Zekâyı içeren yedi zeka çeşidi sunmuş ve bunlara "Çoklu Zeka" adını vermiştir (aktaran Hamza ve Mohamed, 2020). Çoklu zeka kuramına göre bu tanımlanan zeka alanlarından en az birinde üstün olan bireylerin özel yetenekli olarak kabul edilebileceğini savunmuştur. Bütün bireylerin çeşitli zekâ alanlarının tümüne sahip olduğunu ve bu zekâ alanlarının değişik düzeylerde bulunabileceğini belirtmiştir (Gürçay ve Eryılmaz, 2005).

1.2. Bilişsel Esneklik

Bilişsel esneklik kavramının alan yazında birden çok tanımı bulunmaktadır en kısa haliyle bilişsel esneklik; “bireylerin yeni durumlara uyum sağlama ve esnek olma konusundaki öz yeterliliğini ve herhangi bir durumda seçeneklerin ve uygun alternatiflerin farkında olması,” olarak şekil 2’de verildiği gibi tanımlanmaktadır (Martin ve Rubin, 1995).



Şekil 2: Martin ve Rubin'in Bilişsel Esneklik Kavramı

Kaynak: Martin, M. M., ve Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological reports*, 76(2), 623-626.

Bilişsel esneklik kavramı ilk olarak Spiro ve Jehng (1990) tarafından "bireyin değişen durumların neden olduğu taleplere uygun tepki verebilme konusundaki bilgilerini

yeniden yapılandırma yeteneği" olarak tanımlanmıştır. Spiro ve Jehng (1990) sonrasında bilişsel esnekliği, bireyin dikkatine odaklanarak bir konu veya problem için en uygun alternatif çözümü seçme yeteneği olarak tanımlamıştır (aktaran Çelikkaleli, 2014; Esen–Aygün, 2018).

Canas'a (2006) göre ise bilişsel esneklik, çevredeki yeni ve beklenmedik koşullarla yüzleşmek ve bu koşullara uygun alternatifler üretmek için bilişsel işlem stratejilerini uyarlama yeteneğidir. Bu tanıma göre ilk olarak bilişsel esneklik deneyimle kazanılan bir beceridir, ikinci olarak bilişsel esneklik bilişsel süreçlerin bir parçasıdır ve son olarak birey benzer bir olayı ve veya görevi yaşayıp belirli bir süre deneyimledikten sonra yeni ve beklenmedik değişikliklere daha kolay uyum sağlayabilecektir.

Bilişsel esneklik düzeyi yüksek bireyler değişimlere daha kolay ayak uydurup daha çabuk ve esnek değişimler yapabilirken, bilişsel esneklik düzeyi düşük bireyler ise değişimlere ayak uydurmakta ve değişimler yapmakta zorlanmaktadır (Asıcı ve İkiz, 2015). Deak'e (2003) göre ise bilişsel esneklik, değişen durumlara ve çevresel taleplere yanıt olarak bilişsel süreçlerin dinamik bir şekilde aktifleştirilmesini ve değiştirilmesini gerektirmekte olup üst düzey bilişin bir özelliği olarak tanımlanmıştır (aktaran Ionescu, 2012).

Bu yüzden bir kişi bilişsel olarak esnek olmadığında, durumsal taleplerle başa çıkmada işlevsel olmayan bir şekilde hareket ederek sıklıkla hata yapmaktadırlar. Bu nedenle alanyazında bilişsel olarak esnek olmayı belirli uzman hatalarını açıklamak için kullanarak tanımlamaya çalışmışlardır. Uzman olarak birçok kritere göre değerlendirilen ve bir görevi yerine getirmede uzun yıllara dayanan deneyime sahip olan bir kişinin açıklanamayan bir hata yapmasını şaşırtıcı bulan araştırmacılar uzun yıllardır buna bir açıklama bulmaya çalışmaktadır. Bu ikilemi açıklamak için yapılan araştırmalar kapsamında bilişsel ergonomide insan hataları ve bilişsel psikolojide bilişsel esneklik olmak üzere birbiriyle ilişkili iki kavram ortaya çıkmıştır (Canas ve ark., 2003). Bilişsel ergonomi; insan hatalarını açıklamak için bu insan hatalarının belirli ortak özellikleri paylaştığını öne sürmekte olup bireylerin insan hatasından kaçınmak için çevresel değişikliği ve bu değişikliğe göre farklı bir tepki vermesi gerektiğini fark etmesi ve yeni duruma göre yapılacak eylemi planladığı daha yüksek bir dikkat kontrolü seviyesine gelmesi gerektiğini savunmaktadır. Spiro'nun (1992) bilişsel esneklik tanımlamasına karşıt olarak bireyin çevresel ipuçlarını farklı bir şekilde algılaması ve onları yeniden yorumlaması bilişsel olarak esnek olması demektir. Bu tanım yaygın bir şekilde kabul

görmemesine rağmen araştırmacılar uzmanların acemilere göre bilişsel olarak daha az esnek olduğu fikrini kabul etmişlerdir (Canas ve ark., 2003).

Bu tanımların aksine Karadeniz (2008) bilişsel esnekliği bireyin bilgisi ve bilişsel yapıyı durumdan bağımsız olarak kullanabilme kapasitesi olarak tanımlamıştır. Araştırmacıların bilişsel esneklik kavramına ilişkin yaptıkları tanımların ortak özelliklerinden yola çıkarak bilişsel esnekliğin, bireyin yeni mevcut ve olası durumlar karşısında tüm seçenekleri değerlendirerek en iyi yolu seçme yeteneği olduğu anlaşılmaktadır.

Bilişsel esneklik aynı zamanda bu gibi durumlarda dikkati durumdan ve olaydan başka bir yere kaydırma yeteneği olarak tanımlanan başa çıkma mekanizmalarından biri olarak da tanımlanmaktadır (aktaran Aslan, 2018; Hüttermann ve ark., 2013).

Bazı araştırmalarda ise bilişsel esneklik kendiliğinden esneklik (spontaneous flexibility) ve tepkisel esneklik (reactive flexibility) olarak iki farklı şekilde ele alınabilmektedir. Kendiliğinden esneklik; bireyin sadece çevresel değişikliklere uyum sürecinde değil sıklıkla alternatifler üretme ve planları değiştirme yeteneği ile ilişkilidir. "Akıcılık" kavramını da kapsayan kendinden esneklik, farklı ve çeşitli düşünceleri ve bu yanıtların üretilmesinin altında yatan süreçlerde bulunmaktadır. Kendiliğinden esneklik, düşüncelerimizin ve davranışlarımızın otomatik ve alışılmış tepkileri ve stratejileri vermemesi olarak da tanımlanabilmektedir. Bilişsel esnekliği içeren ıraksak düşünme ile de ilgili olan kendiliğinden esneklik yaratıcılık ile de ilişkilidir. Tepkisel esneklik ise birey bir problem ile karşılaştığında veya çevresel bir değişiklik meydana geldiğinde davranışlarını ve düşüncelerini bilinçli bir şekilde değiştirebilme yanı esnetebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Kısacası bir durumun bağlamına göre bilgi ve davranışı özgürce değiştirmeye hazır olma anlamına gelmektedir (Eslinger ve Grattan, 1993).

Nöropsikolojik açıdan ise bilişsel esneklik yürütücü işlevlerden (executive functioning) biri olarak tanımlanmıştır. Bilişsel esnekliğin temel özelliği, beynin dikkat kontrol düzeyinde veya bir değişikliğe yol açan bir olayın temsilinde bir değişiklik veya kaymanın ortaya çıkmasıdır. Merkezi yürütücü işlevler, bu tür değişim süreçlerinde yer aldığı düşünülen bilişsel yapılardır ve bu nedenle, yürütücü işlevlerle benzer olan nörolojik alt tabaka, bilişsel esnekliğin de nöropsikolojik açıklaması olarak kullanılmaktadır. Bilişsel esnekliğin bir türü olan kendiliğinden esneklik; çeşitli fikirlerin üretimine ve otomatik fikirlerden farklı olarak yeni alternatiflere erişme olarak

tanımlandığından bu esneklik türünün beynin frontal korteksi ile ilişkili olduğu ve aracılık ettiği belirtilmektedir. Yine tepkisel esneklik de kendiliğinden esneklik gibi frontal kortekse aracılık etmekte ve bilinçli olarak otomatik yanıtları alternatiflere dönüştürmektedir. Bu nedenle, bilişsel esnekliğin nöropsikolojik boyutu içerisinde belirli beyin bölgeleri ve yürütücü işlevler bilişsel esneklik görevlerinin çeşitli biçimlerine aracılık etmekte olup öngörü, planlama ve fikir üretme gibi üst düzey bilişsel işlevlerin gerçekleşmesinden sorumludur (Canas ve ark., 2006).

Çuhadaroğlu'na (2011) göre ise bilişsel esneklik, bir kişinin beklenmedik durumlar ortaya çıktığında sorunları çözmek için uyum sağlama ve yeni takip eylemleri oluşturma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım dikkate alındığında bilişsel esneklik, bireylerin karşılaştıkları beklenmedik olayların üstesinden gelmek ve yaşanan olaylarla baş edebilmek için bilişsel, davranışsal ve duygusal yönleri değiştirme yeteneği olarak ifade edilmektedir.

1.2.1. Bilişsel Esneklik ile İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

Bu başlık altında; Akılcı Duygusal Davranışçı Kuram, Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım, Sosyal-Bilişsel Kuram, Pozitif Psikoloji ve Piaget 'in Bilişsel Gelişim Kuramı kısaca açıklanmıştır.

1.2.1.1. Akılcı Duygusal Davranışçı Kuram

Ellis'in kurucusu olduğu Akılcı Duygusal Davranışçı Kuram (ADDK) kısaca düşünme, değerlendirme, karar verme ve harekete geçmeyi benimseyen bütüncül bir yaklaşımdır. Bu kurama göre kişinin kendisini engelleyen düşünce yapılarının kişinin davranışları üstünde nasıl olumsuz sonuçlara yol açtığını göstermektedir. İşlevsel olmayan düşünce ve davranışların yerine, işlevsel davranışları getirmek ADDK'nın terapötik sürecinin asıl konusudur (Corey, 2008, s.277-278). Akılcı duygusal davranışçı yaklaşım; değersizlik ve olumsuz düşünme gibi bireyi etkileyen düşünce yapısı veya mantıksız inançları değiştirilerek, bireyin çevresiyle ve hayatıyla daha uyumlu bir hale gelmesi sağlanarak bilişsel esneklik düzeyini de yükseltmeyi amaçlamaktadır (Dryden ve David, 2008). Akılcı-Duygusal Yaklaşımın "sağlıklı insan" olarak tanımladığı ve ADDK'nın felsefesindeki değerler; kişisel ilgi, sosyal ilgi, öz-düzenleme (öz-yönetme), başkalarına karşı hoşgörülü olma, yaşamın belirsizliğini kabul etme, bilişsel açıdan esneklik, değişimlere açık olma ve bilimsel düşünceleri içermekte ve sağlıklı insanı bu şekilde tanımlamaktadır (Ellis, 2005a; aktaran Murdock, 2004, s.280-281).

1.2.1.2. Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım

Bilişsel Davranışçı Yaklaşım temelinde düşüncelerimizin, hissettiğimiz duygu ve ortaya koyduğumuz davranışların belirleyicisi olduğu ve davranışların ise ortaya koyduğumuz duygu ve düşüncelere yönelik güçlü etkileri olduğu şeklinde iki varsayıma sahiptir (Türkçapar, 2018). Bochner ve Kelly (1974) ise Bilişsel Davranışçı yaklaşımda esneklik kavramı ile şemaların da ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bilişsel esneklik ise bir duruma birçok farklı açıdan bakabilme; sonrasında ise duruma uygun olarak bireyin uyum sağlayabilme becerisi şeklinde tanımlanmıştır. Bilişsel yapıda ele alınan bir diğer kavram ise; bilişsel çarpıtmalar ya da başka bir ifadeyle; olumsuz otomatik düşüncelerdir. Olumsuz otomatik düşünceler veya bilişsel çarpıtmalar bireyin bilişsel esneklik noktasında alternatifler üretme ve doğru çözümler bulma konusunda bağlantısız duygusal ve davranışsal tepkilere yol açabilmektedir.

1.2.1.3. Sosyal Bilişsel Kuram

Bilişsel yaklaşım bireyin mantık dışı düşünceleri ve katı davranış tekrarları belirlenip bunların yerine işlevsel düşünce yapısının oluşturulmasını amaçlanmaktadır. Bandura'nın Sosyal Bilişsel kuramı çerçevesinin ana ekseninde ise insanların sahip oldukları kapasite sayesinde bir sorun ile karşı karşıya kaldıklarında ya da yeni bir durum içine girdiklerinde sadece deneme-yanılma yapmadıklarını sorunları çözmek için bilişsel süreçlerini kullandıklarını ifade etmiştir. Bandura'ya göre deneme-yanılma yolu yerine bireyler bir sorunla karşı karşıya kaldıklarında alternatifleri zihinsel süreçlerinde canlandırmakta ve soruna karşı alternatifler geliştirmektedirler (Bandura, 1977a; aktaran İnanç ve Yerlikaya, 2018, s.205).

1.2.1.4. Pozitif Psikoloji

Pozitif psikoloji son yıllarda üçüncü dalga yaklaşımlar olarak adlandırdığımız yeni nesil yaklaşımların öne çıkanlarından bir tanesi olmuş ve geleneksel yaklaşımlara farklı bir bakış açısı sağlamıştır. Pozitif psikoloji kavramı birçok şekilde tanımlansa da kısaca bireyin hayata bağlanmasına ve hayatını bulunduğu konumdan daha iyi bir konuma götürmesine katkı sunan, neyin olumlu olduğu ile ilgilenen bilimsel bir alan olarak tanımlanabilmektedir (Peterson ve Park, 2014). Pozitif psikoloji kişinin zayıf yanlarından ziyade güçlü yönlerini, probleminden ziyade çözüm bulma ve üretme gücü üzerine odaklanan bir yaklaşımdır. Pozitif psikoloji “sağlıklı insan” modeline odaklanmıştır. Pozitif psikolojinin odaklandığı sağlıklı insan modelinin ana teması; hızla

gelişen ve değişen dünyada değişim ve uyum gereksinimlerinin en fazla olduğu alanların başında gelen zihinsel olarak sağlıklı olmak olduğunu temel olarak günlük yaşamın zorluklarının bilişsel olarak esnek olmayı gerektirdiğini savunmaktadır. (aktaran Asıcı ve İkiz, 2015; Martin ve Anderson, 1998).

1.2.1.5. Piaget 'in Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget Bilişsel Gelişim kuramı çerçevesinde Piaget bireyleri bilişsel olarak dört döneme ayırmış olup bu dönemler; Duyusal Motor Dönemi, İşlem Öncesi Dönemi, Somut İşlem Dönemi ve Soyut İşlem Dönemi olarak adlandırılmıştır. Soyut işlem döneminde ergen olarak da düşünülebilecek olan yetişkinliğe geçiş aşamasında olan bireyler somut işlem dönemi ile karşılaştırıldığında daha güncel olmayan, gerçeklikten biraz daha uzak, akıl ve hayal ile ilgilenmeye başlamaktadır (Ahioğlu ve Lindberg, 2011) Bu dönemde bireyin ilgilerinin farklı alanlara yönelmesi ve bu ilgilerin artması durumu söz konusu olduğundan, 11 yaş ve sonrası için geçerli olan soyut işlem döneminde birey; yeni yaklaşımlar ve bakış açıları kazanarak farkındalığını arttırıp fikirlerini bir sistem üzerine oturtmaya başlar. Piaget'in bu yaklaşımına göre, kişinin bilişsel esnekliğinin gelişmesi açısından soyut işlem dönemindeki düşünceler oldukça önemlidir. Bilişsel esnekliğin gelişmesi noktasında birey, fikirlerinde birden çok çözüm önerisi aramalı, alternatiflerin farkında olmalı, önceden var olan düşüncelerine bağlı kalmadan farklı düşüncelere açık olmalıdır.

1.2.2. Özel Yetenekliler ve Bilişsel Esneklik

Özel yetenekli öğrenciler akranları ile karşılaştırıldıkları zaman sıklıkla yetenek alanları üzerinden ayrımlaşsalar da bu farklılıklarının tümü yeteneklerinden kaynaklanmamaktadır. Bunun yanı sıra özel yetenekli öğrencilerin bilişsel becerileri, bilişsel gelişimleri ve düşünme tarzları da bu farklılıkların önemli bir sebebidir. Bireyler düşünme tarzları konusunda birbirinden ayrılmakla birlikte bilişin esnek olması düşünme tarzlarının kullanımı ve çeşitliliğini de etkiler ve özel yetenekli bireylerin farklı durumlarda farklı düşünme tarzları kullanmasına olanak sağlar (Sternberg ve Grigorenko, 1993).

Özel yetenekliler akranları ile karşılaştırıldığında daha yüksek düzeyde bilişsel esnekliğe sahiplerdir (Rocha ve Parales, 2020; Vaivre-Douret, 2011). Alanyazındaki çalışmalar özel yetenekli öğrencileri sadece bilişsel esneklik çerçevesinde değil bunun yanı sıra yürütücü işlevlerin bir bileşeni olan üstbilişler ile ilişkilendirmiş ve bu yürütücü

işlevlerin özel yetenekli bireylerde akranlarına göre daha erken ve verimli bir şekilde kullanıldığını göstermiştir (Borkowski ve Peck, 1987; aktaran Cheng, 1993.)

Üst biliş ve bilişsel esneklik aynı zamanda yürütücü işlevler veya bu işlevlerin bir parçası olarak tanımlanmıştır (Roebbers, 2017). Yüksek bilişsel esneklik, yeni sorunlara çözümler bulmak için stratejik yeteneklerin ve bilginin hiyerarşik bir şekilde kullanılmasına katkıda bulunduğundan özel yeteneğin ve yaratıcılığın önemli bir unsuru olarak belirlenmiştir. (aktaran Papadopoulos, 2020; Zenasni ve ark., 2016). Schraw and Graham (1997) üstbilişsel bilgi ve kontrolün özel yetenekli bireylerde özel yetenekli olmayan bireylere göre daha erken geliştiğini ve daha etkin kullanıldığını belirtmişlerdir.

Üst biliş, bireyin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması ve bireyin bilişsel süreçlerini düzenleme ve değerlendirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Borkowski ve Cavanaugh, 1981). Üstbilişsel süreçler, bireylerin düşüncelerini daha iyi kontrol etmelerini ve böylece daha verimli ve esnek bilişsel süreçlere sahip olmalarına katkı sağlamaktadır (aktaran Dover ve Shore, 1987). Dover ve Shore (1987) üstbiliş düzeyi ile bilişsel stillerin esnekliği arasındaki etkileşimin özel yetenekliliğin önemli bir özelliği olduğuna dair bir varsayım ortaya atmışlardır. Özel yetenekli bireylerin bilişsel esneklik ile yüksek düzeyde Üst bilişe sahip olduklarını ve bilişsel stillerinin diğer bireylerden ayrılaştığını belirtmişlerdir.

Bunun yanı sıra özel yetenekli öğrencilerin erken çocukluk döneminde ilgi ve yetenek alanlarının bilişsel esnekliğin bir işareti olabileceği ve yaşının ötesinde bilgi ve kavramları anlamaya ve ilişkilendirmeye çalışmak için güçlü bir istek erken çocuklukta özel yetenekli çocukların bilişsel esnekliğinin işaretleri olabilmekle birlikte bu da bilişsel gelişimin farklı alanları üzerinde önemli bir etki yaratabilmektedir. Orta çocukluk döneminde ise, özel yetenekli bireylerde esnekliğin işareti, çeşitli yaratıcı becerileri kullanmaya ve karmaşık problemleri çözmeye ilgi duymaya, fizik ve epistemolojik kavramlar dâhil olmak üzere hızlı bağlantılar kurmak için farklı seçenekleri bir araya getirmeye istekli olmaları olarak görülebilmektedir (Shore, 2000).

Jausovec (1994) benzer olarak esnek düşünmeyi zekâ ve yaratıcılığın önemli bir bileşeni olarak kabul etmiş ve özel yetenekli öğrencilerin sergiledikleri esnekliğin esas olarak üstbilişsel süreçlere dayandığı sonucuna ulaşmıştır. Üstbiliş düzeyi ile bilişsel stillerin esnekliği arasındaki etkileşimin özel yetenekliliğin bir özelliği olduğunu göstermiştir (Shore ve Dover, 1987). Araştırmalar da özel yetenekli öğrencilerin ortalama ve düşük performans gösteren öğrencilere göre problemler karşısında çok daha

az katı cevaplar verdiğini ve özel yetenekli öğrencilerin aynı problemi çözmek için çok çeşitli stratejiler kullandıklarını doğrulamıştır (Jausovec, 1994).

Carr ve Borkowski (1987) ayrıca, ıraksak düşünmenin üstbilişin temel bir temel unsuru olduğunu ve bilişsel esnekliğin de ıraksak düşünme ile ilişkili olduğunu belirtmiştir (aktaran Russo, 2004). ıraksak düşünme, belirli bir problem için çok çeşitli fikirlerin veya çözümlerin üretilmesine yol açmaktadır. Bu düşünme tarzı, alternatif çözümler bulmak için kişinin görev kısıtlamalarından uzaklaşmasını gerektirir. ıraksak düşünme genellikle yaratıcı potansiyelin ve özel yetenekliliğin önemli bir bileşeni olarak görülmektedir (Guignard ve Lubart, 2007).

Bunun yanı sıra akademik olarak özel yetenek; akışkan ve kristalize zekâ olmak üzere ikiye ayrılmış olup akışkan zekânın düzenleyici işlevi bilişsel esneklik ile ilişkilendirilmiştir (Horn ve Cattell, 1966; aktaran Jones ve Day, 1996). Çünkü akışkan zeka bilişsel esnekliği yani önceki bilgileri yeni problemlere ve durumlara uyarlama yeteneğini etkilemektedir. Bu nedenle bilişsel esneklik veya önceki bilgileri yeni bir problem türüne uyarlama yeteneği akademik özel yeteneğin önemli bir bileşeni olarak görülmektedir. Akademik olarak özel yetenekli çocukların bu yetenekleriyle ilgili literatürde bilişsel esneklik örnekleri mevcuttur. Araştırmacılar, akademik olarak özel yetenekli çocukların öğrenmeyi durumlar ve alanlar arasında aktarma konusundaki özel yeteneklerini sürekli olarak göstermiştir. Daha yüksek akıcı zekaya sahip öğrencilerin yeni bir duruma tepki verirken daha az katı bir tarzda düşünebileceklerini ve yeni problemleri çözmek için önceki bilgileri uyarlayabilmeleri akademik olarak özel yetenekliliğin bileşeni olarak görülmektedir (Lohman, 1993). Bu nedenle, akademik olarak özel yetenekli çocuklar kristalize zekâlarını kullanmak yerine akıcı yeteneklerini daha çok kullanma eğilimde olup yaşıyla uyumlu gelişim gösteren akranlarına göre daha iyi gelişmiş akışkan zekâyâ sahiptirler (aktaran Jones ve Day, 1996).

Özel yetenekli çocuklarda yürütücü işlevlerin gelişiminin bilişsel esneklik, çalışma belleği ve üst biliş gibi çeşitli becerilerin gelişimini kolaylaştırdığı düşünülmektedir (Barfuth ve ark., 2009; Rinaldi ve Karmiloff-Smith, 2017). Bu beceriler, özel yetenekli çocukların, tipik gelişim gösteren akranlarından daha erken yaşta düşünce ile davranışlarını uyumlu hale getirebilmelerine ve bu düşünceleri esnek bir şekilde düzenlemelerini sağlamaktadır (aktaran León, 2020).

1.3. Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları

Öfke kavramı iki türde ele alınmakta olup öfkenin türlerine ait çalışmalara başlarken öfke kavramını inceleyerek başlamak uygun olacaktır. Alanyazında öfkenin birden çok tanımı bulunmaktadır ancak araştırmacılar öfkenin algılanmakta olan bir haksızlık durumu karşısında tepkisel olarak ortaya çıkan, tutku derecesine ulaşan, genellikle tehdit olarak varsayılan kişiye, nesneye ya da duruma yöneltilen bir duygu olduğu konusunda hem fikirdirler (Dilekler ve ark., 2014).

Öfke en kısa şekliyle “birine veya bir şeye karşı, kendisine kasten yanlış yapıldığını düşünerek düşmanlık hissetmeyle karakterize bir duygudur” (APA, 2019b). Öfkenin birden çok tanımı bulunmakla birlikte Novaco ve Chemtob (1998) öfkeyi olumsuzluğun sebebi olarak algılanan nesneler ve bireyler tarafından tetiklenmiş bir karşılıklı ya da düşmanlığı barındıran bir duygu olarak tanımlamıştır.

Kısaç (1997) ise öfkenin bir çeşit savunma olduğunu ve bireyin istek, ihtiyaç ve planlarının engellenmesinin bir tehdit olarak algılanması sonucunda ortaya çıktığını ifade etmiştir. Öfke aynı zamanda hayal kırıklığından, gazaba ve hiddetli oluşa uzanan bir yelpaze olarak da nitelendirilmiştir (Feindler ve Byers 2006). Bunun yanı sıra Romas ve Sharma (2000) öfkeyi doyurulmamış istekler, istenmeyen sonuçlar ve karşılanmayan beklentiler sonucunda ortaya çıkan, doğal, evrensel ve insana özgü bir duygusal tepki olarak kavramsallaştırmışlardır. Doğan ve arkadaşları (2010) ise öfkeyi kişinin bir engellenme ya da tehditle karşılaştığında hissettiği çaresizlik, güçsüzlük ve yetersizliğin ortaya çıkarttığı kaygıdan kaynaklı hoşnutsuzluk, kızgınlık ve şiddete kadar uzanan duygu bütünü şeklinde tanımlamaktadırlar.

Bu bakımdan öfkeyi kişilerin incindiği, haklarının çiğnendiği, isteklerinin ve arzularının engellendiği ayrıca bir şeyleri uygun olmadığı açısından iletilen bir mesaj olarak tanımlamak da mümkündür (Koçak, 2008).

Alan yazın incelendiği zaman öfkenin genellikle olumsuz bir duygu-durum olarak sınıflandırıldığı gözlenmektedir. Buna karşın psikolojik, duygusal, bilişsel, sözel ve motor öğeler arasında bulunan etkileşimi farklı düzeylerde içermekte olan ve içsel bir durum olarak nitelendirilen öfke; mutluluk, korku, üzüntü ve nefretten oluşan beş temel duygudan bir tanesidir (Sharkin, 1988). Buradan hareketle öfkenin son derece doğal bir duygu durum olduğu çıkarımında bulunulabilir. Ek olarak öfkenin kişiyi tehlikeli

durumlara karşı koruyucu ve hazırlayıcı bir özelliğinin olduğu da bilinmektedir (Aydın ve ark., 2005).

Öfke kişinin bir saldırı ile karşı karşıya kalınca, eleştiri veya engellenme ile yüz yüze gelince deneyimlediği içsel yaşantılarının sonucu oluşan aynı zamanda da evrensel olan bir duygudur. Öfkenin özellikleri ise şu şekildedir:

- Öfkelenme hali deruni yani içsel bir deneyim ve duygudur.
- Öfke planlı değildir.
- Öfke evrenseldir.
- Öfke sonucunda ortaya çıkan tepkiler; belirli eleştiri, saldırı ya da engellenme durumundan kaynaklanmaktadır. Bunlar bireyi daha eleştiriye ve saldırıya açık bir konuma taşımaktadır.
- Öfkelenince sergilenen davranışlar kişinin ailesinden ve çevresinden öğrenme yaşantıları ile sahip olduğu davranışlardır (Hankins, 2000).

Öfke, en basit şekilde “Gerçek veya hayali bir yanlışlıktan kaynaklanan çok yüksek düzeyde oluşan bir memnuniyetsizlik hissi” olarak tanımlanabilir (Modi ve Thingujam, 2007).

1.3.1. Öfkenin Nedenleri

Öfkeyi oluşturan etkenler incelendiği zaman, belirgin tek bir neden saptanamamıştır. Buna karşın engellenme öfke kaynakları arasında en çok rastlanan durumdur (Averill, 1983). Averill’e (1983) göre öfkenin ortaya çıkmasında rol oynayan durumlardan bir diğeri de kışkırtmadır. Kışkırtma çoğunlukla karşıdakini uyaran ve onu bir eylemi yapmaya iten uyarıcıların birleşimidir.

Duygulanım sürecinin en son basamaklarında tanımlanmakta olan öfkenin sebebi, öfkenin açığa çıkmasında kaynak olarak gösterilen olay değildir. Burada neden kişilerin yaşanan olaya karşı geliştirmiş oldukları inanç ve düşüncelerdir. Bir diğer ifadeyle kişileri öfkeliendiren şeyin yaşanmakta olan olayın olmadığı, bireylerin geçmiş deneyimleriyle bağlantı kurarak kendi kendilerine, inançları bağlamında öfkeliendiğidir (Özer, 1994a).

Nussbaum ise öfkenin bir “savaş-kaç” mekanizması olarak evrimsel sebeplerden kaynaklı ortaya çıktığını dile getirmiştir (Nussbaum, 2015).

Öfke duygusunun kaynağında bireysel mükemmeliyetçilik, bireyin kendini kanıtlama isteği, çevre tarafından onaylanma arzusu gibi bir düşünce tarzına rastlanmıştır.

Bu düşünceler bağlamında kişinin kendisini fazlaca kontrol etmesi ve ‘‘en iyisini yapmalıyım’’ gibi bir eğilim içinde bulunmasıyla öfke duygusunun açığa çıktığı bulunmuştur (Özer, 1994a).

Öfkeyle ilgili yapılan çalışmalar neticesinde öfkenin hem içsel hem de dışsal nedenlerden kaynaklanabildiği sonucuna varılmıştır.

1.3.1.1. Öfkenin İçsel Nedenleri

Öfkenin içsel nedenlerinin temelinde bazı birincil duygular yer almaktadır. Bu birincil yani temel duygular; kıskançlık, üzüntü, yalnızlık, kaygı, merak, haksızlık, dışlanmışlık, itilmişlik, hayal kırıklığı, anlaşılamamak veya sıkıntı olarak sınıflandırılmaktadır. Bu duyguların birikmesi sonucunda öfke meydana gelmektedir. (Kökdemir, 2004; Üstün ve Yavuzarslan, 1995).

1.3.1.2. Öfkenin Dışsal Nedenleri

Öfkenin dışsal nedenleri incelendiği zaman ortaya çıkan sebeplerden bazıları ise; fiziksel incinmeler ve yaralanmalar, saldırıya uğramak, tehdit edilmek, engellenmek veya tacize uğramak olarak belirtilmektedir (Kökdemir, 2004; Üstün ve Yavuzarslan, 1995).

1.3.2. Öfke Türleri

1.3.2.1. Durumsal Öfke

Kişinin amacı doğrultusunda göstermiş olduğu davranışlarının engellenmesi ya da haksızlığa uğradığını düşünmesi durumunda ortaya çıkan öfke durumsal öfke olarak tanımlanmaktadır. Durumsal öfkede şiddet, gerginlik, sinirlilik gibi öznel duygular yaşanmaktadır (Tatlıoğlu ve Karaca, 2013).

1.3.2.2. Sürekli Öfke

Kişinin öfke düzeyinin süreklilik arz etmesi ve yüksek olması durumuna sürekli öfke denmektedir. Öfkenin sürekli ve yüksek olması durumunda birey herhangi bir engellenme durumuyla karşı karşıya kalırsa öfkesini daha çabuk dışa vurabilmektedir (Tatlıoğlu ve Karaca, 2013). Buna ek olarak Spielberger ise, sürekli öfkenin durumsal öfkenin yaşanma sıklığını anlatan bir kavram olarak da düşünülebileceğini ifade etmiştir (aktaran Özer, 1994b; Spielberger, 1995).

1.3.3. Öfkenin Boyutları

Öfkenin fizyolojik, bilişsel-duygusal ve davranışsal olmak üzere üç ana boyutu vardır.

1.3.3.1. Öfkenin Fizyolojik Boyutu

Öfke kaynağı olarak gösterilen durumun kişi açısından görünür hale gelmesinden itibaren bireyin bedeninde gerçekleşen varyasyonların tümü *Öfkenin Fiziksel Boyutu* adı altında sınıflandırılabilir. Bu boyutta uyaran duyguyu tetikler ve stres düzeyinde değişiklikler meydana gelir, gerginlik oluşur, adrenalin salgısı salınmaya başlar, nefes alıp verme artar, kalp atışları hızlanır, kan basıncında yükselme gözlenir ve böylece zihin vücudu savaş-kaç tepkisi için hazır hale getirir (Morgan, 1999). Tüm bu fizyolojik değişiklikler kişinin kendi iradesi ve isteği dışında kendiliğinden meydana gelmektedir (aktaran Balkaya, 2004).

1.3.3.2. Öfkenin Bilişsel ve Duygusal Boyutu

Kişinin öfke duygusunu deneyimlediği zaman bu duyguyu nasıl algıladığını anlatan kavram öfkenin bilişsel ve duygusal boyutudur (Yıldırım, 2006). Öfke, kişinin diğer duygularında olduğu gibi merkezi sinir sisteminde algılanmaktadır. Kişinin öfkeyle karşı karşıya kaldığı zaman vermiş olduğu tepkinin cinsi ile öfkeyi dışa vurma şekli, bireyin geçmiş yaşantılarından yapmış olduğu çağrışımlar ve ek olarak kişinin mantığa uygun ya da mantık dışı düşünceleri öfkenin yansıma şekline etki etmektedir (Yıldırım, 2006). Kişiler, öfkenin ortaya çıkmasına sebep olan uyarıcının çeşidine göre ve kişinin sahip olduğu bilişsel yapılar bağlamında farklı tepkiler vermektedirler. Bireyler uyarıcıyla karşılaşması sonucunda ortaya çıkan duyguları üç şekilde yansıtabilmektedirler. Bunlar: dışa yöneltme, içe yöneltme ve kontrol etme şeklinde sıralanmaktadır. Bu noktada, kişinin yansıtma yolunu seçmesinde, içinde bulunduğu toplum ve sosyal sistem önemli rol oynamaktadır (Kısaç, 1997). Ellis ise (1992) kişinin öfke tepkisine yerleşmiş inançları, olaylara karşı yorumları ve değerlendirmelerinin de sebep olduğunu belirtmektedir (aktaran Kısaç, 2009).

1.3.3.3. Öfkenin Davranışsal Boyutu

Öfkenin ortaya çıkmasına sebep olan duruma karşı verilen tepkilere öfkenin davranışsal boyutu denilmektedir (Duran ve Eldeklioğlu 2005). Öfkenin meydana gelme şekli kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir. Kimi kişiler öfke anında duygu ve

düşüncelerini içine atıp bastırırken, kimi kişiler öfkelerini dışa vurup ifade edebilmektedirler (Kısaç, 1997). Öfkenin ifade biçimleri de çeşitlilik göstermektedir. Öfkenin ifade biçimlerinden birisi, belki de en önemlisi saldırganlık olarak görülmektedir. Öfke, saldırganlığın iki tür ifade biçimlerinden biri olarak tanımlanmaktadır. Fiziksel saldırganlık motor davranışlarla ilişkilidir ve amaç karşındaki kişiye veya objeye zarar vermektir. Diğer deyişle hedef yönelimlidir. Saldırganlığın ikinci şekli olan, sözel saldırganlık boyutu ise daha çok, dışa vurulmuş öfke olarak tanımlanmaktadır (Kassinove ve Sukhodolsky 1995).

1.3.4. Öfke İfade Tarzları

Genel anlamıyla öfke kişinin yanlış olarak nitelendirdiği uyarıcılara verdiği tepkidir. Buna karşın algılanan durum, olay, nesne, kişi; niyetli olan bir yanlış ise bireyin öfkesi buna bağlı olarak artmakta ve öfkesini ifade etme biçimi de bu bağlantıda değişiklik göstermektedir (Robins ve Novaco, 1999). Kişinin kendisini uygun şekilde ifadesi etmesi durumunda öfke kişide uyumu güçlendirme ve kolaylaştırma gibi pozitif etkiler yaratabilmektedir. Ek olarak öfkenin toplumsal normlara uygun ve kabul edilebilir bir biçimde ifade edilmesi de pozitif bir kişilik özelliği olarak kabul görmektedir (Duran ve Eldeklioğlu, 2005). Kişi öfke duygusunu deneyimlediğinde bu duyguyu bastırma, sözel olarak ifade etme ya da saldırgan davranışlara dönüştürme gibi farklı yollarla ortaya koyabilmektedir (Deffenbeicher, 2011).

Öfkenin ifade edilmesini Spielberger ve arkadaşları (1991) üç ayrı boyutta ele almış olup bunlar; *dışta öfke, içte öfke ve kontrol edilen öfkedir*.

Dışta öfke; kişinin deneyimlediği öfke duygusunu davranışa geçirerek dışa aktarmasıdır. Bu durum öfkenin sebep olduğu strese karşı sergilenen normal bir tepkidir (Starner ve Peters, 2004). Öfkenin dışa vuruluşu ciddi saldırganlık eylemleri ve yıkıcılık içerebileceği gibi uygun bir şekilde sözel olarak da yapılabilir. Bu durum bir spektrum olarak nitelendirilebilir ve kişinin ifade biçimi bu spektrumda herhangi bir noktada konumlanabilmektedir (Özmen ve ark., 2016). Öfkeyi dışa vurma biçimlerinden birisi de saldırganlıktır. Buna karşın her saldırganlık davranışının temelinde öfke duygusu yatmayabilir. Saldırganlık kendi içinde fiziksel saldırganlık ve sözel saldırganlık olarak ikiye ayrılmaktadır. Fiziksel saldırganlık kişinin sergilediği motor davranışlarla bağlantılıdır ve hedefte karşındaki kişiye de ya da nesneye zarar vermek vardır. Sözel saldırganlıkta ise dışa vurulmuş öfke şeklinde tanımlanabilmektedir (Kassinove ve Sukhodolsky, 1995). Öfke dışa yöneltildiği zaman bireyde kısa süren bir rahatlama

oluşur fakat bu durum uzun vadede enerjiyi bitirir ve davranış kontrolünü zora sokar. Öfke sürekli olarak dışa vurulursa kişilerarası ilişkilerde zorlanmalar ve toplumdan dışlanmalar gözlenebilmektedir (Beyazaslan, 2012).

İçte öfke; kişinin karşılaşmış olduğu öfke etmenlerine karşın duygusunu gizleyerek ya da içinde tutarak sağladığı bir uyum tepkisi olarak tanımlanmaktadır (Starnier ve Peters, 2004). Öfkenin içe vurumu, kişinin hissettiği öfkeyi bastırma eğilimi içerisinde bulunmasıdır (Spielberger ve ark., 1991). Cüceloğlu ise içe yöneltilen öfkenin kendisine iki biçimde yol bularak varlığını sürdürdüğünden bahsetmektedir. Bunlardan birincisi öfke duygusuna sebep olan durumun göz ardı edilmesi yani yok sayılmasıdır. İkincisi ise öfkeye neden olan durumun dolaylı yollara başvurularak ifade edilmesi olup bireyin sitem, suçlama, ters inkar olarak ortaya çıkmasıdır (akt., Beyazaslan, 2012). Bunun yanı sıra Atila (2015) çalışmasında öfkenin bastırılma sonucunda içe yöneltilindiğinde bireyin kendisine zarar verici tutumlarda bulunma riskinin de arttığına dikkat çekmiştir. Ek olarak öfkenin sürekli olarak içe atılması ve yansıtılmaması durumunda psikolojik bunalım ve bunun sonucunda intihar gibi durumların meydana gelebileceğinden bahsetmiştir (Atila, 2015).

Kontrol edilen öfke; kişinin diğer insanlara karşı öfkesini ne derecede kontrol ettiği ya da sakinleşme eğiliminde ne derecede bulunduğu ile ilgilidir. Kişisel tepkiler aracılığıyla öfkeyi dışa vuran şey kontrol deneyimleridir (Starnier ve Peters, 2004). Öfke aniden ortaya çıkmakta ve kısa bir zaman içerisinde de şiddeti artmaktadır. Bu sebeple de öfkenin kontrol altına alınması son derece zordur. Bireyin öfke duygu durumunun farkında olması, öfke duygu durumunu kabullenmesi ve öfke duygu durumunu nasıl yönetebileceğine yönelik bilince sahip olması bu noktada önem arz etmektedir.

1.3.5. Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları ile ilgili Kuramsal Yaklaşımlar

Bu başlık altında; Psikanalitik Kuram, Sosyal Öğrenme Kuramı, Varoluşçu Kuram, Bilişsel Davranışçı Kuram, Bireysel Yaklaşım, Akılcı-Duygusal Kuram, Gestalt Kuramı, James-Longe Kuramı ve Cannon-Bard Kuramı kısaca açıklanmıştır.

1.3.5.1. Psikanalitik Kuram

Freud'un Psikanalitik Kuramı öfke ve saldırganlıkla ilgili en bilinen kuramsal yaklaşımlardan biri olup bu tür davranışların büyük ölçüde içgüdüsel olduğu görüşünü savunmaktadır (Baron, 1977). Psikanalitik yaklaşımın öfkeye yönelik yorumu incelendiğinde, bu yaklaşımın öfkeyi saldırganlığın bir boyutu olarak gördüğü ortaya

çıkılmaktadır. Freud'a göre (1964) insanlar Triebe adını verdiği içgüdüler tarafından yönlendirilmekte ve bu içgüdüler doğuştan gelmektedir . Bu içgüdülerin iki tanesi temel içgüdü olarak adlandırılmakta olup Cinsellik İçgüdüsü (Eros) ve Ölüm İçgüdüsü'dür (Thanatos) (aktaran İnanç ve Yerlikaya, 2018, s.25). Bu iki temel içgüdüden biri olan Ölüm İçgüdüsü'nün bir türevi de saldırganlık dürtüleridir. Psikanalitik kurama göre insanların bütün davranışları içgüdüsel olarak doğrudan ya da dolaylı olarak yaşamın iyileştirilmesi veya dengenin sağlanmasına yarayan yaşam içgüdüsünün karşısında ölüm içgüdüleri yer almaktadır. Bu karşıtlık sonucunda öfke; ölüm içgüdüsünün önemli bir türevi olan saldırganlığın söz konusu yaşamsal dürtülerin engellenmesi sonucu ortaya çıkan bir tepki olarak adlandırılmıştır (Geçtan, 2000; aktaran Dilekler ve ark., 2014). İki dürtünün karşı karşıya gelmesi veya bir dürtünün isteğinin olmaması sonucunda ise hoş olmayan duyguların gerçekleşebildiği ve bu duygulardan kaynaklanan öfkenin id'den egoya geçiş sürecinde Freud'un açıkladığı savunma mekanizmalarınca değişikliğe uğrayabilmektedir. Bireyin bu süreçte Freud'un savunma mekanizmalarını kullanmasının bireyi hem koruyabileceğini hem de doğrudan saldırgan davranışlar olarak kendini gösterebileceği öne sürülmüştür (Feindler 2006; aktaran Dilekler ve ark., 2014). Psikanalitik kuramın ana temelini oluşturan içgüdüler haricinde de Freud'un tanımladığı psikoseksüel gelişim dönemleri oral, anal, Fallik, Latant ve Genital olmak üzere 5 kategoriye ayrılmaktadır (İnanç ve Yerlikaya, 2018, s.31). Bu gelişim dönemlerinden anal dönem bireyin öfke ve saldırganlık gibi duygularını ifade etmeyi öğrendiği aşama olarak adlandırılmış olup bu dönemde bir takılı kalma yaşayan bireylerin öfkeyi fark edememe ve ifade edememe gibi sorunlar yaşayabildiğini ve özerklik duygusunun olmamasına yol açabilmektedir (Corey, 2008, s.55-56).

1.3.5.2. Sosyal Bilişsel Kuram

Sosyal bilişsel kurama göre bireyler olayları öğrenmeye yönelik bir esnekliğe sahiptirler ve bu davranışları etraflarında gözlemledikleri şeylere göre kazanırlar. Bunun yanı sıra Bandura bu gözlemlenin sadece doğrudan gerçekleştirmediğini dolaylı olarak da insanların davranışlarını gözlemlediğini ve “dolaylı öğrenmenin” bu şekilde ortaya çıktığı üzerinde de durmuştur (İnanç ve Yerlikaya, 2018, s.203; Rubin, 1986). Öfke kavramının da bu öğrenilmiş davranışlardan biri olduğunu savunan Bandura insanların saldırgan davranmalarını sağlayan nörofizyolojik mekanizmalara sahip olduğunu ancak bu mekanizmaların bilişsel kontrole bağlı olduğu görüşünü savunmuştur. Bu nedenle Bandura'ya göre bireyler diğer tüm tepkilerde veya davranışlarda olduğu gibi öfke veya saldırganlık tepkilerinde de öz-düzenleme etkili olmakta olup birey öz-düzenleme

sayesinde davranışlarını gözden geçirebilmekte, yönlendirebilmekte ve kontrol edebilmektedir (Bandura 1977; aktaran İnanç ve Yerlikaya, 2018, s.206). Sosyal öğrenme teorisine göre saldırganlığın kökenleri; gözlemsel öğrenme, güçlendirilmiş performans ve yapısal belirleyicilerdir. Bu üç kökenin altında sosyal öğrenme teorisine göre birey saldırganlık davranışlarının kaynağını 3 çeşit gözlem yoluyla öğrenmektedir (Bandura, 1977). Modern toplumlarda bireylerin saldırgan davranış kalıplarken ilki; problemlere saldırgan bir şekilde çözümler üreten ebeveynler ile büyüyen çocuklarında insanlarla ilişkilerinde ve sorunlarla başa çıkma şeklinde gözlemlediği “saldırgan” tutumu kullanmasıdır. İkinci olarak ailenin de içinde yer aldığı sosyal sistemler ve ona dahil olan bütün alt kültürler bireylerin öfkeli ve saldırgan davranış kalıplarını gözlemleyerek öğrenmesinde etkili olan bir diğer yoldur. Agresif davranış tarzlarını edinmede etkili bir diğer kaynak ailenin de dahil olduğu bir sosyal sistem ağı olan alt kültürdür (Bandura, 1979). Diğer bir gözlem yolu ise özellikle modern ve gelişmiş toplumlardaki kitle iletişim araçlarıdır. Bireyler kitle iletişim araçları ile saldırganlık davranışlarını gözlemlemekte olup ayrıca son yıllarda yapılan araştırmalar kapsamında kitle iletişim araçlarının özellikle genç bireyler üzerinde saldırgan davranış tarzlarını öğrettiği ve bireylere şiddet eylemlerine karşı duyarsızlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Bandura, 1977; aktaran Rubin, 1986).

1.3.5.3. Bilişsel Davranışçı Kuram

Beck öfke duygusunun bireyin kendi duyguları ile kendisi ve başkaları hakkındaki inanç ve tutumları arasındaki ilişkiyle alakalı olabileceğini öne sürmektedir. Bu sebeple BDK, temelinde duyguların bireylerin sahip olduğu inanışlara bağlı olduğunu ve bunun da bireylerin hayata karşı olan bakış açısını ve davranışlarını etkilediğini öne sürmektedir (Türkçapar ve Sargın, 2012). Bireylerin duygusal tepkileri çevrelerinde gerçekleşen veya bireyin birebir kendi dünyasında yaşana olaylara verdikleri tepkiler olup kişiler olumlu veya olumsuz bütün duygularını farklı şekillerde ifade etmektedirler. Bireylerin bir duruma karşı nasıl tepki verdikleri bireylerin inançlarına, gerçekleşen olaylara nasıl anlam yüklediklerine göre değişmektedir (Morrison, 2001; aktaran Özmen, 2006). Bireylerin bu tepkilerinden biri olan öfkenin sebebi ise Bilişsel Davranışçı Kurama göre bireyin yaşadığı durum ile ilgili inançlarının mantık dışı olmasıdır (aktaran Rubin, 1986).

1.3.5.4. Gestalt Kuramı

Gestalt kuramına göre bireylerin küskünlük, öfke, nefret, acı, kaygı, keder, suçluluk ve vazgeçme gibi gizli kalmış bütün duygularının altında bitirilmemiş işleri

vardır. Bitirilmemiş işler birey duygularıyla yüzleşip bu duygularla baş edebildiği ana kadar devam eder (Corey, 2008, s.81-82). Eğer bir duygu bireyi rahatsız etmiyorsa bitirilmemiş iş kapsamına girmemektedir (Özhan, 2001). Gestalt yaklaşımında bireylerin, farkındalık kazanması, iç çatışmaların yaşanması, bitirilmemiş işlerini bitirmesi sorumluluk alabilmesi ile bağlantılıdır (Votan-Acar, 2004). Bu nedenle bireylerin öfke duygularının altında da bitirilmemiş işlerinin olabileceği ve bu nedenle bu duyguları hakkında farkındalık kazanarak olağan bir duygu olan öfkelerini kontrol etmeyi ve doğru şekilde yönlendirebilmeleri bitirilmemiş işlerini tamamlamaktan geçmektedir.

1.3.5.5. Bireysel Psikoloji Yaklaşımı

Bireysel Psikoloji yaklaşımının temellerinden birisi üstünlük çabasıdır. Adler başlarda bireylerin davranışlarına ve motivasyon kaynaklarına egemen olan asıl gücün saldırgan olma çabası olduğunu iddia etse bu görüş yıllar içinde şekillenerek güç bulma çabasına evrilmiştir (İnanç ve Yerlikaya, 2018, s. 47). Adler (1927), öfkenin güç ve tahakküm için bir çaba olduğunu iddia etmiş ve güç bulma çabasının önündeki her engeli bu öfke ve saldırganlık ile zorla yok etmesi olarak tanımlamıştır. Bireysel psikolojide yer alan kavramlardan biri olan yetersizlik duygularına sahip bazı bireyler güç duygularını tehdit eden en küçük uyarıcıyı bile öfkeyle karşılamakta olup çevre karşısında bu şekilde üstünlük kazanmaya çalışmaktadırlar. Adler'e göre, sürekli öfkesi yüksek olan insanlar, üstünlük duygularını her zaman tehditlere karşı korurlar ve herhangi birine güvenmeyi imkansız bulurlar (aktaran Smith ve ark., 1999).

1.3.5.6. Davranışçı Kuram

Skinner, bireyin bütün davranışlarının daha önceki yaşantılarına bağlı olarak koşullanmalara bağlı olarak oluştuğunu öne sürmüştür. Bu bağlamda Davranışçı Kuram, öfkeyi bir uyarana tepki olarak tanımlamaktadır. Skinner'ın tepkisel ve edimsel olmak üzere iki tür koşullanma çeşitli tanımlamış olup; tepkisel koşullanma ve davranışa neden olan uyaran her zaman bilinirken, edimsel koşullanma ve edimsel davranışa neden olan uyaran çoğu zaman bilinmemektedir. Bu yaklaşıma göre bireyler benzer durumlarda daha önce öğrenilmiş davranışlar yoluyla benzer davranışlar sergilemektedirler. (Büyükbayraktar, 2011, İnanç ve Yerlikaya, 2018, s.178). Örneğin; Davranışçı kuramda yer alan pekiştireçler ve ceza kavramı dahilinde birbirine karşı saldırganlık dürtüsü veya düşmanlık hissi olmayan iki birey acı duygusu ile koşullandırılırsa birbirlerine karşı karakteristik saldırganlık kalıpları sergileme eğilimindedirler çünkü öfke duygusu

davranışçı kurama göre her zaman uyarının kendisine doğru gerçekleşmemektedir (Murdock, 2004, s.186-187).

1.3.5.7. Cannon-Bard Kuramı

Öfke ile ilgili Psikanalitik ve Bilişsel kuramlardan farklı olarak Cannon-Bard Teorisinin özelinde duygusal ve bedensel tepkiler birbirinden bağımsız olarak meydana gelmez. Bireyin bir uyarıya olumlu veya olumsuz olarak algılamasının ardından duygusal ve bedensel tepkiler aynı anda meydana gelmektedir. Bireyde öfke, korku veya tedirginliğe neden olan bir uyarıcı ortaya çıktıktan ve birey tarafından algılandıktan sonra gerçekleşen bedensel tepkisi (şiddet) duygusal tepkisi ile (korku) aynı anda ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple bireyin öfke duygusuna verdiği hem davranışsal hem de bedensel tepkisi arasında bir öncelik sıralaması olmamakla birlikte ikisinin de eş zamanlı olarak ortaya çıktığı bilinmektedir. (Morrison, 2001; aktaran Özmen, 2006).

1.3.5.8. James-Lang kuramı

Duyguların kapsamlı açıklamalarından birini yapan James-Land teorisine göre ise Cannon-Bard teorisine karşıt olarak davranışların ve duyguların farklı zamanlarda ortaya çıktığı aynı anda gerçekleşmediği hipotezini savunmaktadır. Bu teoriye göre bireyde öfke ve korkuya sebep olan bir uyarı ortaya çıktığında birey çevredeki değişikliği algılar ve ilk olarak bedensel tepkiler ortaya çıkar. Bireyin öfkelenmesine ve korku yaşamasına sebep olan bir durumda kalp atışlarının hızlanması, terleme veya göz bebeklerinin büyümesi gibi bedensel tepkiler ortaya çıkmaktadır. Birey çevresinde bu bedensel tepkilere sebep olan şeyleri tanımladıktan sonra duygusal tepkiler ortaya çıkmaktadır. James-Lang teorisine göre birey etrafındaki değişiklikleri veya uyarıları algıladıktan sonra duygular yaşanmaktadır. (Morris, 2002; Groves ve Schlesinger, 1982; aktaran Özmen, 2004).

1.3.6. Özel Yetenekliler ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları

Özel yetenekli çocuğun herhangi bir durum karşısında beklenenden farklı tepkiler vermesine neden olan, yoğun duygulanım yaşama ve aşırı duyarlılık özelliğine sahip olma durumu özel yetenekli çocukları tipik gelişim gösteren yaşlılarından ayırmaktadır (Daniels ve Meckstroth, 2009; aktaran Sampson, 2013).

Piechowski (2013) bu durumun bireyin sosyal davranışları, kişilerarası ilişkileri, karakteristik özellikleri veya sadece o an bireyin içinde bulunduğu ve deneyimlediği

şeyin yoğunluğundan kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Özel yetenekli küçük çocuklar, mizaçlarına, çevrelerine ve içinde bulundukları duygusal duruma bağlı olarak hiperaktif, yıkıcı, öfkeli, gürültülü, dramatik, aşırı heyecanlı ama aynı zamanda sessiz, utangaç, aşırı ağlamaklı veya zaman zaman üzgün görünebilirler (aktaran Sampson, 2013).

Özel yetenekli çocukların bu aşırı duyarlılık ve yoğunlukları onların var oluşlarının her yönünü kaplamakta olup öfke duygusunu yoğun biçimde yaşamalarına yol açmaktadır. Özel yetenekli çocukların duyarlılığı, yoğunluklarıyla birleştiğinde güçlü incinme, hayal kırıklığı ve öfke duygularına neden olmaktadır. Bir tartışmada haklı olduklarına inandıklarında tartışmayı güçlü bir şekilde sürdürmekte ve öfke duygusunu sergilemeye yatkın olmaktadır (Piechowski, 2013). Okul öncesi özel yetenekli çocukların ebeveynleri, genellikle çocuklarının diğer çocuklarından çok daha fazla öfke nöbeti geçirdiğini tanımlamaktadır (Beljan ve ark., 2005).

Özel yetenekli çocuk ve ergenlerin çoğu öfkelerinin yoğunluğuna rağmen şiddete başvurmaz (Cross, 2001), öfkelerini akranlarına göre daha iyi kontrol ettikleri özellikle anti-sosyal davranışlar noktasında da öfke ve saldırganlık davranışlarının akranlarından daha fazla olduğu gözlemlenmiştir (Ersoy ve Deniz, 2016).

Özel yeteneklilerin mükemmeliyetçilik, bağımsızlık, yüksek ideallere sahip olma gibi özelliklerinin öfke-düşmanlık (hostilite) davranışlarını arttırabileceği (Davaslıgil, 2004), özel yetenekli ergenlerin kabul görme ihtiyaçlarının, empati eksikliğinin, yakın ilişkiler kurma zorluğunun ve akranları tarafından reddedilmelerinin, hoşgörüsüzlüklerini arttırabildiği, tolerans düzeylerini azaltabildiği veya anti-sosyal davranış gösterme eğilimlerini arttırabildiği görülmüştür (Schuler, 2003).

Wood ve Craigen (2011), özel yetenekli öğrencilerin “aynı kafadaki akranları bulma arayışlarında veya aynı yaştaki akranlar tarafından yanlış anlaşılmaya ve reddedilmeye tepki olarak yaşıtlarından daha yüksek bir duyarlılığa sahip oldukları için daha fazla hüsrana, öfke ve hayal kırıklığı yaşayabileceğini” belirtmişlerdir (aktaran Phelps ve ark., 2020). Buna benzer olarak özel yetenekli öğrencilerin karakteristik özelliklerinden kaynaklanan davranış özelliklerinden bazıları; karşı koyuculuk, itaatsizlik, saldırgan davranışlar, hiperaktivite, izinsiz hareketler yapma olarak belirlenmiştir (İnci, 2014).

Özel yeteneklilerde öfkenin sebebi tam olarak bilinmemekle birlikte asenkron gelişim ve aşırı uyarılabilirliğin etkisi olduğu varsayılmaktadır. Özellikle aşırı

uyarılabilirlik ile gelen duygu düzenleme güçlüğü ile duygularını ve davranışlarını kontrol etmesi arasında ilişki bulunmaktadır (Sampson,2013)

Özel yeteneklilerin karakteristik özellikleri ve diğer özellikleri doğrultusunda öfke duygusu ve ardından gelen saldırganlık davranışı birileri tarafından engellenmeye maruz kalmalarından ve yapmak istedikleri şeylerin ya da sahip oldukları düşüncelerin özellikle öğrenme ortamlarında çevre tarafından engellenmesinden kaynaklı olabilmektedir (Erdem ve Baloğlu, 2018).

Landau (2002) ise zihinsel olarak özel yetenekli ergenlerde saldırgan ve öfkeli davranışları dört gruba ayırmış olup bunlar; birinci gruptaki özel yetenekli ergenler saldırganlığı yapıcı bir şekilde ifade ederler ve yeni durumlara iyi uyum sağlarlar; ikinci gruptaki özel yetenekli ergenler ise hem kendi içlerindeki hem de çevrelerindeki çatışmaları bastırırlar ve saldırganlığın çözümünü mükemmeliyetçilik ve konformizmde ararlar (uyumlu davranış); üçüncü gruptaki özel yetenekli ergenler etkilemesi en zor olanlardır (pasif davranış) ve saldırganlıkları ve öfkeleri içe dönüktür. Çeşitli nedenlerle potansiyellerini gerçekleştiremezler, bu da pasif davranışlar sergilemelerine neden olur. Dördüncü gruptaki özel yetenekli ergenler ise iş birliği yapmama eğiliminde olanlardır (yıkıcı davranış). Bu grupta bulunan özel yetenekli ergenler her zaman lider olmaya çalışırlar ve çatışmalarını çevrelerindeki insanlara yansıtır (aktaran Černova, 2005).

1.4. Mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçilik ile ilgili ilk çalışmaları ortaya çıkartan araştırmacılardan biri olan Hollender (1965) mükemmeliyetçiliği mükemmel davranış ve başarı vasıtasıyla ailenin kabulünü sağlama icraatı olarak kavramsallaştırmıştır. Buna ek olarak ona göre mükemmeliyetçilik çocukluk döneminde kazanılan bir kişilik özelliğidir ve olumsuz olarak sınıflandırılan kişilik özelliklerinden de bir tanesidir. Hollender mükemmeliyetçiliği; kendisinden ya da kendisi dışında kalan kişilerden durumun gerektirdiği seviyede bir performanstan daha fazlasını göstermek isteyen kişileri nitelendirmek için kullanmıştır. (aktaran Vieth ve Trull, 1999).

Freud (1959) ise mükemmeliyetçiliği aşkın şeylerin başarı ile sonuçlanmasını arzulayan “Aferin veya kendinden utan” mesajlarını içeren, süper-egonun bir işlevi olarak kavramsallaştırmıştır. Ayrıca mükemmeliyetçiliğin nevrotik rahatsızlıklara sahip kişilerde sıklıkla rastlanan bir kişilik özelliği olduğunu da dile getirmektedir. (aktaran Geçtan, 2006)

Mükemmeliyetçilik kişinin öncelikle kendisine, sonrasında çevresindeki kişilere normalin üstünde standartlar belirlemesi, bu standartlara ulaşmak için çalışması ve o standartta kalmak adına çaba sarf etmesi şeklinde tanımlanmıştır (Rice ve ark., 1998).

Başka bir tanıma göre de mükemmeliyetçilik, bireyin kendi performans derecesinin üzerinde bir standart belirlemesi ve bu arzusuna ulaşamama düşüncesine karşın müsamaha gösterememesidir (Frost ve ark., 1990).

Mükemmeliyetçilik, kusursuzluk için çabalama ve performans için aşırı yüksek standartlar belirleme ile aşırı eleştirel değerlendirme eğilimleriyle karakterize edilen bir kişilik eğilimidir (Flett ve Hewitt, 2002; Frost ve ark., 1990).

1.4.1. Mükemmeliyetçiliğin Boyutları

Mükemmeliyetçiliğin ilk tanımlayıcılarından olarak kabul edilen Hollender (1965) ortak olarak mükemmeliyetçiliği tek boyutta ele alarak olumsuz bir kişilik özelliği olarak nitelendirmişlerdir. Hollender ile benzer olarak Burns (1980) de mükemmeliyetçiliği tek boyut altında incelemiştir. Burns'e göre birey kendi değerini başarıyla doğru orantılı olarak ölçmektedir. Kişi kendisini mantık dışı bir şekilde zorlar ve ulaşılması imkansız olarak nitelendirilen hedefler koyarak bunlara ulaşmayı amaçlar (aktaran Slade ve ark., 2009).

Hamachek (1978) mükemmeliyetçiliği normal mükemmeliyetçilik ve nevrotik mükemmeliyetçilik olarak iki ana boyut altında inceleyerek 1970'li yıllara kadar tek boyut altında olumsuz olarak nitelendirilen mükemmeliyetçiliğin olumlu yanına da değinmiştir. (aktaran Shafran ve ark., 2002). Normal mükemmeliyetçiler düzen ve planlamanın başarı için önemli olduğunun altını çizmektedirler. Bunun yanında kendilerine başarısız olma ve hata yapma hakkı tanırırlar. Nevrotik mükemmeliyetçiler ise normal mükemmeliyetçilerin aksine daha yüksek standartlara sahiptirler, sergiledikleri eforun asla yeterli gelmeyeceğine inanırlar ve hata yapmaktan sakınırlar. Hamachek en iyi için çabalamanın normal ve olumlu bir özellik olduğunu belirtirken nevrotik davranışların olumsuz olduğunu öne sürmektedir (Hamachek, 1997; aktaran Kanlı, 2011).

Slade ve Owen (1998) da mükemmeliyetçiliği Hamachek gibi iki boyut altında incelemiştir. Bu boyutlar negatif ve pozitif mükemmeliyetçiliktir. Pozitif mükemmeliyetçilik normal ve uyumludur ancak negatif mükemmeliyetçilik pozitif mükemmeliyetçiliğin aksine uyumsuz ve psikopatolojiktir. Ayrıca negatif

mükemmeliyetçilik tatminsizlikle ilişkilidir ve başarısızlık korkusunu temel almaktadır (aktaran Hewitt ve Flett, 2006).

Piirto (1994) ise mükemmeliyetçiliği esnek ve esnek olmayan mükemmeliyetçilik olarak iki boyut altında incelemiştir. Esnek mükemmeliyetçiler durumsal olarak kendi duygu ve standartlarını esneterek uyum davranışı gösterebilmektedirler. Esnek mükemmeliyetçilerin aksine esnek olmayan mükemmeliyetçiler ise daima bir kesinlik ve netlik arayışı içindedirler. Hiçbir zaman yeterince iyiye ulaşamayacaklarını düşünürler ve ek olarak sürekli bir tatminsizlik duygusu deneyimlerler (aktaran Nugent, 2000).

Mükemmeliyetçiliğin çok boyutlu kavramsallaştırmalarıyla ilgili olarak, en etkili ve yaygın olarak araştırılan modellerden biri Hewitt ve Flett'in (1991b) modelidir. Mükemmeliyetçiliğin kişisel ve kişiler arası yönleri olduğu görüşüne dayanan model mükemmeliyetçiliği üç ana boyut altında ayırt etmektedir. Bunlar; kendine yönelik mükemmeliyetçilik, başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik ve toplum tarafından yönlendirilen mükemmeliyetçilik olarak adlandırılır (Hewitt ve Flett, 1991b; aktaran Stoeber, 2016). Mükemmeliyetçilik Flett ve Hewitt (2002) tarafından çok boyutlu bir kavram olarak ele alınmış ve "kişinin aşırı derecede yüksek standartlar oluşturması ve kendisini aşırı derecede eleştirmesi eğilimi" olarak tanımlanmıştır. İfade edilen alt boyutlar sırasıyla bireyin şahsına yönelik üst düzey standartları ve kendine yönlendirmiş olduğu mükemmeliyetçi tutumları; kişinin çevresindeki diğer bireylerin sergileyeceği davranış ve yeteneklerine ithafen beklentilerini ve inançlarını; son olarak da kişinin kendisi için önemli olan kişilerce belirlendiğini düşündüğü ümitlere ve standartlara ulaşma ihtiyacını ölçmektedir (Hewitt ve Flett, 1991b).

Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik

Bu alt boyut mükemmeliyetçiliğin kişinin içinde bulunan yönlerini ölçmeyi hedeflemektedir. Ek olarak kendine yönelik mükemmeliyetçilikte kişi kendine üst düzey standartlar koyar ve bu doğrultuda mükemmelliğe ulaşmayı hedefler. Buna ek olarak kendine yönelik mükemmeliyetçi kişiler eleştiriye gelemmezler ve kendi hatalarını kabul etmezler. (Hewitt ve Flett 1991b; aktaran Hewitt ve Flett, 2002)

Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik

Bu alt boyutta kişi başkalarına yönelik gerçek üstü standartlar koymaktadır ve koymuş olduğu bu standartlara diğer kişilerin uymasını beklemektedir. Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunda bulunan bireyler, kusursuz ya da mükemmelin

altında sonuçlarla karşılaşacakları korkusuyla ve bu sebeple hayal kırıklığı yaşayacakları düşüncesiyle diğer kişilere görevlendirmede bulunmaktan kaçınma davranışı gösterirler. Buna bağlı olarak da fazla öfkelenirler ve stresli ilişkiler kurarlar (Flett ve Hewitt, 2002).

Toplum Tarafından Yönlendirilen Mükemmeliyetçilik

Bu alt boyut altında kategorize edilen bireyler, başkalarının kendilerinden imkân dâhili dışında şeyler beklediklerini düşünmektedirler. Diğer kişilerin kendilerini onaylamasını isterler ve bu isteğin gerçekleşebilmesi için onlardan beklenen standartlara ulaşmak zorunda olduklarına inanırlar. Toplum tarafından yönlendirilen mükemmeliyetçiler standartların kendilerine diğer kişiler tarafından dayatıldığı inancına sahiptirler (Flett ve Hewitt, 2002).

Frost ve arkadaşları ise (1990), klinik ve klinik olmayan gruplarda mükemmeliyetçiliğin boyutlarını değerlendirmek için özel olarak tasarlanmış bir ölçü geliştiren ilk kişilerdir. Bu araştırmacı grubu, mükemmeliyetçilik üzerine mevcut literatürü gözden geçirerek, mükemmeliyetçilik yapısının altı boyuttan oluştuğunu öne sürmüşlerdir. Bu boyutlar; hatalara karşı aşırı duyarlılık ve hataları başarısızlıkla eşitleme eğilimi (hatalar üzerine aşırı endişe), birinin performansının kalitesinden şüphe etme eğilimi (eylemler hakkında şüpheler), çok yüksek standartlar belirleme ve öz değerlendirme için bunlara aşırı önem verme eğilimi (yüksek kişisel standartlar),ebeveynlerini yüksek beklentilere sahip olarak algılama (yüksek ebeveyn beklentileri), ebeveynlerini aşırı eleştirel olarak algılama eğilimi (aşırı ebeveyn eleştirisi) ve düzen ve organizasyonun (düzen) önemini vurgulama eğilimidir. Bu boyutları temel alan ölçek, çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği (MPS-F) olarak adlandırılmıştır (aktaran Antony ve Swinson, 2000).

Hatalar Üzerine Aşırı Endişe

Bu alt boyut hata yapmaktan kaçınma ile ilişkilendirilmiştir. Hatalara karşı aşırı endişede kişiler hata yapmaları durumunda diğer kişilerin onlara yönelik saygı değerinde azalmalar meydana geleceğini düşünmektedirler. Hataları başarısızlıkla eş değer görürler. Psikoloji kliniklerinde yapılan çalışmalar neticesinde bu alt boyutta yüksek skora sahip bireylerin sosyal kaygı ve başkaları tarafından yargılanma endişesinin de normalin üstünde olduğu saptanmıştır. Hatalar üzerine aşırı kaygı boyutu Hewitt ve Flett'in (1991b) çalışmasında yer alan "Kendine yönelik mükemmeliyetçilik" alt boyutu ile benzerlik göstermektedir. (Frost ve ark., 1990; aktaran Antony ve Swinson, 2000).

Eylemler Hakkında Şüpheler

Bu alt boyutta varlık gösteren kişiler görevlerine doğru yapamadıklarına yönelik hislere kapılmaktadırlar. Bu tip bireyler yaptıkları işi tekrar tekrar kontrol etme eğiliminde olmaktadır ve bu sebeple de yaptıkları işler için haddinden fazla zaman harcamaktadırlar. Bu alt boyut da “Hatalar üzerine endişe” boyutu gibi Hewitt ve Flett’in (1991b) ‘‘Kendine yönelik mükemmeliyetçilik’’ tanımıyla ilişkilendirilmektedir.

Yüksek Kişisel Standartlar

Yüksek kişisel standartlar alt boyutunda kişiler kendileri için çok yüksek standartlar koymaktadırlar. Bireyler kendilerini değerlendirmek için bu standartları referans alırlar ve bu standartlar onlar için önem arz etmektedir. Bahsedilmekte olan ilk iki alt boyut gibi bu alt boyut da Hewitt ve Flett’in (1991b) ‘‘Kendine yönelik mükemmeliyetçilik’’ alt boyutu ile bağlantılıdır.

Yüksek Ebeveyn Beklentileri

Kişi ebeveynlerini çok yüksek standartlara sahip kişiler olarak algılamaktadır, aynı zamanda ebeveynlerinin bu standartlara çok önem verdiğini de düşünmektedir (Frost ve ark., 1990). Mükemmeliyetçiliğin kökenine yönelik açıklamalar yapılmak istendiğinde bu alt boyut diğer alt boyutlara göre daha faydalı olarak tanımlanmaktadır. Hewitt ve Flett’in ‘‘Toplum tarafından yönlendirilen mükemmeliyetçilik’’ boyutu ile ilişkisi olduğu varsayılmaktadır. Diğer kişilere karşı mükemmel performans sergileme baskısı ile hareket eden kişiler için ebeveynler dışsal bir baskı unsuruna dönüşebilmektedir. (aktaran Antony ve Swinson, 2000).

Aşırı Ebeveyn Eleştirisi

Yüksek ebeveyn beklentileri boyutu ile ortak kümede bulunmakta olan aşırı ebeveyn eleştirisi alt boyutu da ebeveynlerin değerlendirici tutumlarının duyumsanması üzerinde odaklanmıştır. Kişiler ailelerinin yüksek derecede eleştirel tutumlar içerisinde bulunduğunu hisseder ya da düşünürse, bu kişide mükemmeliyetçilik eğilimine neden olabilmektedir. Kişiler ebeveynlerinin beklentilerini gerçekleştiremedikleri takdirde aşırı eleştiri ile karşılaşabileceklerini düşünürler ve bu duruma zaman içerisinde sosyal kaygı da eşlik edebilir. Bu düşünceleri genelleyerek insanlardan gelebilecek negatif tepkilere karşın da endişe hissi geliştirmektedirler. (Frost ve ark., 1990; aktaran Antony ve Swinson, 2000).

Düzen

Son alt boyut olan düzen alt boyutu kişinin düzen ve temizlik konularında davranışlar sergilemek için yüksek düzeyde bir dürtü duyma durumudur. Düzenli olma halinin yararlı bir özellik olarak tanımlanmasına karşın bu konuda aşırı yoğun dürtülere sahip bireyler tertip konusunda çok fazla zaman harcamaktadırlar ve asıl işlerinin sonunu getirememesi problemi ile uğraşmaktadırlar. (Frost ve ark.,1990, aktaran Antony ve Swinson, 2000).

1.4.2. Mükemmeliyetçilik ile ilgili Kuramsal Yaklaşımlar

Bu başlık altında; Psikanalitik Kuram, Bütüncül Psikoloji Yaklaşımı, Bireysel Psikoloji Yaklaşımı, Akılcı Duygusal Yaklaşım, İnsancıl Yaklaşım, ve Maslow'un Hiyerarşik Yaklaşımı kısaca açıklanmıştır.

1.4.2.1. Psikanalitik Kuram

Psikanalitik kuram çerçevesinde Freud'un (1962) kişilik yapısını tanımlama şekilleri de zaman içinde evrimleşmiş olup son halinde Freud kişiliğin yapısını süpereo, id ve egonun oluşturduğunu belirtmiştir. Mükemmeliyetçilik ise kişiliğin üç temel yapı taşı olan süpereo ile ilişkilidir. Süpereo kişiliğin en son gelişen yapısı olmakta ve bu yapı doğuştan gelmemektedir. Bu yapı 3-5 yaştan sonra bireyin çevre ile etkileşiminden sonra ortaya çıkmaktadır. Freud'a göre mükemmeliyetçilik eğilimi çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin davranışlarını benimsemesiyle ortaya çıkmaktadır (aktaran İnanc ve Yerlikaya, 2018, s.23). Bu benimsemelerin etkileri olan ve kişiliğin en son gelişen yapısı olan süper ego, toplumsal norm ve davranış standartlarını temsil etmektedir (Yıldız, 2020). Bireyin sonradan kazandığı bir yapı olan süperegonun alt boyutu olan ego ideal ise çocuğun anne-babasının veya öğretmenin veya otorite olarak gördüğü birinin onayladığı davranışlar yoluyla gerçekleşmektedir. Ego ideal bireyi mutlak mükemmelliğe zorlamakta ve kusursuz olmak için çabalamasına yol açmaktadır (İnanc ve Yerlikaya, 2018, s.25).

1.4.2.2. Bütüncül Psikoloji Yaklaşımı

Horney'in (1995) mükemmeliyetçilik noktasındaki görüşleri Freud'un Psikanalitik kuramı ile farklılaşmaktadır. Horney'e göre ideal benliğin oluşmasında kusursuzluk ihtiyacı önemli bir unsurdur. Ancak Bütüncül Psikoloji yaklaşımına göre benliğin idealleştirilmesi her birey için kolay olarak tanımlanabilecek bir kavram değildir

ve nevrotik bireyler bu imgeye daha sert bir şekilde yöneldikçe kendi gerçekliklerinden uzaklaşmaktadırlar. Bu ideal benlik veya görkem arayışı olarak adlandırılan süreci Horney kusursuzluk ihtiyacı, nevrotik hırs ve kinci zafer ihtiyacı olarak üçe ayırmıştır. Bu süreçte nevrotik bireyler kendi kusursuzluk imgesinin peşine düşmekte ve kusursuzluk ihtiyacını doyumaya çalışmaktadırlar (aktaran İnanç ve Yerlikaya, 2018, s.188). Horney'e göre mükemmeliyetçilik çevrenin, en önemlisi de ebeveynin davranışlarından etkilenir. Kişilik çocuğun çevresine karşı davranışlarıyla ya da çocuğa sağlanan çevreyle oluşur. Çocuğun davranış şekilleri kişiliğin bir parçası haline geldiğinde bu durum “nevrotik ihtiyaç” olarak adlandırılır. Nevrotik ihtiyaçlar sonucunda ortaya çıkan kişilik tiplerinden biri de kişinin yaşamdan uzaklaştığı, bağımsızlık ve mükemmellik arayışı içinde olan ve bu arayışını insanlardan uzak durarak bulmaya çalışan bağlantısız bir kişiliktir (Yıldız, 2020). Horney nevrotiklerin davranışlarını değiştirmekte zorlandıklarını ve bu değişim çabası içinde temel kaygılarının arttığını ve bunun bir kısır döngüye girdiğini belirtmiştir. Temel kaygıyı azaltmak için yapılan tüm davranışlar ve ihtiyaçlar uygun olmayan güç arayışlarına ve abartılı üstünlük duygularına yol açan davranışlar doğurur (İnanç ve Yerlikaya, 2018, s.191). Horney'in tanımladığı nevrotik ihtiyaçlardan “kişisel başarıya yönelik nevrotik hırs” ve “kusursuzluğa ve yanılmazlığa duyulan nevrotik ihtiyaçlar” da aynı zamanda mükemmeliyetçilik ile ilişkilendirilebilir.

1.4.2.3. Bireysel Psikoloji Yaklaşımı

Adler'in teorisi, tüm insanların normal bir durumu olarak gördüğü ve tüm insani çabaların kaynağı olarak gördüğü aşağılık duygularına odaklanmaktadır (Corey, 2008, s.101-102). Adler insanın tüm motivasyonunun üstünlük çabası olduğunu ve sürekli olarak mükemmelliği isteyen şeyin bu güdü olduğunu her bireyde var olduğunu belirtir (aktaran Lundh, 2004; Smith ve ark., 1999). Adler'e göre sağlıklı bir kişilik gelişiminin tam tersi olan uyumsuz insanlar sosyal ilgiden yoksun kimselerdir, ben merkezcidirler, kişisel üstünlük ya da diğerleri karşısında bir üstünlük arayışı içindedirler. Bu tip bireylerin aşağılık duyguları bu durumun üstesinden gelmeye çalışmaktan çok mükemmeliyetçi hislere sebep olmaktadır (Lundh, 2004). Bu üstünlük güdüsü çocukluk döneminde çocuğu çevresindeki daha büyük ve daha güçlü yetişkinler ile karşılaştırdıklarında çocuğun aşağılık (yetersizlik) duygusunun gelişmesine sebep olabilmektedir. Erken yaşta oluşan bu yetersizlik duyguları bireyin bütün hayatı boyunca toplum karşısında üstünlük kazanma ve mükemmelleşme çabasına da kapı aralamış olacaktır (İnanç ve Yerlikaya, 2008, s.57). Adler bunu sadece olumsuz bir çaba olarak

tanımlamamış aynı zamanda mükemmellik için çabalamanın ve üstünlük arayarak aşağılık ile başa çıkmanın doğal olduğunu vurgulamıştır. Üstünlük çabasının doğuştan geldiğini vurgulayan Adler; üstünlük çabasının negatif veya pozitif olabileceğini ve özellikle bireyin pozitif üstünlük çabasının hem bireysel hem de toplumsal refahın artması için mükemmelleşmeye çalıştığını belirtmektedir (aktaran İnanç ve Yerlikaya, 2018, s.47).

1.4.2.4. Akılcı Duygusal Yaklaşım

Akılcı Duygusal Yaklaşım insanların hem rasyonel hem de “doğru” düşünme ve irrasyonel veya “çarpık” düşünme potansiyeli ile doğduğu varsayımına dayanmaktadır (Corey, 2008, s.216). Elis’e göre mükemmeliyetçilik mantıksız inançlar çerçevesinde değerlendirilebilir. Mantıksız inançlara göre bir insanın değerli olabilmesi veya kendini değerli hissedebilmesi için tamamen yeterli, yetenekli ve hiç hata yapmaması gerekir. Kendini derecelendirme bu yaklaşıma göre mükemmeliyetçiliğin özellikleri arasındadır. Mükemmeliyetçi bireyler yaşamdan zevk almazlar bunun yerine kişisel değerini derecelendirerek mantıksız ve işlevsel olmayan bir inanç sistemi benimseyerek buna göre bir tutum sergilerler. Bazen bireyin ulaşabileceği mantıklı bir hedefe ulaşmak için mevcut performansını yükseltmek üzere kendisine standartlar belirlemesi faydalı bir şeydir. Ancak mükemmeliyetçi bireyler genellikle ulaşılması imkânsız hedefler belirlerler (Antony ve Swinson, 2000).

1.4.2.5. İnsancıl Yaklaşım

Hümanist yöntemin kurucularından biri olan Rogers, mükemmeliyetçiliği gerçek benlik ve ideal çekirdek kavramlarını kullanarak açıklamıştır. Rogers, ideal benliğin bireyin ne olmak istediğiyle, gerçek benliğin ise bireyin ne olduğuyla ilgili olduğunu söyler. İdeal benlik, bireyin sahip olmaya değer hissettiği özelliklerden oluşur. Bu durumda bireyin ideal benliği ile gerçek benliği ne kadar yakınsa, birey o kadar istediğini elde eder ve o kadar mutlu olur. Rogers'a göre mükemmeliyetçilik, gerçek kişiden uzak ideal bir benliğe sahip olmak olarak tanımlanabilir. Böylece mükemmeliyetçilik mutsuzluğa neden olarak bireyde kaygıya neden olacaktır (aktaran Corey, 2008, s.189).

1.4.2.6. Maslow’un Hiyerarşik Yaklaşımı

Maslow’a göre ise bireyin doğuştan sahip olduğu eğilim ve dürtüler yapıcı ve sağlıklıdır. Maslow’un yaklaşımında temel olan iki güdü; eksiklik ve gelişim güdüleridir. Eksiklik güdülerini bir nesnenin yetersizliğinden veya hiç var olmamasından

kaynaklanırken; gelişim güdöleri ise bir ihtiyacın doyurulmasından çok artmasına sebep olmaktadır. Bu gelişim güdöleri bireye özgü olup bireyin kendi potansiyelini ve kapasitesini geliştirmeye odaklanmaktadır. Fakat bu güdüler birey tarafından potansiyeli ne kadar arttırılırsa arttırılsın doyum noktasına ulaşmamakta ve tam tersine daha da keskinleştirerek bireyi sürekli mükemmele ulaştırmaya çalışmaktadır (Maslow, 1968, aktaran İnanç ve Yerlikaya, 2018, s.307). Bu güdülerin yanı sıra Maslow insan ihtiyaçları 5 ana kategoride toplamış ve bunları öncelik sıralamasına göre sıralamıştır. Fizyolojik, Güvenlik, Ait Olma ve Sevgi, Saygı ve Kendini Gerçekleştirme ihtiyacı her bireyin temel ihtiyaçları olarak sınıflandırılmıştır. Kendini Gerçekleştirme ihtiyacı Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en tepesinde yer almakta olup bireyin yaşamı boyunca kapasitesini ve potansiyelini sürekli olarak gerçekleştirmesinden oluşur (Zavada, 2020). Birey tüm ihtiyaçları sağlamış olsa bile bununla yetinmemektedir ve sürekli olarak bir güdüleyici güç ile hareket ederek en iyisine ulaşmaya çalışmaktadır.

1.4.3. Özel Yetenekliler ve Mükemmeliyetçilik

Özel yetenekli bireylerin yaşadıkları deneyimler özel yetenekli olmayan akranlarından zaman zaman çok farklı olmaktadır (Coleman ve ark., 2012). Aralarındaki bu fark, özel yetenekli öğrencilere özgü psikolojik zorluklarla karşı karşıya kalmalarına ve onlara has özellikler geliştirmelerine sebep olmaktadır.

Özel yetenekli öğrenciler ile bağdaştırılan özelliklerin birçoğu sosyal ve duygusal olarak eş zamanlı olmayan gelişimden kaynaklanmaktadır. Özel yetenek ile yakından bağlantılı bir kişilik özelliği de mükemmeliyetçilik olarak alanyazında karşımıza çıkmaktadır (Silverman, 2007).

“Mükemmeliyetçilik” özel yetenekli öğrencinin doğasında her zaman negatif anlam barındırmaz. Özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik türleri birbirinden farklı olmaktadır (Parker ve Adkins, 1995). Bazı araştırmalar özel yetenekli öğrencilerin akranlarından daha yüksek mükemmeliyetçilik düzeylerine sahip olmadığını gösterirken bazı araştırmalar ise özel yetenekli öğrencilerin akranlarından daha yüksek düzeyde mükemmeliyetçi özellikleri sahip olduğunu göstermiştir (Pyryt, 2007).

Özel yeteneklilerin sınıf içi sorunlarında da özel yetenekli öğrencilerin sınıf içi sorunlarının en önemli nedeninin mükemmeliyetçilik ve liderlik özelliklerinden kaynaklanan sorunlar olduğu ve buna benzer araştırmalarda da özel yetenekli öğrencilerin en az %20'sinin sağlıklı mükemmeliyetçilik özellikleri gösterdiği ve buna bağlı davranışsal ve iletişimsel problemlerin yaşandığı bulunmaktadır (Chan, 2008; İnci, 2014).

Silverman (1999) özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçik özelliklerinin kaynağını araştırmış ve bunun sonucunda altı alt boyut belirlemiştir. Bu boyutlardan;

Birincisi, mükemmelliği soyut bir kavram olarak ele almış ve özel yetenekli bireyleri diğerlerinden farklılaştıran en önemli ayrımı olduğunu ve olmazsa olmaz olduğunu belirtmiştir.

İkincisi, ise özel yetenekliliğin karakteristik özelliklerinden biri olan eş zamanlı olmayan gelişim kavramıdır. Çoğu özel yetenekli öğrencide görülen eş zamanlı gelişim bireylerin takvim yaşlarından daha büyük hedefler ve standartlar belirlemelerine sebep olmaktadır.

Üçüncüsü, söz konusu öğrencilerin yine karakteristik özelliklerinden biri olan olgunluk yansımadır. Özel yetenekli öğrencilerin çoğu akranlarından ziyade kendisinden yaşça büyük kişilerle arkadaşlık kurmaktan hoşlanırlar. Bu durum, onların arkadaşlarının standartlarıyla uyumunu ve o standartlarını yakalamalarını gerektirmektedir.

Dördüncüsü, daha erken yaşlarda bir olayın sonuçları hakkında yaşıtlarından daha iyi öngörü sahibi olmasıdır. Bu durum bu öğrencilerin hata ya da yenilmeye karşı daha az tolerans göstermelerini ve başarıyı elde etmek için daha fazla çaba sarf ettiklerini göstermektedir.

Beşincisi, özel yetenekli öğrenciler zorluklara veya kendileri için doğru olmadıkları şeylere karşı çaba sarf ederler. Özellikle erken çocuklukta bu bireyler okulda öğrendikleri bilgiler onlar için basit kalırsa, bu bilginin üstüne katmak ve o işin en iyisini yapmak için mükemmeli hedefleyebilirler.

Altıncısı ise Dabrowski'nin gelişim alanlarını açıkladığı teorisinin bir sonucu bu öğrenciler, sıradanlığa karşı çıkmakta olup sahip oldukları yetenekler ile yapabileceklerinin en iyisini göstermek istemektedirler. Bu da kendilerini nasıl gördüklerini ve nasıl hissettiklerini etkilemektedir. (aktaran Elcik, 2015).

Gallagher (1990) ise özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik özelliklerinin çoğunlukla erken yaşlardan itibaren çevresinde bulunan hem aile bireyleri hem de öğretmenlerinden kaynaklandığını belirtmiştir. Gallagher'e (1990) göre bu öğrencilerin hemen hemen her zaman sınavlardan tam not alınması ya da birden çok ilgi alanının olması beklenmektedir. Erken yaşlarda başlayan bu başarılar dizisinden sonra birey de kendisinden mükemmellik beklemeğe başlamaktadır. Bu her zaman en iyi ve hatasız olma çabası, özellikle okulda ileriki yaşlarda derslerin zorlaşması ve sadece akademik anlamda

değil her alanda yenilikçi ve yaratıcı olması beklenirken giderek daha zor bir duruma dönüşmektedir.

Bunun yanı sıra bazı yakın tarihli çalışmalar mükemmeliyetçi özelliğın oluşmasında kişilik, ebeveyn tarzları, güvensiz bağlanma ve meydan okuma eksikliği gibi çeşitli etkileri vurgulamaktadır. Schuler (2002) çalışmasında kendine odaklı mükemmeliyetçilerin mükemmeliyetçiliklerini sağlıklı/uyumlu mükemmeliyetçilerin sonuçları ile benzer olarak kısmen kişiliklerinin doğuştan gelen bir parçasına bağlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna karşılık, Neumeister (2004) sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilerin, mükemmeliyetçiliklerini, otoriter ebeveynlerin yüksek talep ve beklentilerinin sonucu olarak algıladıkları ve buna başarısızlık korkusunun eşlik ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Özel yetenekli çocuklar “mükemmel” olmaları gerektiklerine inandıkları için belirli bir yaştan sonra bile kusursuz olmak için inandıkları şeyi yapmaları gerektiğini ve ebeveynlerinden, yaşıtlarından ve öğretmenlerinden hala baskı duyduklarını düşünebilir ve algılayabilirler (Neumeister ve ark., 2012). Özellikle ergenlik döneminde çoğu ergen, çocukluktan yetişkinliğe geçişle nasıl başa çıkmak zorundaysa, özel yetenekli ergenler de aynı sorunlar ile karşı kalmaktadırlar. Bununla birlikte, özel yetenekli ergenlerde ek olarak gerçeklik ve beklentiler arasındaki uyumsuzluk, diğerleri ile rekabet etme veya sabırsızlık gibi zorluklarla karşı karşıya kalabilirler. Bazı ergenler için özel yetenekli olmak onları strese ve sosyal sorunlara karşı daha savunmasız hale getirebilmekte ve bu mükemmeliyetçilik arzularını şiddetlendirebilmektedir (Cross, 1996; Kline ve Short, 1991a; aktaran Schuler, 2000).

1.5. İlgili Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde özel yetenekliler ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında hemen hemen her konuda çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Mükemmeliyetçilik, Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları ve Bilişsel Esneklik ile hem özel yetenekliler hem de tipik gelişim gösteren bireyler ile her yaş grubundan hem yurtiçinde hem de yurtdışında çalışmalar yapılmıştır. Bu bölümde Özel Yeteneklilik özelinde Mükemmeliyetçilik, Bilişsel Esneklik ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları ile yurtiçi ve yurtdışında yapılmış çalışmalar kronolojik sıralama takip edilerek incelenmiştir.

1.5.1. Özel Yetenekliler ve Bilişsel Esneklik ile Yurtiçi ve Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Sternberg ve Davidson (1983) özel yetenekliler ile ilgili yaptığı çalışmasında özel yeteneklilerin yaratıcı olma eğiliminde olduğunu göstermiştir. Yaratıcılık; düşüncede esnek olmak ve birden çok alternatif üretebilmek olarak tanımlandığı için özel yeteneklilerin aynı zamanda bilişsel olarak esnek olma eğiliminde oldukları da söylenebilir.

Kershner ve Ledger (1985) tarafından 30 özel yetenekli çocuk ile 30 ortalama çocuğun sol beyin, sağ beyin ve bütünleşmiş düşünme stilleri açısından karşılaştırıldığı çalışmada özel yetenekli çocuklara kıyasla ortalama IQ'su olan çocukların sol beyinlerini kullanmaya daha yatkın oldukları sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra özel yetenekli çocukların biçimsel esneklik (farklı fikir üretme yeteneği) puanlarının özel yetenekli olmayan çocuklardan anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmış ve problemlere çok sayıda farklı sözel olmayan çözümler üretme yeteneğinin genel IQ ile ilgisi olmadığını göstermiştir.

Buna benzer olarak özel öğrencilerde bilişsel esnekliği içeren üst bilişler ile ilgili çalışmasında Dover ve Shore (1987), akademik olarak özel yetenekli çocukların üst bilişsel yeteneklerine göre farklılaşabilecekleri iddiasını desteklemiştir. Yirmi beş özel yetenekli ve yirmi beş tipik gelişim gösteren öğrenci ile yaptığı çalışmasında özel yetenekli öğrencilerin, beklendiği gibi görevleri daha hızlı yerine getirdikleri aynı zamanda bilişsel esnekliğin tanımlarından biri olan alternatif çözüm yolları üretme konusunda daha başarılı olduklarını sonucuna varmıştır.

Dover ve Shore (1991) “Matematiksel Açıdan Özel Yetenek ve Esneklik İlişisini” inceledikleri çalışmalarında hız, esneklik ve üstbilişsel bilgi alt boyutlarını 19 özel yetenekli ve 11 tipik gelişim gösteren öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre katı (esnek olmayan) özel yetenekli çocuklar, esnek özel yetenekli çocuklara göre daha az üstbilişsel bilgiye sahipti. Tipik gelişim gösteren öğrenciler arasında ise katı (esnek olmayan) öğrenciler daha az üstbilişsel bilgiye ve özel yetenekli öğrencilerden daha az esnekliğe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Jaušovec (1991) ise araştırmasında özel yetenekli öğrenciler ile ortalama öğrencilerin esnek stratejik düşünme ile problem çözme performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre ortalama ve daha düşük gelişim gösteren öğrencilerin esneklik puanları arasında bir fark bulunmazken özel yetenekli öğrencilerin

esneklik puanları verdikleri cevapları doğrultusunda daha ortalama ve daha düşük gelişim gösteren öğrencilerden daha esnek bulunmuştur.

Bu araştırmalara karşıt Russo (2004) özel yetenekliler ve ortalama öğrencilerin yaratıcılık ve bilişsel problem çözme stratejilerini incelediği araştırmasını 17 özel yetenekli ve 20 ortalama öğrenci ile gerçekleştirmiş. Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilerin sözel akıcılık alt boyutunda (akıcılık, esneklik ve özgünlük) ortalama öğrencilerin aldığından daha yüksek puan aldığı sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın bulgular sonucunda ön testten son teste kadar diğer esneklik ve özgünlük alanlarındaki performansın IQ ile ilgisi olmadığı sonucu da bulunmuştur.

Kore'deki özel yetenekli öğrencilerin düşünme stillerini ve bilimsel yetenekliliği incelemeyi amaçlayan çalışmada Park, Park ve Choe (2005) 179 fen lisesi öğrencisi ve 176 genel lise öğrencisinden veriler toplamış ve araştırmanın sonucunda bilişsel esneklik ile de ilgili sayılan bilimsel başarı, liderlik, yaratıcılık ve bilişsel deneysellik alt boyutlarından özel yetenekli öğrencilerin özel yetenekli olmayan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmüştür. Araştırma bulgularına göre özel yetenekli öğrencilerin, onları farklı fikirler bulmaya zorlayan karmaşık problemlerle ilgilendiklerini; problemleri çözmek için alternatif yollara ürettikleri ve kendi bilgilerini sentezledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

“Özel Yetenekli Çocuklarda Yakınsak ve İraksak Düşünme Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma” isimli çalışmalarında Guignard ve Lubart (2007) iraksak düşünme (esneklik ve akıcılık) sonuçlarına göre 5.sınıf özel yetenekli öğrenciler özel yetenekli olmayan öğrencilere göre daha yüksek puan alırken 7.sınıf özel yetenekli ve özel yetenekli olmayan öğrenciler arasında iraksak düşünme açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Vogelaar, Bakker, Hoogeveen ve Resing (2017) çalışmalarında 7 ve 8 yaş aralığındaki özel yetenekli ve ortalama yetenekli çocukların problem çözmedeki ilerlemesini, bilişsel esneklik ve üst bilişin çocukların ilerlemesinde oynadığı rolleri ve eğitim yararlarını ve öğretim ihtiyaçlarını incelemek için dinamik test ilkelerini kullanmışlardır. Bilişsel Esneklik değerlendirmesi için Berg Card Sorting Test-64 (BCST-64) kullanılan araştırmaya 45 özel yetenekli ve 68 ortalama yetenekli çocuk katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli çocuklar ile ortalama yetenekli çocukların bilişsel esneklik puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamış ve daha

yüksek bilişsel esnekliğe sahip özel yetenekli çocukların ilerleme yollarının, ortalama yetenekli akranlarından daha fazla olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Koşar (2019) tarafından Ortaöğretime devam eden özel yetenekli ergenler ile tipik gelişim gösteren ergenlerin bilişsel esneklik ve öz düzenleyici öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışması ise 13-18 yaşları arasındaki 246 özel yetenekli ve 246 tipik gelişim gösteren öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre özel yetenekli ergenler ile tipik gelişim gösteren ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmakta ve özel yetenekli ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri tipik gelişim gösteren ergenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nuhoğlu ve Akgül (2019) tarafından özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ve yaratıcı problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek olan araştırmaya Rehberlik ve Araştırma Merkezinin belirlediği 20 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Araştırma süreci sonunda üst gruptaki öğrencilerin alt gruptaki öğrencilere göre daha fazla fikir üretme, farklı kategorilerde fikir üretme ve daha özgün fikirlere sahip olma açısından daha yaratıcı oldukları belirlenmiştir. Bu sürecin sonunda yaratıcılık düzeyi yüksek öğrencilerin daha fazla fikir ürettikleri, daha esnek düşündükleri, fikirlerini detaylandırabildikleri ve daha sıra dışı fikirler ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Özel yetenekli öğrencilerin bilişsel performansını, yürütücü işlevlerin değerlendirilmesini amaçlayan psikolojik testlerin performansında tipik gelişim gösteren öğrencilerle karşılaştırmayı amaçlamayan çalışma 10-15 yaş arası özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre özel yetenekli öğrenciler Bilişsel Esneklik puanlarında tipik gelişim gösteren öğrencilerden daha yüksek puan almışlardır. Araştırmanın sonucunda özel yetenekli öğrencilerin yürütücü işlevlerden biri olan bilişsel esneklik ve bağlantılı olan problem çözme becerisinde tipik gelişim gösteren öğrenci grubuna göre daha üstün performans sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Rocha, Almeida ve Perales, 2020).

Gürbüz ve Koç Koca (2021) tarafından yapılan araştırmada ise amaç özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin matematik problemlerini çözmede kullandıkları stratejileri ve alternatif problem çözme sayılarını belirlemektir. Bilim ve Sanat Merkezi'nde gönüllü 5 ortaokul 7.sınıf ile gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda genel olarak özel yetenekli öğrencilerin tamamının birden fazla alternatif strateji kullanarak problemleri çözdüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Buna karşıt olarak Viana-Sáenz, Sastre-Riba ve Urraca-Martínez (2021) “Yürütücü İşlevler ve Üst biliş: Yüksek Entelektüel Yetenekli ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrenciler Üzerindeki İlişkileri” inceledikleri çalışmasında yürütücü işlevlerin bir bileşeni olan bilişsel esneklik puanlarının yüksek entelektüel yetenekli öğrencilerde tipik gelişim gösteren öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Moridi ve Nourimoghadam (2022) araştırmalarında özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin bilişsel duygu düzenleme stratejilerini, bilişsel esneklik düzeylerini ve bilişsel farkındalıklarını karşılaştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda bilinçli farkındalık ve bilişsel esneklik alt boyutlarında tipik gelişim gösteren öğrenciler ile özel yetenekli öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özel yetenekli öğrencilerin bilişsel esneklik puanları tipik gelişim gösteren öğrencilerin bilişsel esneklik puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur.

1.5.2. Özel Yetenekliler ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları ile Yurtiçi ve Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Kaiser ve Berndt tarafından (1985) yapılan araştırmada ise özel yetenekli ergenlerin, yalnızlık derecesinin öfke, depresyon ve stresli yaşam değişiklikleri ile ilişkisi incelenmiştir. 175 lise öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda özel yetenekli ergenlerin yalnızlık ve öfke puanlarının tipik gelişim gösteren ergen grubundan önemli ölçüde yüksek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna rağmen çoğu özel yetenekli öğrencinin %15 ila %20'si'nin yalnızlık ve öfke ölçütlerinden bir ve daha fazlasında sıkıntı bildirdiği sonucuna da ulaşılmıştır.

Betts ve Neihart (1988), özel yetenekli çocukların karakter tiplerini analiz eden çalışmasında potansiyel okulu bırakma eğilimi, kızgın, depresif, içine kapanık ya da dışa vurumcu ve savunmacı olma gibi özel yetenekli çocukların altı tanınabilir karakter tipi ya da profili olduğunu öne sürmüştür. Bu karakter tiplerinden biri olan kızgın karakter tipi özel yetenekli öğrenciler ile yapılan araştırmalara da kapı aralamıştır.

Cohen ve arkadaşları (1994) 53 özel yetenekli ve 130 tipik gelişim gösteren öğrenci arasındaki sosyal ilişki algılarını inceledikleri çalışmasında saldırganlık ve mağduriyet puanlarında özel yetenekli öğrencilerin, özel yetenekli olmayan öğrencilere kıyasla daha az saldırgan ve saldırganlık kurbanı olma olasılıkları daha düşük olarak derecelendirilmiştir.

Cernova (2005) tarafından özel yetenekli öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrenciler arasındaki saldırganlık ve kaygı arasındaki ilişkisini inceleyen araştırmasında özel yetenekli öğrencilerin saldırganlık puanları ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin saldırganlık puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna karşın 13 -15 yaşındaki özel yetenekli ergenlerin daha genç özel yetenekli ergenlere göre sözlü olarak daha saldırgan oldukları ve daha az belirgin suçluluk gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Olszewski-Kubilius ve Lee tarafından (2006) yapılan 200'den fazla özel yetenekli lise öğrencisinin duygusal zekâ, ahlaki yargı ve liderlik düzeylerini incelemeyi amaçlayan çalışmalarında özel yetenekli öğrencilerin stres yönetimi ve dürtü kontrolü becerilerinde normatif örneğe göre daha düşük puanlar aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre özel yetenekli erkek ve kadınların normal örnekleme karşılaştırıldığında üzülmeye veya öfkelenmeye daha yatkın olduklarını veya öfke veya dürtüleri kontrol etmede iyi olmadıklarını sonucuna ulaşılmıştır.

Buna benzer olarak Shaunessy ve Suldo (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada özel yetenekli olarak tanımlanan IB öğrencilerinin algılanan strese tepki olarak öfkeyle başa çıkmayı daha fazla kullandıkları, özel yetenekli olarak tanımlanmayan IB öğrencilerinin ise daha az derecede öfkeyle başa çıkmayı kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özel yetenekli IB öğrencileri öfkeyle başa çıkma, mizah ve problem çözme yaklaşımları açısından ortalama IB sınıf arkadaşlarından farklılaşmıştır.

Cohen ve arkadaşlarının (1994) araştırmasına benzer olarak 90 özel yetenekli olmayan lise öğrencisi arasında zorbalık ve mağduriyet farklılıklarını araştıran Parker Peters ve Bain (2011) özel yetenekli ve özel yetenekli olmayan öğrencilerin zorbalık, saldırganlık ve mağduriyet puanlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra araştırma sonuçlarına göre sözel olarak agresif ve fiziksel olarak agresif madde puanları için özel yetenekli olmayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Gür, Koçak, Saltık, Akkoç, Duman, Demir, Kayabağdaş ve Kara (2016) tarafından özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul sosyal davranışları açısından karşılaştırıldığı araştırma Ankara ilinde 60 özel yetenekli ve 60 tipik gelişim gösteren öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren çocuklar arasında düşmanca/öfkeli davranışlar, anti sosyal/saldırgan davranışlar ve küstah/bozgunca davranışlar alt ölçekler puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bolland, Tomek, Besnoy ve Bolland (2018) tarafından özel yetenekliler ile yapılan çalışmanın sonuçlarında cinsiyet değişkenine göre erkeklerde öfke, kızlarda dürtüselliğin erken ve geç ergenlik dönemine ve özel yeteneklilik durumuna göre farklılaşmadığı ancak orta ergenlik durumuna göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar dahilinde özel yetenekliliğin bazı özelliklerinin erken ergenlik ortaya çıktığını göstermektedir. Buna karşın diğer özel yeteneklilik özellikleri öğrenciler özel yetenekliler eğitimine başladıktan sonra yani sadece orta ergenlik döneminde ortaya çıkmaktadır.

Baloğlu ve Erdem (2018) ise özel yetenekli lise öğrencilerinin depresyon, kaygı, olumsuz benlik, somatizasyon ve öfke-düşmanlık (hostilite) gibi psikolojik özelliklerini inceledikleri çalışmaları 161 özel yetenekli öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilerin tipik gelişim gösteren öğrenciler ile karşılaştırıldıklarında öfke-düşmanlık alt boyut puanları Kısa Semptom Envanterinde (KSE) normal öğrencilerin puanlarından anlamlı derece yüksek bulunmuştur. Özel yetenekli öğrencilerin KSE envanterindeki puanlarına göre ise en yüksek psikolojik belirtinin öfke-düşmanlık ve depresyon olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu araştırmaya benzer olarak ise Arslan ve Yüksel tarafından (2018) yapılan araştırmada ise özel yetenekli ilköğrencilerinin benlik algıları ve okul sosyal davranışları arasındaki ilişki incelenmiş ve İstanbul ilinde 874 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile katılmış ve bu öğrencilerin arasından seçilen 368 özel yetenekli öğrenci ile araştırma tamamlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul sosyal davranışları alt ölçekleri; düşmanca/öfkeli davranışlar, anti sosyal/saldırgan davranışlar ve küstah/bozgunca davranışlar puanlarında özel yetenekli erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla anti sosyal davranış sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Erken ergenlik döneminde akademik olarak özel yetenekli öğrencilerde akran statüsü ve uyum konulu araştırmalarında ise Peairs, Putallaz ve Costanzo (2019) özel yetenekli öğrencilerin daha az agresif olduklarını ve tipik gelişim gösteren akranlarından daha yüksek akademik başarıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda özel yetenekli öğrencilerin ilişkisel saldırganlık puanlarının açık saldırganlık puanlarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel yetenekli öğrencilere göre hem açık hem de ilişkisel olarak daha saldırgan olduğu görülmüştür.

Brazzolotto (2022) çalışmasında özel yetenekli öğrencilerin okul ortamına dahil edilmesini, öğretmenlerin ve ebeveynlerin özel yetenekli öğrenciler hakkındaki algıları

üzerinden araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ve ebeveynlerin özel yetenekli öğrenciler ile ilgili algılarında olumlu özellikler olarak; olarak hızlı öğrenme, merak, ortalamanın üzerinde beceriler ve problem çözme yer alırken olumsuz olarak algıladıkları özellikler arasında ise dürtüsellik ve sosyalleşme güçlüğü ve buna bağlı olarak öfke patlamaları ve öfke kontrolünde zorluk araştırma sonucunda en çok yinelenen özellikler arasında yer almaktadır.

1.5.3. Özel Yetenekliler ve Mükemmeliyetçilik ile İlgili Yurtiçi ve Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Kramer (1991) yaptığı çalışmalarda özel yetenekli ergenlerin, aynı yaşlardaki tipik gelişim gösteren çocuklara göre çok daha fazla mükemmeliyetçi olduklarını ve bununla birlikte cinsiyet değişkeni açısından mükemmeliyetçilik incelendiğinde kızların erkeklerden daha fazla mükemmeliyetçi eğilimleri olduğu bulgusuna varmıştır.

Özel yetenekli olan ve tipik gelişim gösteren 60 öğrenci üzerinden Roberts ve Lovett (1994) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda ise alan yazındaki sonuçlara benzer olarak özel yeteneklilerdeki mükemmeliyetçilik düzeylerinin akademik olarak başarılı fakat özel yetenekli olmayan gruba göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Özel yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçilik ile bazı demografik değişkenleri incelediği çalışmasında Baker (1996) cinsiyet değişkenine göre; 9. sınıftaki özel yetenekli kızların özel yetenekli erkeklerden ve diğer tipik gelişim gösteren yaşlılarından daha yüksek mükemmeliyetçilik düzeylerine sahip olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuçlara rağmen Parker ve Mills 'in (1996) özel yetenekli olan ve tipik gelişim gösteren 1018 öğrenci ile mükemmeliyetçilik düzeylerini incelediği çalışmasında iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Parker (1997) ise Hopkins Üniversitesi Özel Yetenekli Gençler Merkezinde özel yetenekli 820 çocuk üzerinde yaptığı araştırma sonucunda bu çocukların %32,8'inin mükemmeliyetçi olmadığını, %41,7'sinin sağlıklı mükemmeliyetçiler olduğunu ve %25,5'inin sağlıklı mükemmeliyetçi eğilimleri olduğu sonucuna varılmıştır.

Özel yetenekli çocukların uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerini inceleyen LoCicero ve Ashby (2000) tarafından 83 özel yetenekli çocuk ile yapılan araştırmada özel yetenekli çocukların çoğunluğunun uyumlu mükemmeliyetçiler olduğu gösterilmiştir. Buna benzer olarak Parker (2000) özel yeteneklilerde mükemmeliyetçilik

özellikleri ile yapılan araştırmaları tartıştığı araştırmasında, özel yeteneklilerde olumsuz mükemmeliyetçilik eğilimlerinin tipik gelişim gösteren bireylerden daha fazla olmadığını belirtmiştir.

Schuler (2000) ise çalışmasında ortaokul seviyesindeki özel yetenekli öğrencilerin sınıf seviyeleri, cinsiyet ve doğum sırası değişkenlerine göre mükemmeliyetçilik özelliklerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların %87,5'in mükemmeliyetçi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Katılımcıların çoğu (%58) sağlıklı mükemmeliyetçilik aralığındayken, bir kısmının ise (%29,5) nevrotik aralıkta olduğu bulunmuştur. Normal mükemmeliyetçiler, “kişisel olarak en iyisini” elde etmede düzen ve organizasyonu önemli görürken; nevrotik mükemmeliyetçiler, sürekli bir endişe durumuyla sonuçlanan hata yapma korkusu ile özdeşleşmiştir.

“Matematiksel olarak Özel Yetenekli ve Ortalama Çek Öğrencilerinde Mükemmeliyetçilik” isimli araştırmalarında Parker, Portesovâ ve Stumpf (2001) mükemmeliyetçi olmayan alt boyutun, özel yetenekliler arasında ortalama öğrencilerden daha yaygın olduğu ve işlevsel olmayan ve sağlıklı mükemmeliyetçiliğin, özel yetenekli öğrencilere göre tipik bir özellik olma olasılığının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

“Mükemmeliyetçilik ve Özel Yetenekliler: Avustralya okul örneği üzerine bir çalışma” isimli araştırmalarını Kornblum ve Ainley (2005) 367 özel yetenekli ve 245 tipik gelişim gösteren öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik puanlarının tipik gelişim gösteren öğrencilerden daha yüksek bulunduğu ve özel yetenekli öğrencilerin özel yetenekli olmayan öğrencilere göre Mükemmeliyetçi Olmama olasılığının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Neumeister tarafından (2007) üçüncü veya dördüncü sınıfta eğitimine devam eden 15 özel yetenekli öğrenci ile yapılan çalışmada da benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Özel yetenekli lise öğrencilerinde mükemmeliyetçilik ve akademik zorluklara verdikleri tepkileri inceleyen çalışmanın sonucunda katılımcılarının bazılarında hem kendine yönelik mükemmeliyetçilik hem de başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik bulunurken, bazı öğrencilerde ise sadece kendine yönelik veya sadece başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik bulunmuştur. Aynı zamanda çoğu katılımcı akademi ortamının, akranlarıyla boy ölçüşme, gözlemlene ve model olma isteği nedeniyle mükemmeliyetçiliklerinde artış yaşamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Mükemmeliyetçiliklerinde algılanan bir artış olduğunu belirten katılımcılardan bazıları,

diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik ölçüsünde de yüksek puan alırken, hepsi sosyal olarak belirlenmiş mükemmeliyetçilik ölçüsünde rutin olarak yüksek puanlar alırken kendine yönelik mükemmeliyetçilik noktasında ortalama puanların altında sonuçlar çıkmıştır.

Siegle ve Schuler (2000) tarafından özel yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçiliği inceleyen araştırmaya 391 özel yetenekli öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet açısından mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarından hatalardan endişe duyma alt boyutunda kız öğrencilerin, erkekler öğrencilere göre daha fazla endişe duyduklarını ifade ederken, erkek öğrencilerin; ebeveyn beklentileri alt boyutundan kadınlara göre daha yüksek endişe bildirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına yaş değişkenine göre incelendiğinde ise kız öğrenciler, yaşları büyüdükçe hatalarla ilgili endişelerini daha fazla ifade ederken, erkek öğrenciler tarafından bildirilen hatalarla ilgili endişelerin yedinci sınıfta arttığı ve sekizinci sınıfta azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Basirion, Majid ve Jelas tarafından (2013) yapılan çalışma Malezya bağlamında akademik olarak özel yetenekli öğrenciler arasında kişilik ve algılanan ebeveynlik stilleri ile mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamaktadır. Akademik olarak özel yetenekli 448 kişi ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin 59 (%57,8) uyumsuz mükemmeliyetçi, 136 (%30,4) öğrenci uyumlu mükemmeliyetçi ve 53 (%11,8) öğrencinin ise mükemmeliyetçi olmayan grupta yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Leana-Taşçılar, Kanlı, Özyaprak ve Erdoğan (2014) özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Çocuk Ergen Mükemmeliyetçilik ölçeğinin kullanıldığı araştırma sonucunda kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunun aritmetik ortalaması 30,7, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutunun aritmetik ortalaması ise 29,5 olarak hesaplanmış ve özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Tan ve Chun (2014) tarafından özel yetenekli kızlar arasında mükemmeliyetçilik ile farklı akademik duygular arasındaki ilişkiyi ve uyumlu, uyumsuz ve mükemmeliyetçi olmayanlar arasındaki akademik duygular ve performans farklılıklarını inceleyen araştırmaya 225 özel yetenekli ergen kız öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre “Uyumlu mükemmeliyetçiler” katılımcıların yaklaşık %36’sını (82 katılımcı) oluşturmuştur. “Uyumsuz mükemmeliyetçiler” olarak sınıflandırılan ikinci küme,

katılımcıların %34'ünden (77 katılımcı) oluşmakta olup “Mükemmeliyetçi olmayan” grup ise katılımcıların %29'undan (66 katılımcı) oluşuyordu.

Leana ve Kanlı tarafından (2014) özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencileri mükemmeliyetçilik özellikleri bakımından karşılaştırdığı çalışmasında ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olumlu mükemmeliyetçilik puanına sahip olduğu bulunmuştur.

Margot ve Rinn (2016) tarafından Schuler'ın (2000) araştırmasına benzer olarak tekrar bir araştırma yapılmış ve özel yetenekli ergenler arasındaki mükemmeliyetçilik farklılıklarını incelemişlerdir. 96 özel yetenekli ergen ile yapılan araştırma sonucunda Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin alt boyutlarından olan Hatalarla İlgili Endişe alt ölçeği ile ilgili olarak sınıf düzeyi bakımından, mevcut örneklemde yedinci sınıf öğrencileri sekizinci sınıf öğrencilerinden daha düşük puanlara sahip olurken; doğum sırası bakımından ise Kişisel Standartlar alt ölçeğine ilişkin olarak, ilk doğan/tek çocuklar ve ortanca çocuklar, en küçük çocuklara göre daha yüksek puan almışlardır. Diğer bir alt ölçek olan Ebeveyn Beklentileri alt ölçeği ile ilgili olarak ise ilk doğan/tek erkek çocukların Ebeveyn Beklentileri alt ölçeğinde orta ve en küçük doğan erkeklere ve tüm doğum sıralarındaki kadınlara göre daha yüksek puanlar aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Razak, Bakar, Surat ve Majid (2021) tarafından özel yetenekli öğrenciler arasında mükemmeliyetçilik ile aşırı uyarılabilirlik arasındaki ilişkinin yanı sıra öğrenci profilini belirlemek amacıyla yapılan araştırma 40 özel yetenekli öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Frost ve diğerlerinin Çok Boyutlu Kişilik Teorisine dayalı mükemmeliyetçiliği temsil eden altı alt boyut kapsamında; en yüksek ortalama değerler ebeveyn eleştirisi alanından olurken bunu hata yapmaktan korkma, yüksek kişisel standartlar, organizasyon, hatalarla ilgili endişe alanı ve ebeveyn beklentileri takip etmiştir.

Scarbrough (2022) Mükemmeliyetçiliğin (iç baskı) ve ebeveyn beklentilerinin (dış baskı) özel yetenekli öğrencilerin benlik saygısını ve başarısını nasıl etkileyebileceğini inceleyen çalışmasında 250 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ise özel yetenekli öğrencilerin kendilerinin belirttiği mükemmeliyetçilik düzeylerinin özel yetenekli olmayan öğrencilerden anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

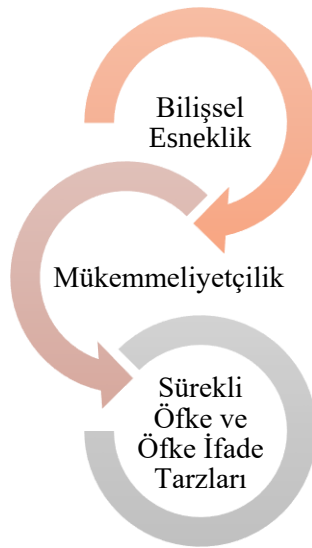
2. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler ve verilerin normallik analizleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Özel yetenekli öğrencilerin bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilikleri ile sürekli öfke ve ifade tarzları arasında ilişkinin incelendiği bu tez çalışması nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modelinde yapılandırılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişiminin olup olmadığını ve/veya düzeyini belirlemeyi hedefleyen araştırma modelidir (Büyüköztürk, 2018). Araştırmanın bağımsız değişkenleri bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik, bağımlı değişkeni ise sürekli ve öfke ifade tarzlarıdır. Bu bağlamda bu çalışmada bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişki Şekil 3'te gösterildiği gibi ve ayrıca bu üç değişkenin cinsiyet, sınıf düzeyi, BİLSEM'e devam edilen yetenek alanı, annenin eğitim durumu, babanın eğitimi, kaç kardeş olduğu ve kaçınıcı çocuk olduğu gibi demografik değişkenler açısından ilişkisi incelenmiştir.



Şekil 3: Araştırmanın Modeli

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde yer alan Yenimahalle, Keçiören ve Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) 2021-2022 eğitim-öğretim

yılında 6,7,8 9,10,11 ve 12nci sınıfa devam eden 315 özel yetenekli öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubuna ulaşmak için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminde ilk önce evrene ait özellikler belirlenmekte, bu özelliklere sahip olan bireyler çalışmaya dahil edilmektedir (Büyüköztürk, 2018). Araştırmaya katılım sağlamış özel yetenekli öğrencilerin sosyo-demografik değişkenlere ve BİLSEM’e devam ettikleri yetenek alanına göre verileri aşağıdaki tablolarla yer almaktadır.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Özel Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Kadın	166	%52,7
Erkek	149	%47,3

Araştırma grubu cinsiyet değişkenine göre sınıflandırıldığında Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların 166’sı kız (%52,7), 150’si ise erkek (%47,3) öğrencidir.

Tablo 2.

Araştırmaya Katılan Özel Yetenekli Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları

Sınıf Düzeyi	N	%
Ortaokul	207	%65,7
Lise	108	%34,3

Araştırma grubu sınıf düzeyi değişkenine göre sınıflandırıldığında Tablo 2’de görüldüğü üzere katılımcıların 207’si ortaokul (%65,7), 109’u ise lise (%34,3) öğrencisidir.

Tablo 3.

Araştırmaya Katılan Özel Yetenekli Öğrencilerin BİLSEM’e Devam Ettikleri Yetenek Alanına Göre Dağılımları

Yetenek Alanı	N	%
Genel Zihinsel Yetenek	260	%82,5
Resim	38	%12,0
Müzik	17	%5,4

Araştırma grubu öğrencilerin BİLSEM'e devam ettikleri yetenek alanı değişkenine göre sınıflandırıldığında Tablo 3'te görüldüğü üzere öğrencilerin 260'ı genel zihinsel yetenek (%82,5), 39'u resim (%12,0), 17'si ise müzik alanında BİLSEM'e devam etmektedirler (%5,4).

Tablo 4.
Araştırmaya Katılan Özel Yetenekli Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Dağılımları

Kardeş Sayısı	N	%
1	47	%14,9
2	191	%60,0
3 ve daha fazla	77	%24,4

Araştırma grubu kardeş sayısı değişkenine göre sınıflandırıldığında Tablo 4'te görüldüğü üzere katılımcıların 47'si (%14,9) tek çocuktur, katılımcıların 191'inin (%60,0) 1 kardeşi vardır ve katılımcıların 76'sının (%24,4) 3 veya daha fazla kardeşi vardır.

Tablo 5.
Araştırmaya Katılan Özel Yetenekli Öğrencilerin Anne ve Baba Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları

Anne Eğitim Durumu	N	%
Lise ve altı	83	%26,3
Üniversite	169	%53,6
Yüksek Lisans/Doktora	63	%20,0
Baba Eğitim Durumu		
Lise ve altı	76	%24,1
Üniversite	162	%51,5
Yüksek Lisans/Doktora	77	%24,4

Araştırma grubu babanın eğitim durumu değişkenine göre sınıflandırıldığında Tablo 5'te görüldüğü üzere katılımcıların 83'sinin babası lise ve altı (%26,3), 169'u üniversite (%53,6), 77'si ise yüksek lisans/doktora (%20,0) seviyesinde eğitim düzeyindedir.

Araştırma grubu annenin eğitim durumu değişkenine göre sınıflandırıldığında Tablo 5’te görüldüğü üzere katılımcıların 76’sının annesi lise ve altı (%24,1), 162’si üniversite (%51,5), 77’si ise yüksek lisans/doktora (%24,4) seviyesinde eğitim düzeyindedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada demografik değişkenlerle ilgili veriler araştırmacının hazırladığı; Demografik Bilgi Formu (EK 1), bilişsel esneklik düzeyi ile ilgili veriler Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ) (EK 2), mükemmeliyetçilik düzeyine ilişkin veriler Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği (EK 3) ve sürekli öfke ve öfke ifade tarzına ilişkin veriler Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği (EK 4) kullanılarak toplanmıştır.

2.3.1. Demografik Bilgi Formu

Demografik Bilgi Formu araştırma tarafından hazırlanmış olup; katılımcıların cinsiyetini, sınıf düzeyini, anne ve babanın eğitim durumunu, kardeş sayısını, kaçınıcı çocuk olduklarını ve BİLSEM’e hangi yetenek alanı ile devam ettiğini içeren toplam yedi sorudan oluşmaktadır.

2.3.2. Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği

“Children and Adolescent Perfectionism Scale” (CAPS) Flett ve arkadaşları tarafından 2001 yılında geliştirilmiş olup çocuklarda kendine yönelik (11 madde) ve sosyal olarak öngörülen (11 madde) mükemmeliyetçiliği değerlendiren 22 maddelik bir öz bildirim ölçeği olarak tanımlanmaktadır. Ölçeğin maddeleri beşli Likert tipinde derecelendirilir ve alınan puanlar yükseldikçe mükemmeliyetçiliğin de yükseldiğini belirtir. “Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği” Uz-Baş ve Siyez tarafından 2010 yılında Türkçe’ye uyarlanmıştır. Çocuk ve ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek toplam 18 maddeden ve kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik ölçeği Likert tipinde 1-5 arasında derecelendirmeyle (1) Kesinlikle katılmıyorum, (3) Kararsızım, (5) Kesinlikle katılıyorum cevaplarına karşılık gelecek şekilde düzenlenmiştir (Uz-Baş ve Siyez, 2010). İki alt ölçekten 9-45 arası puan alınmaktadır olup 15nci madde ters puanlanmaktadır. Ölçekten iki mükemmeliyetçilik puanı elde ediliyor olup bunlar; Kendine yönelik mükemmeliyetçilik (1,2,4,5,8,11,13,15 ve 17. maddeler) ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik olarak ayrılmıştır (3,6,7,9,10,12,14,16 ve 18. maddeler). Ölçekten

toplam puan alınmamakla birlikte puanların artması mükemmeliyetçilik düzeyinin de arttığı anlamına gelmektedir.

Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında Tıpkı CAPS gibi T-CAPS için de faktör yapısının araştırılması amacıyla temel bileşenler analizi yapılmış ve faktör analizi için uygun olup olmadığı incelenmiştir. Bileşen analizlerinden sonra orijinal ölçekte yer alan 3,4,9 ve 22nci madde T-CAPS'den çıkarılmış ve bunun sonucunda 18 madde kalmıştır. Elenen 4 maddeden sonra toplam 18 maddeden oluşan T-CAPS üzerinden tekrar faktör yapısı araştırılmış ve Faktör 1 (Sosyal olarak belirlenmiş mükemmeliyetçilik, 9 madde) ve Faktör 2 (Kendine yönelik mükemmeliyetçilik, 9 madde) toplam varyansın %35,96'sını açıklamıştır.

T-CAPS'ın yakınsak geçerlilik çalışmaları, Depresyon Ölçeği (CDI) ve Frost ve ark. Tarafından geliştirilen ve sıklıkla kullanılan Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (FMPS) gibi benzer yapıları ölçen anketlerin de uygulanması yoluyla değerlendirilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, T-CAPS'ın sosyal olarak öngörülen mükemmeliyetçilik alt ölçeği, toplam örneklem ve ($p<.05$), çocuk ve ergenler için ($p<.05$) için depresyon ile anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur ($r=.67$, $p<.05$). Ancak T-CAPS'ın kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt ölçeği ile hem toplam örneklem hem de alt örneklem arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. T-CAPS'nin her bir maddesi için toplam T-CAPS puanları ile madde toplam korelasyonları da hesaplanmış ve sonuçlar dahilinde tüm korelasyon katsayıları .001 düzeyinde anlamlı olarak bulunarak T-CAPS'ın çocuk ve ergenlerle olan çalışmalarda iç tutarlılığının uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

T-CAPS alt ölçeklerinin iç güvenilirliğini belirlemek için Cronbach alfa değeri hesaplanmıştır. T-CAPS'nin güvenilirlik katsayısı, sosyal olarak öngörülen mükemmeliyetçilik için oldukça yüksek bulunurken (alfa= .82), kendine odaklı mükemmeliyetçilik için daha düşük bir Cronbach alfa değeri elde edilmiştir (alfa=.64). Ayrıca çocuk ve ergen alt örnekleri için Cronbach alfa güvenilirliği hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre çocuklar alt örneği için Cronbach alfa güvenilirliği sosyal olarak belirlenmiş mükemmeliyetçilik için .76 ve kendine odaklı mükemmeliyetçilik için .57 olurken ergen alt örneği için Cronbach alfa güvenilirliği daha yüksek bulunmuştur. Ergen örneklemini için sosyal olarak belirlenmiş mükemmeliyetçilik için .86 ve kendine odaklı mükemmeliyetçilik için .72 olarak bulunmuştur.

Son olarak test-tekrar test korelasyonları yapılan T-CAPS'ın test-tekrar yöntemi sonrasında; kendine yönelik mükemmeliyetçilik için .63 ($p<.001$), sosyal olarak belirlenmiş mükemmeliyetçilik için .72 ($p<.001$) olarak bulunmuştur.

2.3.3. Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ)

Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilen Cognitive Flexibility Scale 12 maddeden oluşmakta ve alt ölçekleri bulunmamakta olup tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 6'lı Likert tipi bir ölçek olup (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kısmen katılıyorum, (4) kısmen katılmıyorum, (5) katılıyorum ve (6) kesinlikle katılıyorum şeklinde cevaplanmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanma çalışmaları Çelikkaleli (2014) tarafından yapılmıştır. Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları ölçeği ile benzer aşamalar gerçekleştirilerek Türkçe'ye uyarlanmıştır.

BEÖ'nin iç tutarlık katsayısı ise yapılan analizler sonucunda alfa değeri .74, olarak elde edilmiştir. Orijinalinden Türkçe'ye çevrilen ölçeğin test-tekrar analizleri yapılmış ve bunun sonucunda test-tekrar katsayısı .98 olarak bulunmuştur. Bilişsel Esneklik Ölçeği için yapılan madde analizi sonuçlarına göre ise t-testi değerlerinin $p<.01$ olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Son hali ile ölçekte bulunan 2,3,6 ve 10uncu maddeler ters puanlanmakta olup BEÖ'den alınabilecek puanlar 12 ile 72 aralığındadır. Alınan puanlar ne kadar yüksekse bilişsel esneklik düzeyinin de o kadar yüksek olduğu varsayılmaktadır.

2.3.4. Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği (SL-ÖFKE VE ÖFKE-TARZ)

Spielberger ve arkadaşları (1983) tarafından geliştirilen "The State-Trait Anger Inventory uyarlaması olan ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması öğrenci, hemşire, yönetici gibi farklı örneklemelerle Özer (1994b) tarafından yapılmıştır. Ölçek "sürekli öfke" (trait anger), "öfke-dışta" (anger-out), "öfke-içte" (anger-in) ve "öfke-kontrol" (anger-control) olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Toplam 34 maddeden oluşan ölçek "1=Hiç tanımlamıyor" ve "4=Tümüyle tanımlıyor" arasında 4'lü Likert tipi ölçümle değerlendirilmektedir. SL-ÖFKE VE ÖFKE-TARZ ölçeklerindeki her madde düzdür. Öfke ölçeğinde toplam puan her bir maddeden alınan puanlar ölçek aralığı puanlarının toplanmasıyla elde edilir. Öfke tarz ölçeğinin puanlanması ise yine öfke

ölçeği ile benzer olarak Öfke-içte, Öfke-dışta ve Öfke-kontrol alt ölçeklerin maddelerinde elde edilen ölçek aralığı puanları ile elde edilmektedir.

Revize edilerek Türkçe'ye uyarlanan SL-Öfke ve ÖFKE-TARZ ölçeğinin güvenirlik çalışmaları kapsamında iç tutarlılık katsayıları çalışmalar sonucunda alfa değerleri .67 ile .82 arasında bulunmuştur. Sürekli öfke alt ölçeği için Cronbach α iç tutarlılık katsayısı .79 (madde sayısı 10), öfke- içte alt ölçeği için .62 (madde sayısı 8), öfke-dışta alt ölçeği için .78 (madde sayısı 8) ve öfke-kontrol alt ölçeği için .84 (madde sayısı 8) bulunmuştur (Özer, 1994).

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmalarının faktör analizi sonuçlarına göre ise SL-ÖFKE VE ÖFKE-TARZ ölçeğinin orijinal ölçeğin yapısını yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin faktör analizi sonuçlarında ÖFKE-KONTROL 6.22, ÖFKE-DIŞA 3.13 ve ÖFKE-İÇTE 1,50 olarak bulunmuştur.

2.4. Verilerin Toplanması

“Özel Yetenekli Öğrencilerin Bilişsel Esneklik ve Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu bu araştırma kapsamında verilerin toplanması için öncelikle Ufuk Üniversitesi Etik Kuruluna başvurulmuştur. Etik Kurul onayı alındıktan (EK-7) sonra Milli Eğitim Bakanlığına başvurulmuş ve verilerin toplanması planlanan Yenimahalle, Keçiören, Mamak ve Yasemin Karakaya BİLSEM’ler için gerekli izinler (EK-8) alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı’ndan izin alındıktan sonra Yenimahalle, Keçiören, Mamak ve Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ile görüşülmüş ve BİLSEM’lere izin kağıtları gönderilmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra belirlenen BİLSEM’lere verilerin toplanması amacıyla planlanan günlerde gidilmiş ve belirlenen sınıf düzeylerinden öğrencilerden veriler toplanılmıştır. Yenimahalle, Keçiören, Mamak ve Çankaya BİLSEM’lerin müdürleri ile görüşülerek öğretmenlere gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Öğretmenlere gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra tek tek sınıflara girilerek öncelikle öğretmenlere daha sonrasında verilerin toplanacağı öğrencilere araştırmacı tarafından araştırmanın içeriği, ölçeklerin nasıl doldurulması gerektiği ve verilen bilgilerin gizlilik ilkesi kapsamında saklanacağı ile sadece araştırma için kullanılacağı hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Bütün ölçekler tek bir form halinde araştırmacı tarafından ders esnasında öğretmenlerin gözetiminde öğrencilere dağıtılmış ve öğrenciler doldurduktan sonra araştırmacı tarafından geri toplanarak saklanmıştır. Veriler Nisan 2022- Mayıs 2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmada

öğrencilere “Demografik Bilgi Formu”, “Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği”, “Bilişsel Esneklik Ölçeği” (BEÖ) ve “Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği” uygulanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır. Verilerin analizinde öncelikli olarak, Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği, Bilişsel Esneklik Envanteri, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğine ilişkin, aritmetik ortalama ve standart sapma, cinsiyet ve yaş kategorik değişkeni açısından ise frekans ve yüzde içeren betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği, Bilişsel Esneklik Envanteri, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeklerinin puanlarının normal dağılım gösterdiği için parametrik testler uygulanmıştır. Sosyodemografik özelliklere ilişkin sorular için frekans tabloları oluşturulmuştur.

Normallik varsayımını sağlayan ölçekler için değişkenlerin ortalamalarındaki farklılıkları görebilmek için 2 gruplu değişkenlerde bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır, 3 ve daha fazla gruplu değişkenlerde tek yönlü Anova analizi uygulanmıştır. Grup gözlem sayısı yetersiz 3 ve daha fazla gruplu değişkenlerde Kruskal Wallis-h analizi uygulanmıştır. Ölçekler ve alt boyutlar arasındaki ilişkiyi ve yönünü öğrenmek için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Analizler $\alpha=0,05$ seviyesinde uygulanmıştır. Bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçiliğin sürekli öfke ve öfke ifade tarzları ile arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon kullanılmıştır.

2.6. Verilerin Normallik Analizleri

Bu bölümde araştırma verilerine yönelik normallik analizleri yer almaktadır.

Tablo 6.
Araştırma Verilerinin Normallik Analizlerine İlişkin Tablo

Değişken	n	Ort.	SS	Kolmogorov Smirnov (p)	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach Alpha
Kendine Yönelik Mükemmelli yetçilik	315	29,09	7,33	,001	,022	-,656	,818
Sosyal Kaynaklı Mükemmelli yetçilik	315	28,08	9,10	,059	,013	-,735	,901
Bilişsel Esneklik	315	53,13	7,86	,003	-,240	-,339	,726
Sürekli Öfke	315	22,15	6,22	,000	,581	,080	,836
Öfke İçte	315	18,52	4,58	,006	,039	-,571	,668
Öfke Dışta	315	15,99	4,57	,000	,677	,235	,771
Öfke Kontrol	315	22,27	5,24	,010	-,143	-,501	,847

Tablo 2’de katılımcıların ölçek ve alt ölçeklere göre çarpıklık ve basıklık değerleri yer almaktadır. Kolmogorov-Smirnov analizi incelendiğinde Sosyal Kaynaklı Mükemmelli yetçilik alt boyutunun normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p>0,05$). Diğer ölçeklerin basıklık ve çarpıklık değerleri ± 2 sınırını aşmadığından analizlerde parametrik testler kullanılacaktır. Bütün ölçekler için güvenilirlik seviyesi yüksek düzeydedir.

3. BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya ait verilerin istatistiksel analiz ile çözümlenmesine ait bulgular araştırma sorusuna ve alt problemlerine göre detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

3.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik ölçeği ile ölçülmüş olan sosyodemografik değişkenlerin bulgularına yönelik sonuçlar tablolar halinde açıklanmıştır.

3.1.1. Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Katılımcıların cinsiyetine göre mükemmeliyetçilik düzeylerinin (kendine yönelik ve sosyal kaynaklı) farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla verilere bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır.

Tablo 7.

Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız T-Test Analizi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ort.	SS	t	sd	p
Kız	166	29,77	7,66	1,746	313	,082
Erkek	149	28,33	6,89			

Tablo 3'te verilen Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutuna göre cinsiyet değişkeni bağımsız örneklem t-test analizi sonuçlarına göre katılımcıların cinsiyet değişkeni açısından Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,082>0,05$).

Tablo 8.

Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız T-Test Analizi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ort.	SS	t	sd	p
Kız	166	28,71	9,18	1,294	313	,197
Erkek	149	27,38	8,98			

Tablo 4’te verilen Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Alt Boyutuna göre cinsiyet değişkeni bağımsız örneklem t-test analizi sonuçlarına göre katılımcıların cinsiyet değişkeni açısından Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Alt Boyutuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,197>0,05$).

3.1.2. Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi

Katılımcıların sınıf düzeyine göre mükemmeliyetçilik düzeylerinin (kendine yönelik ve sosyal kaynaklı) farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla verilere bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır.

Tablo 9.

Kendine Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Bağımsız T-Test Analizi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Ort.	SS	t	Sd	p
Ortaokul	207	29,30	6,91	,665	313	,507
Lise	108	28,69	8,11			

Tablo 5’te verilen Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutuna göre sınıf düzeyi bağımsız örneklem t-test analizi sonuçlarına göre katılımcıların sınıf düzeyi değişkeni açısından Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,507>0,05$).

Tablo 10.
Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre
Bağımsız T-Test Analizi Sonuçları

Sınıf	N	Ort.	SS	t	Sd	p
Düzeyi						
Ortaokul	207	28,75	9,22	1,814	313	,071
Lise	108	26,80	8,75			

Tablo 6’da verilen Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Alt Boyutuna göre sınıf düzeyi bağımsız örneklem t-test analizi sonuçlarına göre katılımcıların sınıf düzeyi değişkeni açısından Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Alt Boyutuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,071>0,05$).

3.1.3. Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Katılımcıların baba eğitim durumuna göre mükemmeliyetçilik düzeylerinin (kendine yönelik ve sosyal kaynaklı) farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla verilere tek yönlü Anova analizi uygulanmıştır.

Tablo 11.
Kendine Mükemmeliyetçilik Alt Boyutuna Göre Baba Eğitim Durumu Değişkeni
Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları

Baba Eğitim Durumu	N	Ort.	SS	Var.K	K.T.	SD	K.O.	F	p
Lise ve altı	76	29,89	6,83	GA	70,768	3	35,384	,656	,520
Üniversite	162	28,95	7,54	GI	16838,375	312	53,969		
Yüksek Lisans/Doktora	77	28,59	7,40	Toplam	16909,143	315			

Tablo 7’de verilen Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutuna göre baba eğitim durumu ANOVA analizi sonuçlarına göre katılımcıların baba eğitim durumu değişkeni açısından Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,520>0,05$).

Tablo 12.

**Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Alt Boyutuna Göre Baba Eğitim Durumu
Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları**

Baba Eğitim Durumu	N	Ort.	SS	Var.K	K.T.	SD	K.O.	F	p
Lise ve altı	76	29,75	8,33	GA	283,183	3	141,592	1,717	,181
Üniversite	162	27,44	9,31	GI	25732,328	312	82,475		
Yüksek Lisans/Doktora	77	27,80	9,28	Toplam	26015,511	315			

Tablo 8’de verilen Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Alt Boyutuna göre baba eğitim durumu ANOVA analizi sonuçlarına göre katılımcıların baba eğitim durumu değişkeni açısından Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Alt Boyutuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,181>0,05$).

3.1.4. Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Katılımcıların anne eğitim durumuna göre mükemmeliyetçilik düzeylerinin (kendine yönelik ve sosyal kaynaklı) farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla verilere tek yönlü Anova analizi uygulanmıştır.

Tablo 13.

**Kendine Mükemmeliyetçilik Alt Boyutuna Göre Anne Eğitim Durumu Değişkeni
Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları**

Anne Eğitim Durumu	N	Ort.	SS	Var.K	K.T.	SD	K.O.	F	p
Lise ve altı	83	29,98	6,84	GA	90,329	3	45,164	,838	,434
Üniversite	169	28,80	7,51	GI	16818,814	312	53,906		
Yüksek Lisans/Doktora	63	28,69	7,51	Toplam	16909,143	315			

Tablo 9’da verilen Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutuna göre anne eğitim durumu ANOVA analizi sonuçlarına göre katılımcıların anne eğitim durumu değişkeni açısından Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,434>0,05$).

Tablo 14.

Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Alt Boyutuna Göre Anne Eğitim Durumu
Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	N	Ort.	SS	Var.K	K.T.	SD	K.O.	F	p
Lise ve altı	83	29,49	8,53	GA	250,837	3	125,418	1,519	,221
Üniversite	169	27,37	8,94	GI	25764,674	312	82,579		
Yüksek Lisans/Doktora	63	28,15	10,11	Toplam	26015,511	315			

Tablo 10’da verilen Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Alt Boyutuna göre anne eğitim durumu ANOVA analizi sonuçlarına göre katılımcıların anne eğitim durumu değişkeni açısından Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Alt Boyutuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,221>0,05$).

3.1.5. Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Yetenek Alanına Göre İncelenmesi

Katılımcıların yetenek alanına göre mükemmeliyetçilik düzeylerinin (kendine yönelik ve sosyal kaynaklı) farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla Kruskal Wallis-H Analizi uygulanmıştır.

Tablo 15.

Kendine Mükemmeliyetçilik Alt Boyutuna Göre Yetenek Alanı Değişkeni Kruskal
Wallis-H Analizi Sonuçları

Yetenek Alanı	N	Ort.	SS	SD	H	p
Genel Zihinsel Yetenek	260	29,04	7,33	2	,663	,718
Resim	38	29,84	7,64			
Müzik	17	28,23	7,03			

Tablo 11’de verilen Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutuna göre Yetenek alanı Kruskal Wallis-H analizi sonuçlarına göre katılımcıların Yetenek alanı değişkeni açısından Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,718>0,05$).

Tablo 16.

Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Alt Boyutuna Göre Yetenek Alanı Değişkeni
Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları

Yetenek Alanı	N	Ort.	SS	SD	H	p
Genel Zihinsel Yetenek	260	28,19	9,05	2	,497	,780
Resim	38	27,89	10,09			
Müzik	17	26,94	7,89			

Tablo 12’de verilen Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Alt Boyutuna göre Yetenek alanı Kruskal Wallis-H analizi sonuçlarına göre katılımcıların Yetenek alanı değişkeni açısından Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Alt Boyutuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,780>0,05$).

3.1.6. Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Kardeş Sayısına Göre İncelenmesi

Katılımcıların yetenek alanına göre mükemmeliyetçilik düzeylerinin (kendine yönelik ve sosyal kaynaklı) farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla verilere tek yönlü Anova analizi uygulanmıştır.

Tablo 17.

Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutuna Göre Kardeş Sayısı Değişkeni
Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları

Kardeş Sayısı	N	Ort.	SS	Var.K	K.T.	SD	K.O.	F	p
1	47	29,68	7,47	GA	32,651	3	16,326	,302	,740
2	191	29,13	7,61	GI	16876,492	312	54,091		
3 ve daha fazla	77	28,63	6,57	Toplam	16909,143	315			

Tablo 13’te verilen Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutuna göre Kardeş Sayısı Tek Yönlü ANOVA analizi sonuçlarına göre katılımcıların kardeş sayısı değişkeni açısından Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,740>0,05$).

Tablo 18.

**Sosyal Kaynaklı Mükemmelliyetçilik Alt Boyutuna Göre Kardeş Sayısı Değişkeni
Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları**

Kardeş Sayısı	N	Ort.	SS	Var.K	K.T.	SD	K.O.	F	p
1	47	29,21	9,70	GA	538,214	3	269,107	3,296	,038
2	191	27,05	9,01	GI	25477,297	312	81,658		
3 ve daha fazla	77	29,97	8,65	Toplam	26015,511	315			

Tablo 14'te Sosyal Kaynaklı Mükemmelliyetçilik Alt Boyutuna göre kardeş sayısı Tek Yönlü ANOVA analizi sonuçlarına göre Kardeş sayısı değişkeni açısından Sosyal Kaynaklı Mükemmelliyetçilik Alt Boyutuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p=,038<0,05$). Yapılan post-hoc analizi sonucunda, 3 ve daha fazla kardeşi olan öğrencilerinin Sosyal Kaynaklı Mükemmelliyetçilik Alt Boyutu puanı ortalama ($29,97\pm 8,65$), 2 kardeşi olan öğrencilerin Sosyal Kaynaklı Mükemmelliyetçilik Alt Boyutu puanı ortalamasından ($27,05\pm 9,01$) anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür.

3.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ) ile ölçülmüş olan sosyodemografik değişkenlerin bulgularına yönelik sonuçlar tablolar halinde açıklanmıştır.

3.2.1. Bilişsel Esnekliğin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Katılımcıların cinsiyetine göre bilişsel esnekliklerinin farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla verilere bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır

Tablo 19.

Bilişsel Esneklik Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız T-Test Analizi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ort.	SS	t	Sd	p
Kız	166	53,58	8,06	1,081	313	,280
Erkek	149	52,62	7,64			

Tablo 15'te verilen Bilişsel Esneklik Ölçeği puanlarına göre cinsiyet değişkeni bağımsız örneklem t-test analizi sonuçlarına göre katılımcıların cinsiyet değişkeni

açısından Bilişsel Esneklik puanlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,280>0,05$).

3.2.2. Bilişsel Esnekliğin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi

Katılımcıların sınıf düzeyine göre bilişsel esnekliklerinin farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla verilere bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır

Tablo 20.

Bilişsel Esneklik Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Bağımsız T-Test Analizi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Ort.	SS	t	Sd	p
Ortaokul	207	53,13	7,79	,001	313	,999
Lise	108	53,12	8,04			

Tablo 16’da verilen Bilişsel Esneklik Ölçeği puanlarına göre sınıf düzeyi bağımsız örneklem t-test analizi sonuçlarına göre katılımcıların sınıf düzeyi değişkeni açısından Bilişsel Esneklik puanlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,999>0,05$).

3.2.3. Bilişsel Esnekliğin Baba Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Katılımcıların baba eğitim durumuna göre bilişsel esnekliklerinin farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla verilere tek yönlü Anova analizi uygulanmıştır.

Tablo 21.

Bilişsel Esneklik Ölçeğine Göre Baba Eğitim Durumu Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları

Baba Eğitim Durumu	N	Ort.	SS	Var.K	K.T.	SD	K.O.	F	p
Lise ve altı	76	51,5	8,0	GA	237,011	3	118,50	1,92	,14
		9	8				5	5	8
Üniversite	16	53,6	7,3	GI	19210,65	31	61,573		
	2	2	9		3	2			
Yüksek Lisans/Doktor	77	53,5	8,5	Topla	19447,66	31			
		9	0	m	3	5			

Tablo 17’de verilen Bilişsel Esneklik Ölçeği puanlarına göre baba eğitim durumu ANOVA analizi sonuçlarına göre katılımcıların baba eğitim durumu değişkeni açısından Bilişsel Esneklik Ölçeği puanlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,148>0,05$).

3.2.4. Bilişsel Esnekliğin Anne Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Katılımcıların anne eğitim durumuna göre bilişsel esnekliklerinin farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla verilere tek yönlü Anova analizi uygulanmıştır.

Tablo 22.

Bilişsel Esneklik Ölçeğine Göre Anne Eğitim Durumu Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	N	Ort.	SS	Var.K	K.T.	SD	K.O.	F	p
Lise ve altı	83	53,09	7,57	GA	14,903	3	7,451	,120	,887
Üniversite	169	52,98	7,87	GI	19432,761	312	62,284		
Yüksek Lisans/Doktora	63	53,55	8,34	Toplam	19447,663	315			

Tablo 18’de verilen Bilişsel Esneklik Ölçeği puanlarına göre anne eğitim durumu ANOVA analizi sonuçlarına göre katılımcıların anne eğitim durumu değişkeni açısından Bilişsel Esneklik Ölçeği puanlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,887>0,05$).

3.2.5. Bilişsel Esnekliğin Yetenek Alanına Göre İncelenmesi

Katılımcıların yetenek alanına göre bilişsel esnekliklerinin farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla verilere Kruskal Wallis-H analizi uygulanmıştır.

Tablo 23.

Bilişsel Esneklik Ölçeğine Göre Yetenek Alanı Değişkeni Kruskal Wallis-H Analizi
Sonuçları

Yetenek Alanı	n	Ort.	SS	SD	H	p
Genel Zihinsel Yetenek	260	53,38	7,75	2	,839	,657
Resim	38	51,76	9,01			
Müzik	17	52,29	6,99			

Tablo 19’da verilen Bilişsel Esneklik Ölçeği puanlarına göre Yetenek alanı Kruskal Wallis-H analizi sonuçlarına göre katılımcıların Yetenek alanı değişkeni açısından Bilişsel Esneklik puanlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,657>0,05$).

3.2.6. Bilişsel Esnekliğin Kardeş Sayısına Göre İncelenmesi

Katılımcıların kardeş sayısına göre bilişsel esnekliklerinin farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla verilere tek yönlü Anova analizi uygulanmıştır.

Tablo 24.

Bilişsel Esneklik Ölçeğine Göre Kardeş Sayısı Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi
Sonuçları

Kardeş Sayısı	n	Ort.	SS	Var.K	K.T.	SD	K.O.	F	p
1	47	52,89	7,39	GA	175,313	3	87,657	1,419	,243
2	191	53,68	7,60	GI	19272,350	312	61,770		
3 ve daha fazla	77	51,90	8,71	Toplam	19447,663	315			

Tablo 20’de verilen Bilişsel Esneklik Ölçeği puanlarına göre Kardeş Sayısı Tek Yönlü ANOVA analizi sonuçlarına göre katılımcıların kardeş sayısı değişkeni açısından Bilişsel Esneklik Ölçeği puanlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,243>0,05$).

3.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları (Öfke İçte, Öfke Dışta ve Öfke Kontrol) ile ölçülmüş olan sosyodemografik değişkenlerin bulgularına yönelik sonuçlar tablolar halinde açıklanmıştır.

3.3.1. Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

Katılımcıların cinsiyetine göre sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının (öfke-içte, öfke-dışta ve öfke-kontrol) farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla verilere bağımsız t testi analizi uygulanmıştır.

Tablo 25.

Sürekli Öfke Alt Boyutu Puanlarına Göre Cinsiyet Değişkeni Bağımsız T-Testi Analizi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ort.	SS	t	Sd	p
Kız	166	22,55	6,25	1,177	312	,240
Erkek	149	21,72	6,17			

Tablo 21’de verilen Sürekli Öfke alt boyutuna göre yapılan bağımsız örneklem t-test analizi sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni açısından Sürekli Öfke Alt Boyutuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,240>0,05$).

Tablo 26.

Öfke İçte Alt Boyutuna Göre Cinsiyet Değişkeni Bağımsız T- Testi Analizi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ort.	SS	t	Sd	p
Kız	166	18,81	4,68	1,179	312	,239
Erkek	149	18,20	4,45			

Tablo 22’de verilen Öfke İçte alt boyutuna göre yapılan bağımsız örneklem t-test analizi sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni açısından Öfke İçte Alt Boyutuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,239>0,05$).

Tablo 27.

Öfke Dışta Alt Boyutuna Göre Cinsiyet Değişkeni Bağımsız T- Testi Analizi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ort.	SS	t	Sd	p
Kız	166	16,25	4,91	1,076	312	,283
Erkek	149	15,69	4,17			

Tablo 23'te verilen Öfke Dışta alt boyutuna göre yapılan bağımsız örneklem t-test analizi sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni açısından Öfke Dışta Alt Boyutuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,283>0,05$).

Tablo 28.

Öfke Kontrol Alt Boyutuna Göre Cinsiyet Değişkeni Bağımsız T- Testi Analizi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ort.	SS	t	Sd	p
Kız	166	22,02	5,56	-,876	312	,382
Erkek	149	22,54	4,86			

Tablo 24'te verilen Öfke Kontrol alt boyutuna göre yapılan bağımsız örneklem t-test analizi sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni açısından Öfke Kontrol Alt Boyutuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,382>0,05$).

3.3.2. Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi

Katılımcıların sınıf düzeyine göre sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının (öfke-içte, öfke-dışta ve öfke-kontrol) farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla verilere bağımsız t testi analizi uygulanmıştır.

Tablo 29.

Sürekli Öfke Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Bağımsız T-Test Analizi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Ort.	SS	t	Sd	p
Ortaokul	207	22,53	6,24	1,497	312	,135
Lise	108	21,42	6,14			

Tablo 25'te verilen Sürekli Öfke puanlarına göre sınıf düzeyi bağımsız örneklem t-test analizi sonuçlarına göre katılımcıların sınıf düzeyi değişkeni açısından Sürekli Öfke puanlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,135>0,05$).

Tablo 30.

Öfke İçte Alt Boyutuna Göre Sınıf Düzeyi Değişkeni Bağımsız T-Test Analizi
Sonuçları

Sınıf Düzeyi	n	Ort.	SS	t	Sd	p
Ortaokul	207	19,03	4,52	2,745	312	,006*
Lise	108	17,55	4,56			

Tablo 26’da verilen Öfke İçte alt boyutu puanlarına göre sınıf düzeyi bağımsız örneklem t-test analizi sonuçlarına göre katılımcıların sınıf düzeyi değişkeni açısından Öfke İçte alt boyutu puanlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p=,006>0,05$). Ortaokul öğrencilerinin Öfke İçte Alt Boyutu puanı ortalama ($19,03\pm 4,52$), lise öğrencilerinin Öfke İçte Alt Boyutu puanı ortalamasından ($17,55\pm 4,56$) anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür.

Tablo 31.

Öfke Dışta Alt Boyutuna Göre Sınıf Düzeyi Değişkeni Bağımsız T-Test Analizi
Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Ort.	SS	t	Sd	p
Ortaokul	207	15,86	4,49	-,650	312	,516
Lise	108	16,22	4,75			

Tablo 27’de verilen Öfke Dışta alt boyutu puanlarına göre sınıf düzeyi bağımsız örneklem t-test analizi sonuçlarına göre katılımcıların sınıf düzeyi değişkeni açısından öfke dışta puanlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,516>0,05$).

Tablo 32.

Öfke Kontrol Alt Boyutuna Göre Sınıf Düzeyi Değişkeni Bağımsız T-Test Analizi
Sonuçları

Cinsiyet	n	Ort.	SS	t	Sd	p
Ortaokul	207	22,21	5,30	-,273	312	,785
Lise	108	22,38	5,14			

Tablo 28’de verilen Öfke Kontrol alt boyutu puanlarına göre sınıf düzeyi bağımsız örneklem t-test analizi sonuçlarına göre katılımcıların sınıf düzeyi değişkeni açısından öfke kontrol puanlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,785>0,05$).

3.3.3. Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarının Baba Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Katılımcıların baba eğitim durumuna göre sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının (öfke-içte, öfke-dışta ve öfke-kontrol) farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla verilere tek yönlü Anova analizi uygulanmıştır.

Tablo 33.

Sürekli Öfke Puanlarına Göre Baba Eğitim Durumu Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları

Baba Eğitim Durumu	N	Ort.	SS	Var.K	K.T.	SD	K.O.	F	p
Lise ve altı	76	22,32	6,17	GA	2,967	2	1,483	,038	,963
Üniversite	162	22,09	6,02	GI	12107,072	311	38,929		
Yüksek Lisans/Doktora	77	22,13	6,74	Toplam	12110,038	313			

Tablo 29’da verilen Sürekli Öfke puanlarına göre baba eğitim durumu ANOVA analizi sonuçlarına göre katılımcıların baba eğitim durumu değişkeni açısından Sürekli Öfke puanlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,963>0,05$).

Tablo 34.

Öfke İçte Alt Boyutu Puanlarına Göre Baba Eğitim Durumu Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları

Baba Eğitim Durumu	N	Ort.	SS	Var.K	K.T.	SD	K.O.	F	p
Lise ve altı	76	18,00	4,88	GA	29,592	2	14,796	,703	,496
Üniversite	162	18,75	4,46	GI	6542,650	311	21,037		
Yüksek Lisans/Doktora	77	18,57	4,53	Toplam	6572,242	313			

Tablo 30’da verilen Öfke İçte puanlarına göre baba eğitim durumu ANOVA analizi sonuçlarına göre katılımcıların baba eğitim durumu değişkeni açısından Öfke İçte

puanlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,496>0,05$).

Tablo 35.

Öfke Dışta Alt Boyutu Puanlarına Göre Baba Eğitim Durumu Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları

Baba Eğitim Durumu	N	Ort.	SS	Var.K	K.T.	SD	K.O.	F	p
Lise ve altı	76	15,98	4,52	GA	12,435	2	6,217	,295	,745
Üniversite	162	16,14	4,51	GI	6552,537	311	21,069		
Yüksek Lisans/Doktora	77	15,65	4,80	Toplam	6564,971	313			

Tablo 31’de verilen Öfke Dışta puanlarına göre baba eğitim durumu ANOVA analizi sonuçlarına göre katılımcıların baba eğitim durumu değişkeni açısından Öfke Dışta puanlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,745>0,05$).

Tablo 36.

Öfke Kontrol Alt Boyutu Puanlarına Göre Baba Eğitim Durumu Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları

Baba Eğitim Durumu	N	Ort.	SS	Var.K	K.T.	SD	K.O.	F	p
Lise ve altı	76	21,31	4,88	GA	93,664	2	46,832	1,710	,183
Üniversite	162	22,64	5,33	GI	8516,327	311	27,384		
Yüksek Lisans/Doktora	77	22,43	5,33	Toplam	8609,990	313			

Tablo 32’de verilen Öfke Kontrol puanlarına göre baba eğitim durumu ANOVA analizi sonuçlarına göre katılımcıların baba eğitim durumu değişkeni açısından Öfke Kontrol puanlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,183>0,05$).

3.3.4. Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarının Anne Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Katılımcıların anne eğitim durumuna göre sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının (öfke-içte, öfke-dışta ve öfke-kontrol) farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla verilere tek yönlü Anova analizi uygulanmıştır.

Tablo 37.

Sürekli Öfke Puanlarına Göre Anne Eğitim Durumu Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	N	Ort.	SS	Var.K	K.T.	SD	K.O.	F	p
Lise ve altı	83	22,06	6,29	GA	9,130	2	4,565	,117	,889
Üniversite	169	22,30	5,84	GI	12100,908	311	38,910		
Yüksek Lisans/Doktora	63	21,88	7,13	Toplam	12110,038	313			

Tablo 33'te verilen Sürekli Öfke puanlarına göre anne eğitim durumu ANOVA analizi sonuçlarına göre katılımcıların anne eğitim durumu değişkeni açısından Sürekli Öfke puanlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,889>0,05$).

Tablo 38.

Öfke İçte Alt Boyutu Puanlarına Göre Anne Eğitim Durumu Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	n	Ort.	SS	Var.K	K.T.	SD	K.O.	F	p
Lise ve altı	83	17,72	4,87	GA	93,456	2	46,728	2,243	,108
Üniversite	169	18,63	4,43	GI	6478,786	311	20,832		
Yüksek Lisans/Doktora	63	19,30	4,49	Toplam	6572,242	313			

Tablo 34'te verilen Öfke İçte alt boyutu puanlarına göre anne eğitim durumu ANOVA analizi sonuçlarına göre katılımcıların anne eğitim durumu değişkeni açısından Öfke İçte alt boyutu puanlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,108>0,05$).

Tablo 39.

Öfke Dışta Alt Boyutu Puanlarına Göre Anne Eğitim Durumu Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	N	Ort.	SS	Var.K	K.T.	SD	K.O.	F	p
Lise ve altı	83	15,33	3,87	GA	49,891	2	24,946	1,191	,305
Üniversite	169	16,27	4,51	GI	6515,080	311	20,949		
Yüksek Lisans/Doktora	63	16,08	5,51	Toplam	6564,971	313			

Tablo 35'te verilen Öfke Dışta alt boyutu puanlarına göre anne eğitim durumu ANOVA analizi sonuçlarına göre katılımcıların anne eğitim durumu değişkeni açısından Öfke Dışta alt boyutu puanlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,305>0,05$).

Tablo 40.

Öfke Kontrol Alt Boyutu Puanlarına Göre Anne Eğitim Durumu Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	N	Ort.	SS	Var.K	K.T.	SD	K.O.	F	p
Lise ve altı	83	22,31	5,03	GA	2,952	2	1,476	,053	,948
Üniversite	16	22,18	5,00	GI	8607,03	31	27,675		
	9				8	1			
Yüksek Lisans/Doktora	63	22,43	6,15	Toplam	8609,99	31			
				m	0	3			

Tablo 36'da verilen Öfke Kontrol alt boyutu puanlarına göre anne eğitim durumu ANOVA analizi sonuçlarına göre katılımcıların anne eğitim durumu değişkeni açısından Öfke Kontrol alt boyutu puanlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,948>0,05$).

3.3.5. Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarının Yetenek Alanına Göre İncelenmesi

Katılımcıların yetenek alanına göre sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının (öfke-içte, öfke-dışta ve öfke-kontrol) farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla verilere Kruskal Wallis-H analizi uygulanmıştır.

Tablo 41.

Sürekli Öfke Alt Boyutuna Göre Yetenek Değişkeni Kruskal Wallis-H Analizi
Sonuçları

Yetenek Alanı	N	Ort.	SS	SD	H	p
Genel Zihinsel Yetenek	260	22,17	6,23	2	,801	,670
Resim	38	22,40	6,39			
Müzik	17	21,35	5,89			

Tablo 37’de verilen Sürekli Öfke Alt Boyutuna göre Yetenek alanı Kruskal Wallis-H analizi sonuçlarına göre katılımcıların Yetenek alanı değişkeni açısından Sürekli Öfke Alt Boyutuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,670>0,05$).

Tablo 42.

Öfke İçte Alt Boyutuna Göre Yetenek Değişkeni Kruskal Wallis-H Analizi
Sonuçları

Yetenek Alanı	n	Ort.	SS	SD	H	p
Genel Zihinsel Yetenek	260	18,47	4,59	2	,525	,769
Resim	38	18,91	4,79			
Müzik	17	18,52	4,10			

Tablo 38’de verilen Öfke İçte Alt Boyutuna göre Yetenek alanı Kruskal Wallis-H analizi sonuçlarına göre katılımcıların Yetenek alanı değişkeni açısından Öfke İçte Alt Boyutuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,769>0,05$).

Tablo 43.

Öfke Dışta Alt Boyutuna Göre Yetenek Değişkeni Kruskal Wallis-H Analizi
Sonuçları

Yetenek Alanı	N	Ort.	SS	SD	H	p
Genel Zihinsel Yetenek	260	15,85	4,51	2	,879	,644
Resim	38	16,56	5,00			
Müzik	17	16,76	4,77			

Tablo 39’da verilen Öfke Dışta Alt Boyutuna göre Yetenek alanı Kruskal Wallis-H analizi sonuçlarına göre katılımcıların Yetenek alanı değişkeni açısından Öfke Dışta Alt Boyutuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,644>0,05$).

Tablo 44.

Öfke Kontrol Alt Boyutuna Göre Yetenek Değişkeni Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları

Yetenek Alanı	N	Ort.	SS	SD	H	p
Genel Zihinsel Yetenek	260	22,28	5,38	2	,240	,887
Resim	38	21,89	4,77			
Müzik	17	22,94	4,09			

Tablo 49’da verilen Öfke Kontrol Alt Boyutuna göre Yetenek alanı Kruskal Wallis-H analizi sonuçlarına göre katılımcıların Yetenek alanı değişkeni açısından Öfke Kontrol Alt Boyutuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,887>0,05$).

3.3.6. Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarının Kardeş Sayısına Göre İncelenmesi

Katılımcıların kardeş sayısına göre sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının (öfke-içte, öfke-dışta ve öfke-kontrol) farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla verilere tek yönlü Anova analizi uygulanmıştır.

Tablo 45.

Sürekli Öfke Alt Boyutuna Göre Kardeş Sayısı Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları

Kardeş Sayısı	N	Ort.	SS	Var.K	K.T.	SD	K.O.	F	p
1	47	22,51	6,24	GA	12,522	2	6,261	,161	,851
2	191	22,00	6,34	GI	12097,516	311	38,899		
3 ve daha fazla	77	22,32	5,94	Toplam	12110,038	313			

Tablo 41’de verilen Sürekli Öfke alt boyutu puanlarına göre Kardeş Sayısı Tek Yönlü ANOVA analizi sonuçlarına göre katılımcıların kardeş sayısı değişkeni açısından Sürekli Öfke alt boyutu puanlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,851>0,05$).

Tablo 46.

Öfke İçte Alt Boyutuna Göre Kardeş Sayısı Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları

Kardeş Sayısı	N	Ort.	SS	Var.K	K.T.	SD	K.O.	F	p
1	47	19,08	4,50	GA	28,856	2	14,428	,686	,504
2	191	18,29	4,61	GI	6543,386	311	21,040		
3 ve daha fazla	77	18,76	4,57	Toplam	6572,242	313			

Tablo 42’de verilen Öfke İçte alt boyutu puanlarına göre Kardeş Sayısı Tek Yönlü ANOVA analizi sonuçlarına göre katılımcıların kardeş sayısı değişkeni açısından Öfke İçte alt boyutu puanlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,504>0,05$).

Tablo 47.

Öfke Dışta Alt Boyutuna Göre Kardeş Sayısı Değişkeni Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları

Kardeş Sayısı	N	Ort.	SS	Var.K	K.T.	SD	K.O.	F	p
1	47	16,80	5,06	GA	88,017	2	44,009	2,113	,123
2	191	15,57	4,44	GI	6476,954	311	20,826		
3 ve daha fazla	77	16,53	4,53	Toplam	6564,971	313			

Tablo 43’te verilen Öfke Dışta alt boyutu puanlarına göre Kardeş Sayısı Tek Yönlü ANOVA analizi sonuçlarına göre katılımcıların kardeş sayısı değişkeni açısından Öfke Dışta alt boyutu puanlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,123>0,05$).

Tablo 48.
Öfke Kontrol Alt Boyutuna Göre Kardeş Sayısı Değişkeni Tek Yönlü Anova
Analizi Sonuçları

Kardeş Sayısı	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>Var.K</i>	<i>K.T.</i>	<i>SD</i>	<i>K.O.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1	47	21,82	5,82	GA	20,879	2	10,439	,378	,686
2	191	22,47	5,14	GI	8589,111	311	27,618		
3 ve daha fazla	77	22,03	5,17	Toplam	8609,990	313			

Tablo 44’te verilen Öfke Kontrol alt boyutu puanlarına göre Kardeş Sayısı Tek Yönlü ANOVA analizi sonuçlarına göre katılımcıların kardeş sayısı değişkeni açısından Öfke Kontrol alt boyutu puanlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=,686>0,05$).

3.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerin bilişsel esneklik, mükemmeliyetçilik düzeyleri ve sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasındaki ikili ilişkiler araştırılması aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 49.

**Bilişsel Esneklik, Mükemmeliyetçilik (Kendine Yönelik ve Sosyal Kaynaklı) ve
Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları (Öfke İçte, Öfke Dışta, Öfke Kontrol)
Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları**

	1	2	3	4	5	6	7
Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik(1)	1 315						
Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik(2)	,284** ,000 315	1 315					
Bilişsel Esneklik(3)	,170** ,002 315	-,153** ,006 315	1 315				
Sürekli Öfke(4)	,210** ,000 315	,366** ,000 315	-,170** ,003 315	1 315			
Öfke İçte(5)	,097 ,086 315	,320** ,000 315	-,238** ,000 315	,411** ,000 315	1 315		
Öfke Dışta(6)	,047 ,406 315	,244** ,000 315	-,091 ,108 315	,705** ,000 315	,293** ,000 315	1 315	
Öfke Kontrol(7)	-,041 ,470 315	-,174** ,002 315	,283** ,000 315	-,499** ,000 315	-,067 ,237 315	-,523** ,000 315	1 315

Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu ile Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu arasında pozitif yönlü ve zayıf seviyede anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir ($r=,284$; $p=,000$). Özel yetenekli öğrencilerin Mükemmeliyetçilik alt boyutlarından kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin doğru orantılı olarak zayıf seviyede birbirlerinden etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yani özel yetenekli öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyleri arttıkça sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeylerinin de artabileceği söylenebilir. Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu ile Bilişsel Esneklik Ölçeği arasında pozitif yönlü ve çok zayıf seviyede anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir ($r=,170$; $p=,002$). Özel yetenekli öğrencilerin Mükemmeliyetçilik alt boyutlarından kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve bilişsel esneklik düzeylerinin doğru orantılı olarak birbirlerinden zayıf seviyede etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yani özel yetenekli öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyleri arttıkça bilişsel

esneklik düzeylerinin de artış gösterebileceği söylenebilir. Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu ile Sürekli Öfke Alt Boyutu arasında pozitif yönlü ve zayıf seviyede anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir ($r=,210$; $p=,000$). Özel yetenekli öğrencilerin Mükemmeliyetçilik alt boyutlarından kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve sürekli öfke düzeylerinin doğru orantılı olarak zayıf seviyede birbirlerinden etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yani özel yetenekli öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyleri arttıkça sürekli öfke düzeylerinin artış gösterebileceği yorumu yapılabilir.

Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu ile Bilişsel Esneklik Ölçeği arasında negatif yönlü ve çok zayıf seviyede anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir ($r=-,153$; $p=,006$). Özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik ölçeğinin alt boyutlarından olan sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik arasında tam olarak olmasa da ters orantılı ve zayıf seviyede birbirlerinden etkilendikleri saptanmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeyleri arttıkça bilişsel esneklik düzeyleri de azalabilmektedir. Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu ile Sürekli Öfke Alt Boyutu arasında pozitif yönlü ve zayıf seviyede anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir ($r=,366$; $p=,000$). Özel yetenekli öğrencilerin Mükemmeliyetçilik alt boyutlarından sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ve sürekli öfke düzeylerinin doğru orantılı ve zayıf seviyede birbirlerinden etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yani özel yetenekli öğrencilerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeyleri arttıkça sürekli öfke düzeyleri de artış gösterebilmektedir. Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu ile Öfke İçte Alt Boyutu arasında pozitif yönlü ve zayıf seviyede anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir ($r=,320$; $p=,000$). Özel yetenekli öğrencilerin Mükemmeliyetçilik alt boyutlarından sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ve öfke ifade tarzlarından biri olan öfke içte düzeylerinin doğru orantılı olarak zayıf seviyede birbirlerinden etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yani özel yetenekli öğrencilerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeyleri arttıkça öfke ifade tarzlarından biri olan öfke içte düzeylerinin artış gösterebileceği söylenebilir. Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu ile Öfke Dışta Alt Boyutu arasında pozitif yönlü ve zayıf seviyede anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir ($r=,244$; $p=,000$). Özel yetenekli öğrencilerin Mükemmeliyetçilik alt boyutlarından sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ve öfke ifade tarzlarından biri olan öfke dışta düzeylerinin doğru orantılı olarak zayıf seviyede birbirlerinden etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yani özel yetenekli öğrencilerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeyleri arttıkça öfke ifade tarzlarından biri olan öfke dışta düzeyleri

de artış gösterebilmektedir. Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu ile Öfke Kontrol Alt Boyutu arasında negatif yönlü ve çok zayıf seviyede anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir ($r=-,174$; $p=,002$). Özel yetenekli öğrencilerin Mükemmeliyetçilik alt boyutlarından sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ve öfke ifade tarzlarından biri olan öfke kontrol düzeylerinin ters orantılı ve zayıf seviyede birbirlerinden etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yani özel yetenekli öğrencilerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeyleri arttıkça öfke ifade tarzlarından biri olan öfke kontrol düzeyleri de azalış gösterebilmektedir.

Bilişsel Esneklik Ölçeği ile Sürekli Öfke Alt Boyutu arasında negatif yönlü ve çok zayıf seviyede anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir ($r=-,170$; $p=,003$). Özel yetenekli öğrencilerin bilişsel esneklik ve sürekli öfke düzeylerinin ters orantılı olarak zayıf seviyede birbirlerinden etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yani özel yetenekli öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça sürekli öfke düzeylerinin de azalması muhtemeldir. Bilişsel Esneklik Ölçeği ile Öfke İçte Alt Boyutu arasında negatif yönlü ve zayıf seviyede anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir ($r=-,238$; $p=,000$). Özel yetenekli öğrencilerin bilişsel esneklik ve öfke ifade tarzlarından öfke içte düzeyinin ters orantılı ve zayıf seviyede birbirlerinden etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yani özel yetenekli öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça sürekli öfke düzeyleri azalma eğilimde olduğu söylenebilir. Bilişsel Esneklik Ölçeği ile Öfke Kontrol Alt Boyutu arasında pozitif yönlü ve zayıf seviyede anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir ($r=,283$; $p=,000$). Özel yetenekli öğrencilerin bilişsel esneklik ve öfke ifade tarzlarından öfke kontrol düzeyinin doğru orantılı ve zayıf seviyede birbirlerinden etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yani özel yetenekli öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça öfke kontrol düzeylerinin de zayıf seviyede bir etki olmasına rağmen arttığı söylenebilir.

Sürekli Öfke Alt Boyutu ile Öfke İçte Alt Boyutu arasında pozitif yönlü ve orta seviyede anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir ($r=,411$; $p=,000$). Özel yetenekli öğrencilerin sürekli öfke düzeyleri ve öfke ifade tarzlarından öfke içte düzeyinin doğru orantılı olarak zayıf seviyede birbirlerinden etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yani özel yetenekli öğrencilerin sürekli öfke düzeyleri arttıkça öfke içte düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Sürekli Öfke Alt Boyutu ile Öfke Dışta Alt Boyutu arasında pozitif yönlü ve güçlü seviyede anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir ($r=,705$; $p=,000$). Özel yetenekli öğrencilerin sürekli öfke düzeyleri ve öfke ifade tarzlarından öfke dışta düzeyinin doğru orantılı olarak birbirlerinden etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yani özel yetenekli öğrencilerin sürekli öfke düzeyleri arttıkça öfke dışta düzeyleri de artmaktadır. Sürekli Öfke Alt

Boyutu ile Öfke Kontrol Alt Boyutu arasında negatif yönlü ve orta seviyede anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir ($r=-,499$; $p=,000$). Özel yetenekli öğrencilerin sürekli öfke düzeyleri ve öfke ifade tarzlarından öfke kontrol düzeyinin ters orantılı olarak birbirlerinden etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yani özel yetenekli öğrencilerin sürekli öfke düzeyleri arttıkça öfke kontrol düzeylerinin orta düzeyde bir etki ile azalması muhtemeldir. Sürekli İçte Alt Boyutu ile Öfke Dışta Alt Boyutu arasında pozitif yönlü ve zayıf seviyede anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir ($r=,293$; $p=,000$). Özel yetenekli öğrencilerin sürekli öfke ifade tarzlarından öfke içte düzeyleri ile öfke dışta düzeyleri doğru orantılı olarak zayıf seviyede birbirlerinden etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yani özel yetenekli öğrencilerin öfke içte düzeyleri arttıkça öfke dışta düzeyleri de artabilmektedir. Öfke Dışta Alt Boyutu ile Öfke Kontrol Alt Boyutu arasında negatif yönlü ve orta seviyede anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir ($r=-,523$; $p=,000$). Özel yetenekli öğrencilerin sürekli öfke ifade tarzlarından öfke dışta düzeyleri ile öfke kontrol düzeylerinin ters orantılı olarak birbirlerinden etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yani özel yetenekli öğrencilerin öfke dışta düzeyleri arttıkça öfke kontrol düzeylerinin azalması beklenebilir.

3.5. Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında özel yetenekli öğrencilerin bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarını yordayıp yordamadığını belirlemek üzere çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın yordanan değişkeni sürekli öfke ve öfke ifade tarzları, mükemmeliyetçilik ve bilişsel esneklik düzeyleri ise yordayıcı değişkenleri olarak ele alınmıştır.

Tablo 50.

Sürekli Öfke Alt Boyutu için Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan	Yordayan	Std. B	Std. S.H.	Olm. B	t	p	F	R ²
							(p)	AdjR ²
Sürekli Öfke	(Sabit)	18,938	2,628		7,205	,000*	20,740	0,409
	Kendine Yönelik	,127	,047	,150	2,708	,007*	(0,000*)	(0,167)
	Mükemmeliyetçilik							
	Sosyal Kaynaklı	,205	,038	,301	5,438	,000*		
	Mükemmeliyetçilik							
	Bilişsel Esneklik	-,118	,042	-	-	,006*		
				,149	2,769			

Tablo 46’da sürekli öfke puanını yordama durumunun incelenmesi amacıyla uygulanan doğrusal regresyon analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bağımsız değişkenler; mükemmeliyetçilik (kendine yönelik ve sosyal kaynaklı) ve bilişsel esneklik, sürekli öfke alt boyutunun %16,7’sini açıklamaktadır. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu puanı sürekli öfke alt boyutu puanını anlamlı ve pozitif yönlü yordamaktadır ($\beta=0,127$; $p<0,05$). Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutu puanı sürekli öfke alt boyutu puanını anlamlı ve pozitif yönlü yordamaktadır ($\beta=0,205$; $p<0,05$). Bilişsel Esneklik alt boyutu puanı sürekli öfke alt boyutu puanını anlamlı ve negatif yönlü yordamaktadır ($\beta=-0,118$; $p<0,05$).

Tablo 51.

Öfke İçte Alt Boyutu için Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan	Yordayan	Std. Olm. B	Std. S.H.	Std. B	t	p	F (p)	R ² AdjR ²
Öfke İçte	(Sabit)	20,017	1,966		10,180	,000*	16,972	0,376
	Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik	,034	,035	,055	,968	,334	(0,000*)	(0,141)
	Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik	,137	,028	,273	4,851	,000*		
	Bilişsel Esneklik	-,119	,032	-	-3,747	,000*		
				,205				

Tablo 47’de öfke içte puanını yordama durumunun incelenmesi amacıyla uygulanan doğrusal regresyon analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bağımsız değişkenler, öfke içte alt boyutunun %14,1’ini açıklamaktadır. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutu puanı öfke içte alt boyutu puanını anlamlı ve pozitif yönlü yordamaktadır ($\beta=0,137$; $p<0,05$). Bilişsel Esneklik alt boyutu puanı öfke içte alt boyutu puanını anlamlı ve negatif yönlü yordamaktadır ($\beta=-0,119$; $p<0,05$).

Tablo 52.

Öfke Dışta Alt Boyutu için Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan	Yordayan	Std. Olm. B	Std. S.H.	Std. B	t	p	F (p)	R ² AdjR ²
Öfke Dışta	(Sabit)	14,429	2,053		7,028	,000*	6,897	0,250
	Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik	-,008	,037	-	-,205	,838	(0,000*)	(0,063)
	Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik	,120	,030	,239	4,079	,000*		
	Bilişsel Esneklik	-,030	,033	-	-,908	,365		
				,052				

Tablo 48’de öfke dışta puanını yordama durumunun incelenmesi amacıyla uygulanan doğrusal regresyon analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bağımsız değişkenler, öfke dışta alt boyutunun %6,3’ünü açıklamaktadır. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutu puanı öfke dışta alt boyutu puanını anlamlı ve pozitif yönlü yordamaktadır ($\beta=0,120$; $p<0,05$). Bilişsel Esneklik alt boyutu puanı öfke dışta alt boyutu puanını anlamlı ve negatif yönlü yordamaktadır ($\beta=-0,030$; $p<0,05$).

Tablo 53.

Öfke Kontrol Alt Boyutu için Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan	Yordayan	Std. Olm. B	Std. S.H.	Std. B	t	p	F	R ²
							(p)	AdjR ²
Öfke	(Sabit)	15,576	2,303		6,762	,000*	11,530	0,317
Kontrol	Kendine Yönelik	-,039	,041	-	-,946	,345	(0,000*)	(0,100)
	Mükemmeliyetçilik				,055			
	Sosyal Kaynaklı	-,067	,033	-	-	,044*		
	Mükemmeliyetçilik				,117	2,026		
	Bilişsel Esneklik	,183	,037	,275	4,909	,000*		

Tablo 49’da öfke kontrol puanını yordama durumunun incelenmesi amacıyla uygulanan doğrusal regresyon analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bağımsız değişkenler, öfke kontrol alt boyutunun %10’0’unu açıklamaktadır. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutu puanı öfke kontrol alt boyutu puanını anlamlı ve negatif yönlü yordamaktadır ($\beta=-0,067$; $p<0,05$). Bilişsel Esneklik alt boyutu puanı öfke kontrol alt boyutu puanını anlamlı ve pozitif yönlü yordamaktadır ($\beta=0,183$; $p<0,05$).

4. BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde özel yetenekli öğrencilerin bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik düzeyleri ve sürekli öfke ile öfke ifade tarzlarının çeşitli sosyodemografik değişkenlere göre anlamlı bir farka sahip olup olmadıkları ve mükemmeliyetçilik, bilişsel esneklik ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular alanyazında yer alan çeşitli araştırmalar ile yorumlanarak tartışılmıştır.

Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin (kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik) her iki alt boyutunun da cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde mükemmeliyetçilikle ilgili olarak hem toplam mükemmeliyetçilik hem de alt boyutlar açısından cinsiyete göre bir farklılaşmanın olmadığını destekleyen çalışmalara rastlanmaktadır (Bayram, 2016; Chan, 2009; Tsui ve Mazzocco, 2007). Ancak alan yazında çalışmanın sonuçları ile çelişen sonuçlara da rastlamak mümkündür. Bu sonuçların aksine Kahraman ve Pedük (2014) özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelemiş; çalışmanın sonucunda özel yetenekli kız öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik düzeylerinin özel yetenekli erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Baker (1996) özel yetenekli kızların özel yetenekli erkeklerden ve yaşı ile uyumlu gelişim gösteren yaşlılarından daha yüksek mükemmeliyetçilik düzeylerine sahip olduklarını bulmuştur. Özel yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçiliğin incelendiği bir başka çalışmada Kanlı (2011), özel yetenekli ve yaşı ile uyumlu gelişim gösteren öğrencilerle çalışmış, çalışmanın sonucunda erkek öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin kız öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Örneklemi özel yetenekli olmayan bireylerden oluşan çalışmalara bakıldığında ise; mükemmeliyetçilik düzeylerinin erkeklerden yana yüksek olduğunun gösterildiği çalışmalara rastlanmaktadır (Sunkarapalli ve Agarwal, 2017; Tuncer ve Voltan-Acar, 2006; Yılmaz ve ark., 2019; Zengin, 2019). Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde özel yetenekli öğrencileri inceleyen bu araştırma ile hem benzer hem de farklı sonuçlar çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda genel olarak ülkemizde yapılan araştırmalarda erkeklerin mükemmeliyetçilik puanlarının kadınlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun sebebinin ise kültürel faktörler ve toplumsal cinsiyet rolleri olması muhtemeldir.

Bu çalışmada ortaya çıkan mükemmeliyetçiliğin cinsiyete göre farklılaşmaması sonucunun nedeni olarak ise özel yetenekli öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri ve çevresel beklentilere karşı normal popülasyona göre daha yüksek düzeyde farkındalık sahibi oldukları gösterilebilir.

Bir başka demografik değişken olan sınıf düzeyine göre çalışmanın sonucunda mükemmeliyetçiliğin hiçbir boyutunda farklılaşma olmadığı görülmüştür. Bu araştırmanın sonucuna benzer olarak Chan (2009) ve Oğurlu (2020) araştırmalarında da özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçların aksine Kahraman ve Pedük (2014) özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik özelliklerini araştırdıkları çalışmalarında olumlu mükemmeliyetçilik ve olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyi küçüldükçe olumlu mükemmeliyetçilik düzeyinin arttığı, sınıf düzeyi büyüdükçe olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyinin arttığını bulmuşlardır. Sınıf düzeyi değişkeninin ele alındığı bir başka çalışmada, kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunda sınıf düzeyine göre fark bulunmazken; sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilikte ise sınıf düzeyine göre anlamlı fark olduğu ortaya konmuş ve 9. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerine göre daha fazla sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğe sahip olduğu gösterilmiştir (Deniz, 2019). Alanyazında bulunan araştırmalar incelendiğinde hem özel yetenekliler hem de normal popülasyon özelinde farklı sonuçları ulaşılmış fakat ortaokul ve lise düzeyini karşılaştıran araştırma sayısının neredeyse yok denecek kadar az olduğu görülmüştür. Öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin ergenlik döneminde daha yüksek olmasının sebebi olarak bireylerin daha bilinçli hale gelmesi ve bunun sonucunda daha başarılı olmaları ile doğru olan şeyleri yapmaları için sosyal olarak algıladıkları baskıların artması sebebiyle ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin daha fazla olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra ergenlik döneminde öğrencilerin sosyal ve duygusal olarak daha yoğun problemler yaşamaları ve akran ilişkileri içerisinde kabul edilebilirlik/liderlik gibi o dönemde önemli olan özellikler dahilinde sağlıklı/uyumsuz mükemmeliyetçi özellikler geliştirebildikleri söylenebilir.

Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin (kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik) her iki alt boyutunun da anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ile benzer olarak Bozdemir'in çalışmasında (2011) ergenlerin anne ve baba eğitim

durumlarına göre mükemmeliyetçilik düzeyleri ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçların aksine Boydak (2019) öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin aile beklentileri boyutunda, baba eğitim düzeyi ortaöğretim olan öğrencilerin baba eğitim düzeyi lisans ve yüksek lisans/doktora olan öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Camadan (2009) ise mükemmeliyetçilik alt boyutları ile anne eğitiminin ters orantılı bir şekilde değiştiği bulgusuna ulaşmıştır. Freeman (2005) özel yetenekli öğrencilerin sadece belirli bir alanda özel yetenekli olsalar bile ebeveynlerin beklentilerinin çok daha yüksek olduğunu ve bu nedenle hem başarısızlık korkusu hem de ebeveynleri hayal kırıklığına uğratma duyguları, olası zayıf duygusal sonuçlarla birlikte uyumsuz/sağlıksız mükemmeliyetçiliği de ortaya çıkarabileceğini belirtmiştir. Bu nedenle anne ve baba eğitim durumunun özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerini etkilemediği bulgusu alanyazındaki diğer çalışmalar ile benzer olarak çelişkili bir sonuç olarak görülebilir. Alanyazındaki bulgulara göre annenin öğrenim seviyesi azaldıkça çocuğuna yönelik başarılı olması için ısrarlı bir tutum benimsediği ve çocuklarını diğer çocuklarla kıyasladığı düşünülebilir. Özel yetenekli öğrencileri inceleyen bu çalışmada ise anne ve baba eğitim durumları genel popülasyona göre daha yüksek bulunduğu için çocuklarına yönelik beklentilerin daha bilinçli ve normal boyutta olduğu bu nedenle de mükemmeliyetçilik düzeylerine anlamlı olarak etki etmeyebileceği söylenebilir.

Kardeş sayısına göre mükemmeliyetçilik düzeylerinin kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunun anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar ile benzer olarak Bozdemir (2011) ergenlerin kardeş sayılarının mükemmeliyetçilik düzeyleri ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutunun ise kardeş sayısına göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmamızın sonucunda 3 ve daha fazla kardeşi olan özel yetenekli öğrencilerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puanları daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar ile benzer olarak Boydak (2019) öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin ailesel eleştiri alt boyutunda 3 ve daha fazla kardeşi olan öğrencilerin 1 kardeşi olan ve tek çocuk olan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine benzer olarak Çakas Uztemur (2021) sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik puanlarında, iki kardeşi olan öğrencilerin puanlarının, kardeşi olmayan öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Parker (1998) ise özel yetenekli ve tek çocuk olan öğrencilerin sağlıklı mükemmeliyetçiler olma olasılığının

daha yüksek olduğunu bulmuştur. Alanyazındaki diğer araştırmalar bu araştırmanın sonuçları ile benzerdir. Bu bağlamda kardeş sayısı arttıkça öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin arttığı söylenebilir. Bunun sebebinin ise hem genel popülasyonda hem de özel yetenekli öğrenciler özelinde ailenin beklentileri ve kardeşler arasında olumlu/olumsuz karşılaştırılma olması muhtemeldir. Bu sonucu destekler nitelikte Adler, kardeş sayısının mükemmeliyetçiliğin oluşumunda önemli bir faktör olduğunu ifade etmiştir (aktaran Ashby, 2003).

Çalışmanın bilişsel esneklik ve demografik değişkenlerle ilgili sonuçları incelendiğinde; özel yetenekli öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer olarak Anayurt (2017); Aslan (2018); Bozkurt (2019); Bilgiç ve Bilgin (2016); Diril (2011); Laçın ve Yalçın (2018); Martin ve Rubin (1995); Tüfekçibaşı ve Şahin (2020) ve Üzümcü ve Müezzini (2018) araştırmalarında bilişsel esneklik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmanın sonuçlarının aksine Altunkol (2011); Asıcı ve İkiz (2015); Dursun (2021); Toksöz ve Kolburan (2018) ve Yavuz (2019) bilişsel esneklik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını ve erkeklerin bilişsel esneklik düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Esen-Aygun ise (2018) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında diğer araştırmaların bulgularının aksine kadın öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerinin erkeklerden önemli ölçüde farklılaştığı bulunmuştur. Özel yetenekli öğrencileri inceleyen bu çalışmalarda farklı sonuçlar bulunmuş olmasına rağmen genel popülasyon ile yapılan çalışmalarda çoğunlukla erkeklerin bilişsel esneklik puanlarının kadınlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda erkeklerin zor veya farklı durumları yönetebilme ve alternatif üretmelerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğunu ; kadınların ise değişime karşı erkeklere göre daha dirençli olduklarını ve yeni durumlara uyum sağlamakta daha çok zorlandıkları söylenebilir. Bu farklılıkların bilişsel esnekliğin kazanılmasında aile tutumlarının ve kültürel faktörlerin etkisinin olabileceği ve özel yetenekli öğrencilerin ailelerinin tutumlarının normal popülasyona göre daha bilinçli ve çoğu özel yetenekli çocuğun anne-baba eğitim düzeylerinin yüksek olması sebebiyle cinsiyet rollerinin ve kültürel faktörlerin bilişsel esneklik bağlamında sonuçları değiştirmedeği olasılıklar dahilindedir.

Araştırma sonucunda özel yetenekli öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına benzer olarak ise Bozkurt (2019) ve Güler (2015) çalışmalarında bilişsel esneklik düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmanın sonuçlarının aksine Diril (2011); Üzümcü ve Müezzini (2018) çalışmalarında bilişsel esneklik puanlarının sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın sonuçlarına benzer olarak Koşar (2019) özel yeteneğe sahip ergenlerin sınıf düzeyine göre bilişsel esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bilişsel esneklik düzeyinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı alanyazındaki araştırmalarda da farklılık göstermektedir. Bunun sebebi bilişsel esnekliğin çocukluktan itibaren oluşan bir özellik olması ve yaş ile eğer bilişsel esnekliği arttırmaya yönelik uygulamalar veya terapiler ile desteklenmezse çok fazla değişmemesinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları ile benzer olarak Bozkurt (2019); Dursun (2021); Diril (2011) çalışmasında da anne ve baba eğitim durumlarının bilişsel esneklik puanları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun aksine Esen-Aygün (2018) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında anne-baba eğitim durumları dikkate alınarak bilişsel esneklik düzeyleri incelendiğinde baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı, annenin eğitim durumu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde kardeş sayısına göre bilişsel esnekliğin farklılaşmadığını gösteren çalışmalar yer almaktadır (Öz, 2012; Gökdağ, 2020). Bu araştırmaların sonuçlarının aksine bir kardeşe sahip olan çocuk ve ergenler ile karşılaştırıldığında, kardeşi olmayan çocuk ve ergenlerin daha az bilişsel esnekliğe sahip olabileceğine ilişkin bağlantılar bulunmuştur (Hill ve Palacios, 2020). Runco ve Bahlada (1987) ise ve tek çocukların bilişsel esnekliği bileşeni olarak içine alan ıraksak düşünme puanlarından en yüksek sonuçları aldığı ve kardeş sayısının ıraksak düşünme üzerinden etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazın incelendiğinde de çelişkili sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir. Bunun sebebi Feuerstein'in (1980) ifade ettiği gibi ebeveynlerin çocukların hayatlarında

oynadıkları “arabulucuk” görevinin tek çocuğa sahip olanlar ebeveynler ile birden çok çocuğa sahip ebeveynler arasında bunun azalıp artabileceğini ve bu nedenle bu ebeveyn arabulucunun bir şekilde farklı düşünmeyi kolaylaştırdığını ifade etmektedir (Runco ve Bahlada, 1987). Bu nedenle özel yetenekli ve yaşı ile uyumlu gelişen çocuk ve ergenlerde bilişsel esnekliğin kardeş sayısından ziyade ebeveyn tutumları ve aile içi rollerden etkilendiği söylenebilir.

Araştırma sonucunda özel yetenekli öğrencilerin yetenek alanlarının (genel zihinsel yetenek, müzik ve resim) bilişsel esneklik, mükemmeliyetçilik ve sürekli öfke ve öfke tarzlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu değişkenlerin özel yetenekli öğrencilerin yetenek alanlarına göre incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda çalışmaya katılan öğrencilerin yetenek alanlarına göre dağılımlarının dengeli olmamasının değişkenler açısından ortaya çıkabilecek muhtemel farkları gizleyebileceği düşünülebilir.

Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının (öfke-içte, öfke-dışta ve öfke-kontrol) düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer olarak Gültekin ve Acar (2020); Gülveren (2008); Hagglund ve ark. (1994); Kerman (2021) ve Yıldırım (2006) araştırmalarında öğrencilerin Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Gündoğdu (2010) ise çalışmasında da öğrencilerin cinsiyetleri açısından, sürekli öfke, öfke dışı ve öfke kontrol puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülürken; Öfke içte puanlarının ise anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Bolland ve ark. (2018) özel yetenekli olan ve olmayan ergenler ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında özel yetenekli ergenlerin öfke düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ludwig ve Cullinan (1984) ise özel yetenekli olan ve olmayan ergenler ile gerçekleştirdikleri çalışmada bunun aksine hem özel yetenekli hem de özel yetenekli olmayan ergenlerin saldırganlık, öfke ve yıkıcı davranış boyutunda cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı ve erkeklerin kızlardan daha yüksek puanlar aldığı sonucuna ulaşmıştır. Loeb ve Jay (1987) ise özel yetenekli erkeklerin saldırganlık/öfke puanlarının kızlara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde farklı sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir bu bağlamda sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının hem genel popülasyonda hem de özel yetenekli öğrencilerde cinsiyete göre farklılaşıp

farklılaşmasının sebebinin yetiştirilme tarzı, toplumsal cinsiyet rolleri ve akran ilişkilerindeki kabul edilebilirlik ve/veya arzu edilebilirlik standartları olabileceği söylenebilir. Araştırma sonuçlarının aksine Gül (2012) araştırmasında öfke-dışta alt boyutuna göre kızların erkeklere göre anlamlı olarak daha yüksek puan aldığı sonucuna ulaşmıştır. Buna benzer olarak Özmen ve arkadaşlarının (2016) ergenlerde sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının çeşitli değişkenlerle arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, erkek ergenlerin sürekli öfke düzeyleri ve dışsallaştırılmış öfke puanlarının kız ergenlere göre daha yüksek olduğu, içselleştirilmiş öfke ve öfke kontrol puanı arasında cinsiyet açısından fark olmadığı bulunmuştur.

Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının (öfke-dışta ve öfke-kontrol) düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarının aksine Gül (2012) 16 yaş ile 17 yaş ve üstü ergenlerin 15 yaş ve altı gruptakilere göre dışa vurulmuş öfkelerini daha yüksek bulmuştur. Gültekin ve Acar (2020) çalışmasında sınıf değişkenine göre öğrencilerde sürekli öfke ve öfke ifade tarzı alt boyutlarının puanlarına bakıldığında sürekli öfke alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Kırkbir'in (2020) çalışmasında ise sürekli öfke, öfke-kontrol ve öfke-içte alt boyutları puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılırken, öfke-dışta alt boyutu ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Alanyazında incelenen araştırma sonuçlarına göre sürekli öfke ve öfke ifade tarzları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerin genel popülasyondan farklı olarak hemen hemen her yaş düzeyinde sürekli öfke, dışsallaştırılmış öfke ve öfke kontrol düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Araştırmada incelenen öfke ifade tarzları boyutlarına ait sonuçlar incelendiğinde; öfke-içte alt boyutunun sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin öfke-içte alt boyutu puan ortalaması lise öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuca benzer olarak Yılmaz ve ark. (2019) çalışmasında öğrencilerin öfke-içte, puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve 8. sınıf öğrencilerinin öfke-içte puanlarının 7. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna benzer olarak Gür ve ark. (2016) özel yetenekli öğrencilerin düşmanca-/öfkeli davranışlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığı ve sınıf düzeyi yükseldikçe puanların yükseldiği sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazında incelenen araştırmalarda sınıf düzeyi yükseldikçe öfke-içte düzeylerinin yükseldiği görülürken özel yetenekli öğrencilerin incelendiği bu çalışmada

tam tersi olarak sınıf düzeyi yükseldikçe öfke-içte puanlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerin genel popülasyonun aksine erken yaşlarda hissettikleri öfkeyi bastırmaya daha eğilimli oldukları ve bunun da arkadaşlık ilişkilerinde veya özel yetenekli olarak tanımlanmaktan kaynaklı olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının (öfke-içte, öfke-dışta ve öfke-kontrol) düzeylerinin anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara benzer olarak Gültekin ve Acar'ın (2020) çalışmasında cinsiyete göre öğrencilerin sürekli öfke ve öfke ifade tarz alt boyutlarının puanlarına bakıldığında gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarının aksine Gül (2012) araştırmasında öfke-dışta alt boyutuna göre baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı ve baba eğitim durumu üniversite ve daha üstü olan ergenlerin öfke-dışta puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Baygöl'ün (1997) ergenler ile yaptığı araştırmasında öfke ifade tarzlarının anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça öfke-dışta alt boyutu puanlarını da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Özmen ve ark. (2016) ergenlerde yaptığı çalışmada annenin eğitim düzeyi yükseldikçe öfke kontrol puanının arttığı, baba eğitim düzeyinin ergenlerde sürekli öfke ve öfke ifade tarzını etkilemediği görülmüştür.

Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının (öfke-içte, öfke-dışta ve öfke-kontrol) kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına benzer olarak Özmen ve ark. (2016) çalışmasında kardeş sayısına göre sürekli öfke, dışsallaştırılmış öfke, içselleştirilmiş öfke ve öfke kontrol alt boyutlarında farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarının aksine Baygöl'ün (1997) ergenler ile yaptığı araştırmasında öfke ifade tarzları ile kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ve kardeş sayısı arttıkça öfke-içte alt boyutu puanlarının da arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda özel yetenekli öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile sürekli öfke alt boyutu arasında pozitif ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılırken; sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ile sürekli öfke, öfke-içte ve öfke-dışta alt boyutları ile pozitif yönde; öfke-kontrol alt boyutu ile negatif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına benzer

olarak Büyükbayraktar'ın (2011); Büyükbayraktar ve Üre'nin (2014) Karaman ve ark. (2020) araştırmasında da üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik ve öfke ilişkisi araştırılmış, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna benzer olarak Macedo ve ark. (2009) yüksek düzey sosyal mükemmeliyetçiliğin öfke ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Saboonchi ve Lundh (2003) araştırmalarında benzer olarak öfkenin sosyal olarak belirlenmiş mükemmeliyetçilik ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Gültekin ve Acar (2020) araştırmasında STAS-T Öfke, Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik ile zayıf düzeyde bir ilişki gösterirken, Sosyal Olarak Öngörülen Mükemmeliyetçilik ile anlamlı bir ilişki göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Saleh-Esfahani ve Ali Besharat (2010) ise araştırmalarında kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile sosyal olarak öngörülen mükemmeliyetçilik arasında sürekli öfke, durumluk-öfke, öfkeyi içe ve dışa dönük öfke ile pozitif, öfkeyi içe ve dışa dönük öfke kontrolü ile negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Öngen (2010) ise uyumsuz mükemmeliyetçiliğin saldırganlık ve öfke ile pozitif ve anlamlı bir ilişkisinin olduğunu; mükemmeliyetçiliğin uyum sağlayıcı boyutlarından biri olan düzen ile negatif ve anlamlı bir ilişki olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Demirci ve ark. (2018) araştırmaları sonucunda mükemmeliyetçiliğin “kendine yönelik mükemmeliyetçilik” alt boyutu ile “öfke kontrol” alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif; diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik ile “öfke içte” arasında negatif; “sosyal olarak dayatılan mükemmeliyetçilik” ile “sürekli öfke”, “öfke içte” ve “öfke dışta” alt ölçek puanları arasında da pozitif ilişki olduğunu bulmuşlardır. Romanowicz ve ark. (2018) sanatsal olarak özel yetenekli öğrenciler ile yaptıkları çalışmalarında da benzer olarak saldırganlık ve mükemmeliyetçilik arasında ilişkiler bulmuşlardır. Hewitt ve ark. (2002) çalışmalarında sosyal olarak öngörülen mükemmeliyetçilik ile öfke dışa vurumu ile pozitif, öfkeyi bastırma ile negatif ilişkiler bulmuşlardır. Hem özel yetenekli öğrenciler ile yapılan bu çalışmanın hem de genel popülasyonlar ile yapılan alanyazındaki çalışmaların sonuçlarının birbirine benzer olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öfkenin sadece özel yetenek ile değil, diğer yeteneklerle veya kişilik özellikleriyle ilişkili olabileceği söylenebilir. Bunun yanı sıra araştırmada ve alanyazındaki çoğu araştırmada öfke alt boyutları sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ile ilişkili olduğu için öfkenin genellikle başkaları tarafından algılanan haksız muameleye veya engellemeye verilen bir tepki olduğu için, kendine yönelik mükemmeliyetçilikten ziyade sosyal olarak öngörülen mükemmeliyetçilikle daha yakından ilişkili olduğu söylenebilir (Averill, 1983). Ek olarak özel yetenekli veya genel popülasyon fark etmeksizin yüksek düzeyde mükemmeliyetçiliğe sahip olan bireylerin hatalarına veya

çevresel eleştirilere daha çok önem vermesinden kaynaklı bu durumlar sonucunda öfke ve öfke duyguları yaşamalarına neden olabileceği söylenebilir.

Çalışmanın değişkenleri arasındaki ilişkilerin ortaya konması amacıyla yapılan analizlerin sonucunda bilişsel esneklik ile sürekli öfke ve öfke-içte alt boyutu düzeyleri arasında negatif ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken; öfke-kontrol alt boyutu ile pozitif ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Özel yetenekli öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça sürekli öfke ve öfke-içte düzeyleri de azalmakta; bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça öfke-kontrol düzeyleri de artmaktadır. Bu sonuçlara benzer olarak Özdoğan ve ark. (2021) çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmış ve bilişsel esneklik ile içe yönelmiş öfke boyutu arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ve öfke kontrol boyutu ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma bulguları ile benzer olarak Bilgin'in (2017) araştırmasında duygusal tutarsızlık ve bilişsel esneklik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş olup ergenlerin öfkeli ve sinirli olma gibi özelliklerini içeren duygusal tutarsızlık düzeyleri arttıkça bilişsel esneklik düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer çalışmalarda bilişsel esneklik ve sürekli öfke arasında (Cesur, 2017); bilişsel esneklik sürekli öfke ve öfke-içte arasında negatif yönde, öfke-kontrol alt ölçeği arasında ise pozitif yönde (Diril, 2011) anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hem alanyazında genel popülasyon ile yapılan çalışmalar incelendiğinde hem de özel yetenekli öğrencilerin incelendiği bu çalışma sonuçları benzer olmakla birlikte bilişsel esneklik ve öfkenin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda özel yetenekli olan ve olmayan bireylerin öfke duygularını kontrol ederek sağlıklı bir şekilde yönlendirmesinin bilişsel esneklik ile ilişkili olduğu söylenebilir. Öfkenin öğrenilmiş veya kalıcı olarak yerleşmiş düşünme biçimleri ile ilişki olduğunu belirten Deffenbacher (2011) bireylerin bilişsel yapıları esnek olduğunda, öfke düşüncesini ortaya çıkaracak bir olay karşısında daha hafif ve orta düzeyde öfke ortaya çıkacağını belirtmiş ve araştırmanın sonuçlarını desteklemiştir.

Araştırma sonucunda mükemmeliyetçiliğin (kendine yönelik ve sosyal kaynaklı) sürekli öfke düzeyini pozitif yönde yordadığı; sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin ise öfke ifade tarzlarını (öfke-içte ve öfke-dışta) anlamlı ve pozitif derecede yordadığı; öfke-kontrol alt boyutunu ise negatif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına benzer olarak Blankstein ve Lumley (2008) çalışmasında çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutu olan sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik

puanlarının öfkenin pozitif bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Saleh-Esfahani ve Ali Besharat (2010) çalışmalarında sosyal kaynaklı ve kendine yönelik mükemmeliyetçilik puanlarının sürekli öfke, durumluk-öfke, öfke-içe, öfke-dışarı, öfke-içeri ve öfke-kontrol düzeylerini yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Vicent ve ark. (2019) çocuk ergen mükemmeliyetçilik ölçeğinin alt boyutu olan kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin saldırgan ve öfkeli davranışların dört boyutunu da pozitif olarak yordadığı bulunmuştur. Benzer olarak Öngen (2010) araştırmasında mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarından düzen ve yüksek standartlar, öfke ve saldırganlığın negatif birer yordayıcısı olarak bulmuştur. Gültekin ve Acar (2020) mükemmeliyetçiliğin üç boyutunun da denkleme aynı anda girildiği bir çoklu regresyon sonucunda yalnızca kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin sürekli öfkeyi öngördüğü bulgusuna ulaşmıştır. Tan ve Chun (2014) araştırmalarında özel yetenekli kız öğrencilerin mükemmeliyetçiliğin alt boyutları olan yüksek standartlar ve düzeni öfkenin olumsuz yordayıcısı olarak bulmuş ve varyansın %7'sini oluşturduğu sonucuna varmışlardır. Alan yazındaki genel popülasyon ile yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılması özel yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçiliğin öfke ve öfke ifade tarzlarını da yordadığı sonucunu doğrulamıştır. Bu nedenle bu sonucun özel yetenekten ziyade genel popülasyon ile karakterize bir özellik olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda özel yetenekli öğrencilerin bilişsel esneklik ile kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu arasında pozitif ve zayıf düzeyde ilişkiler olduğu; bilişsel esneklik ile sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik arasında ise negatif ve zayıf düzeyde ilişkiler olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar ile benzer olarak Atayeter'in (2020) ve Hayatbini, Knauf ve Kalia'nın (2021) araştırmalarında da mükemmeliyetçilik ile bilişsel esnekliğin negatif olarak ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çutuk'un (2020) ve Ferrari ve Mautz'un (2007) araştırmasında mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik değişkeni arasında negatif ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Çalışmanın sonuçları ile alanyazındaki sonuçlar harmanlandığında bilişsel olarak esnek olmanın hem özel yetenekli öğrencilerde hem de normal popülasyon içerisinde sağlıklı/uyumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerini azalttığı söylenebilir. Yani düşüncelerinde daha katı olan kişilerin mükemmeliyetçi olma olasılığının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir (Egan ve ark., 2007). Bunun yanı sıra ailelerinden veya öğretmenlerinden dolayı ortaya çıkan üst düzey beklentiler, hedefler ve istekler sonucunda öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin azaldığı veya bilişsel esneklik düzeyleri düşük olduğu için bu beklenti ve

istekleri çok önemsedikleri ve bu zorluklarla esnek olmayan bir şekilde başa çıkmaya çalıştıkları sonucuna varılabilir.

Sonuç olarak yapılan araştırma alan yazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında alan yazını destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik ve bilişsel esneklik düzeyleri ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarını bir arada inceleyen bir bu çalışmanın sonuçları ile bu değişkenlerin özel yetenekli bireyler özelindeki ilişkilerinin aydınlatılmasının özel yetenekli bireylerin sosyal duygusal ihtiyaçlarını anlama ve desteklemede katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.



5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayanılarak araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik çeşitli önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

- Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri(kendine yönelik ve sosyal kaynaklı) cinsiyete, sınıf düzeyine, anne eğitim durumuna, baba eğitim durumuna ve yetenek alanına göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu kardeş sayısına göre farklılaşmazken; sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutunun kardeş sayısına göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre 3 ve daha fazla kardeşi olan öğrencilerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutu puanları 2 kardeşi olan ve tek çocuk olan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür.
- Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin cinsiyete, sınıf düzeyine, anne eğitim durumuna, baba eğitim durumuna, yetenek alanına ve kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının (öfke içte, öfke dışta ve öfke kontrol) cinsiyete, anne eğitim durumuna, baba eğitim durumuna, yetenek alanına ve kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin öfke dışta ve öfke kontrol alt boyutları sınıf düzeyine göre farklılaşmazken; öfke içte alt boyutu sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Araştırma sonucuna göre ortaokul öğrencilerinin öfke-içte alt boyutu puan ortalamaları lise öğrencilerinin öfke-içte alt boyutu puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür.
- Araştırmada mükemmeliyetçilik (kendine yönelik ve sosyal kaynaklı) ve bilişsel esnekliğin sürekli öfke alt boyutunu yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmada sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin ve bilişsel esnekliğin öfke ifade tarzlarının (öfke içte, öfke dışta ve öfke kontrol) bütün alt boyutlarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu ile bilişsel esneklik ve sürekli öfke düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.
- Araştırmada sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutu ile bilişsel esneklik ve öfke kontrol düzeyleri arasında negatif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki saptanırken; sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının alt boyutlarından öfke içte ve öfke dışta düzeyleri arasında ise pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.
- Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının alt boyutu olan Öfke İçte düzeyleri ile negatif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki saptanırken; bilişsel esneklik ve öfke kontrol düzeyleri ile pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.
- Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin sürekli öfke düzeyleri ile öfke ifade tarzlarından öfke içte alt boyutu ile pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanırken; sürekli öfke düzeyleri ve öfke dışta alt boyutu ile pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Sürekli öfke düzeyleri ile öfke ifade tarzlarının alt boyutu öfke kontrol ile ise negatif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma nicel bir araştırma türünde yapılmış olup özel yetenekli öğrenciler ile nitel ve karma araştırmalar yapılarak alanyazına katkı sağlanabilir.
- Araştırmanın örneklemini özel yetenekli ortaokul ve lise öğrencileri oluşturmaktadır. Yapılacak yeni araştırmalarda bu örnekleme ilköğrencileri de dahil edilebilir veya sadece ilköğrencileri ile çalışmalar yapılabilir. Özellikle bilişsel esneklik düzeyi çok erken yaşlarda şekillenmeye başladığı için daha küçük yaş grupları ile yapılan çalışmalar bilişsel esneklik konusunda alanyazına katkı sağlayabilir.

- Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerine yeni değişkenler eklenerek (sosyal beceri, iletişim becerileri, cinsiyet rolleri, sosyal onay ihtiyacı, ebeveyn tutumları) daha geniş kapsamlı ve alanyazına katkı sağlayacak çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmanın bağımsız değişkeni olan bilişsel esneklik ile ilgili alanyazında yeterli çalışma bulunmaması sebebiyle özel yetenekli öğrencilerde bilişsel esnekliğin farklı değişkenler ile çalışılarak alanyazına katkı sağlayabilir.
- Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin yetenek alanlarına göre incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle aynı değişkenler veya farklı değişkenler eklenerek özel yetenekli öğrencilerin yetenek alanların karşılaştırıldığı çalışmalar yapılabilir.

5.2.2. Psikolojik Danışmanlara Yönelik Öneriler

- Araştırma sonucuna göre özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik (kendine yönelik ve sosyal kaynaklı), bilişsel esneklik ve sürekli öfke ve öfke ifade tarzları (öfke içte, öfke dışta, öfke kontrol) arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç göz önünde bulundurularak ortaokul ve lise düzeyinde özel yetenekli öğrencilerin bilişsel esnekliklerini arttırmaya yönelik sınıf içinde ve sınıf dışında etkinlikler yapılabilir.
- Araştırma sonucuna göre özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik (kendine yönelik ve sosyal kaynaklı) ve bilişsel esnekliklerinin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarını önemli ölçüde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine bu bulgular göz önüne alınarak öğrencilere yönelik mükemmeliyetçilik ve sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının farkında olmalarına ve doğru şekilde yönetebilmelerine yardımcı olabilecek destekleyici grup rehberliği, bireyle ve grupla psikolojik danışma uygulamaları yapılabilir.
- Ortaokul, lise ve BİLSEM'lerde rehberlik servisleri tarafından özel yetenekli öğrencileri içeren; sosyal, duygusal ve bilişsel süreçlerini daha kolay yönetebilmelerine ve farkındalık kazanmalarına yönelik bilgilendirici seminerler ve konferanslar düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Abd Razak, A. Z. B., Aya, B., Surat, S., ve Majid, R. A. (2021). Perfectionism and Overexcitability: Uniqueness or Lack of Socioemotional Development of Gifted and Talented Students? *Journal of Legal, Ethical and Regulatory Issues*.
- Ahioğlu-Lindberg, E. N. (2011). Piaget ve Ergenlikte Bilişsel Gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-10.
- Akar, İ. (2010). *İlköğretim Kademesindeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Rehberlik Gereksinimlerinin Ebeveynlerin ve Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Olarak Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün Yetenekli Çocuklar*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Altun, F. (2010). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Özellikleri, Okul Motivasyonları, Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- American Psychiatric Association <https://www.apa.org/topics/anger> (2019b). Anger. 12 Ocak 2022.
- Anayurt, A. (2017). *Duygu düzenleme ile erken dönem uyumsuz şemalar, bilişsel esneklik ve ruminasyon arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Anderson, C. M. (1998). Aggressive communication traits and their relationships with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(3), 531-540.
- Antony, M. M., ve Swinson, R.P. (2000). *Mükemmeliyetçilik: dost sandığımız düşman* (Çev: A. Açıkgöz.). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- Arslan, Ş., ve Yüksel, M. Y. (2018). An investigation of the relationship between social behavior characteristics and self-perceptions of gifted children in primary school. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 6(1), 17-42.
- Asıcı, E., ve İkiz, F. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 191-211.
- Aslan, Ş. (2018). Examination of cognitive flexibility levels of young individual and team sport athletes. *Journal of Education and Training Studies*, 6(8), 149-154.
- Atalay, Z. Ö. (2014). *Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler Öğretiminin Üstün Zekalı Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcılıklarına Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) İstanbul Üniversitesi.

- Ataman, A. (2004). Üstün yetenekli/zekalı çocuk ile yaşamak. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi. Üstün Yetenekli Çocuklar: *Seçilmiş Makaleler Kitabı*, 56, 72. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Atayeter, B. (2020). *Ebeveynlerin bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik düzeyleri ile okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Ateş, H. K., ve Gül, M. (2017). Türkiye’de üstün yetenekliler eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlere genel bir bakış. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 4(3), 33-57.
- Atile, A. (2015). *Böbrek nakli bekleme listesindeki hastaların sürekli öfke düzeyleri ve öfke ifade tarzları ile obsesif kompulsif semptomları arasındaki ilişkinin sosyo-demografik değişkenler eşliğinde incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Bilim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Averill, J. R. (1983). Studies on anger and aggression: Implications for theories of emotion. *American psychologist*, 38(11), 1145.
- Aydın, B., İmamoğlu, S., ve Yukay, M. (2005). Üniversite öğrencilerinin öfke yaşantıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, 2005.
- Aygen, K. O. Ç., ve Gürbüz, R. (2021). Problem solving strategies used by gifted secondary school students to solve math problems. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 348-359.
- Ayvacı, H. Ş., ve Bebek, G. (2019). Türkiye’de üstün zekâlılar ve özel yetenekliler konusunda yürütülmüş tezlerin tematik incelenmesine yönelik bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(45), 267-292.
- Baker, J. A. (1996). Everyday stressors of academically gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 7(2), 356-368.
- Balkaya, F. (2004). Özgürlüğe Uzanan Yolda Önemli Bir Rehber: Öfke. *Temas: Gestalt Terapi Dergisi*, 1(3), 109-126.
- Balta, Ş. N. (2020). *Genç yetişkin bireylerin bilişsel esneklik düzeylerinin, ölüm kaygısı düzeyleri ve mutluluk düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baltacı, R. (2013). Üstün Zekâyı Yeteneğe Dönüştürmek: Gelişimsel Bir Teori Olarak Ayrımsal Üstün Zekâ ve Yetenek Modeli. *Özel Eğitim Dergisi*, 14(1), 1.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Barfuth, M. A., Ritchie, K. C., Irving, J. A., ve Shore, B. M. (2009). A metacognitive portrait of gifted learners. In *International handbook on giftedness* (pp. 397-417). Springer, Dordrecht.

- Baron, R. A. (1977). *Human Aggression*. New York: Plenum Press.
- Basirion, Z., Abd Majid, R., ve Jelas, Z. M. (2013). Relationship between Personality and Perceived Parenting Styles with Perfectionism among Academically Gifted Students. *Journal of Special Needs Education*, 3, 22-33.
- Baygöl, E. (1997). *Ergenin öfke tepkilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Bayram, S. B. (2016). Ergenlerin mükemmeliyetçilik özellikleri ve akademik alanda arzuların ertelenmesi ile akademik stres arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 41-55.
- Beljan, P., Webb, J. T., Amend, E. R., Web, N. E., Goerss, J., ve Olenchak, F. R. (2006). Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders. *Gifted and Talented International*, 21(2), 83-86.
- Bencik, K. S., ve Metin, E. N. (2006). Mükemmelliyetçilik ve üstün yetenekliler. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 3(1-2), 92-105.
- Betts, G. T., ve Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted child quarterly*, 32(2), 248-253.
- Beyazaslan, T. (2012). *Öfke kontrol eğitiminin hipertansiyon tanısı alan hastaların öfke ve duygu kontrol durumlarına etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Bilgiç, R., ve Bilgin, M. (2016). Ergenlerin cinsiyet ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile karar stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 39-55.
- Bilgin, M. (2017). Ergenlerin beş faktör kişilik özelliği ile bilişsel esneklik ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 945-954.
- Blankstein, K. R., ve Lumley, C. H. (2008). Multidimensional perfectionism and ruminative brooding in current dysphoria, anxiety, worry, and anger. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 26(3), 168-193.
- Bochner, A. P. ve Kelly, C. W. (1974). Interpersonal competence: Rationale, philosophy, and implementation of a conceptual framework.
- Bolland, A. C., Tomek, S. E., Besnoy, K. D., ve Bolland, J. M. (2018). Gifted 'n the 'hood: Gender and giftedness as predictors of social risk among low-income students. *Exceptionality*, 26(3), 190-208.
- Borkowski, J. G., ve Cavanaugh, J. C. (1981). Metacognition and intelligence theory. *Intelligence and learning*.
- Boydak, Ş. (2019). *Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin mükemmeliyetçiliklerinin, empati düzeyleri ve algılanan anne baba davranış biçimleri ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). ESOGÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bozdemir, E. (2011). *Ergenlerin mükemmeliyetçilikleri ile mizah duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozkurt, N. (2019). *Ergenlerde psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik düzeylerinin sınav kaygısı ile ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa.
- Brazzolotto, M. (2022). The inclusion of gifted children and talent as a geode of amethyst. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 9(2), 165-180.
- Bulut, S., ve Taylı, A. (2006). Cumhuriyet dönemi üstün yetenekliler eğitim politikası. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(12), 33-40.
- Büyükbayraktar, Ç. (2011). *Üniversite Öğrencilerinde Mükemmeliyetçilik ve Öfke İlişkisi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Büyükbayraktar, C. G., ve Ure, O. (2014). The relationship between perfectionism and anger. *The Anthropologist*, 18(3), 835-846.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-214.
- Camadan, F. (2009). *Orta öğretim öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Canas, J. J., Fajardo, I., ve Salmeron, L. (2006). Cognitive flexibility. *International encyclopedia of ergonomics and human factors*, 1(3), 297-301.
- Canas, J., Quesada, J., Antolí, A., ve Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482-501.
- Carr, M., ve Borkowski, J. G. (1987). Metamemory in gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 31(1), 40-44.
- Çelikkaleli, Ö. (2014a). Bilişsel Esneklik Ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), 339-346.
- Černova, L. (2005). Aggression and anxiety of intellectually gifted Russian adolescents in Latvia. *Baltic Journal of Psychology*, 6(1), 45-56.
- Chan, D. W. (2008). Perfectionism and Goal Orientations Among Chinese Gifted Students in Hong Kong. *Roeper Review*, 31(1), 9-17.
- Chan, D. W. (2009). Dimensionality and typology of perfectionism: The use of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale with Chinese gifted students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 174-187.
- Cheng, P.W. (1993). Metacognition and giftedness: The state of the relationship. *Gifted Child Quarterly*, 37(3), 105-112.

- Cohen, R., Duncan, M., & Cohen, S. L. (1994). Classroom peer relations of children participating in a pull-out enrichment program. *Gifted Child Quarterly*, 38(1), 33-37.
- Coleman, M. R., Gallagher, J. J., & Job, J. (2012). Developing and sustaining professionalism within gifted education. *Gifted Child Today*, 35(1), 27-36.
- Corey, G. (2008). Psikolojik Danışma Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları, Ankara: Mentis Yayınları.
- Cross, T. (1996). Social/Emotional needs: Examining claims about gifted children and suicide. *Gifted Child Today*, 19 (1), 46-48.
- Cross, T. L. (2001). Social/emotional needs: The rage of gifted students. *Gifted Child Today*, 24(2), 43-45.
- Çuhadaroğlu, A. (2011). *Bilişsel esnekliğin yordayıcıları* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Cutts, N.E. ve Moseley, N. (2004). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocukların eğitimi ulusun en büyük kaynaklarından birinin harcanması nasıl önlenir? (Çeviren: İsmail Ersevim), İstanbul: Özgür Yayınları.
- Çutuk, Z. A. (2020). Relationship between multidimensional perfectionism and cognitive flexibility in university students. *Journal of Human Sciences*, 17(4), 1263-1274.
- Daniels, S., ve Meckstroth, E. (2009). Nurturing the sensitivity, intensity, and developmental potential of gifted young children. In S. Daniels & M. Piechowski (Eds.), *Living with intensity* (pp. 33-56). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün çocuklar, R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi. Üstün Yetenekli Çocuklar: *Seçilmiş Makaleler Kitabı*, 63, 211-213. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Deak, G. O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. *Advances in Child Development and Behavior*, 31, 271–327.
- Deffenbacher, J. L. (2011). Cognitive-behavioral conceptualization and treatment of anger. *Cognitive and Behavioral Practice*, 18(2), 212-221.
- Deffenbacher, J. L., Oetting, E. R., Lynch, R. S., & Morris, C. D. (1996). The expression of anger and its consequences. *Behaviour Research and Therapy*, 34(7), 575-590.
- Demirci, E., Çepikkurt, F., KALE, E. K., ve Güler, E. (2018). Öğretmen Adaylarının Mükemmeliyetçilik ve Öfke Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(1), 106-121.
- Deniz, Ç. (2019). *Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri, akademik güdülenme ve mükemmeliyetçilik düzeyleri ile akademik başarı arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

- Dilekler, İ., Törenli, Z., ve Selvi, K. (2014). Öfkeye farklı açılardan bakış: Öfkenin mekanizması, farklı psikopatolojilerde öfke ve terapistin öfkesi. *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi*, 1(3), 44-59.
- Diril, A. (2011). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyo-demografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Doğan, H., Üngüren, E., ve Algür, S. (2010). Öfke ve empati ilişkisine yönelik otel zincirinde bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 277-298.
- Doğan, S. (2015). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik İhtiyaçlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Dover, A., ve Shore, B. M. (1991). Giftedness and flexibility on a mathematical set-breaking task. *Gifted Child Quarterly*, 35(2), 99-105.
- Dryden, W., ve David, D. (2008). Rational emotive behavior therapy. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 22(3), 195-209.
- Duran, Ö., ve Eldeklioğlu, J. (2005). Öfke kontrol programının 15 ve 18 yaş arası ergenler üzerindeki etkililiğinin araştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 267-280.
- Dursun, B. (2021). *Beliren yetişkinlerde sosyodemografik değişkenler, bilişsel esneklik ve öz yeterlik algısının karar verme stilleri üzerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi, Ankara.
- Egan, S. J., Piek, J. P., Dyck, M. J., ve Rees, C. S. (2007). The role of dichotomous thinking and rigidity in perfectionism. *Behaviour research and therapy*, 45(8), 1813-1822.
- Elcik, F. (2015). *Üstün yetenekli öğrencilerin çevresinden algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Ellis, A. ve Dryden, W. (2007). *The practice of rational emotive behavior therapy*. Springer Publishing Company.
- Enç, M. (2004). Enderun. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi. Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı, 56, 37-39. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Erdem, Ş., ve Baloğlu, M. (2018). Üstün Yetenekli Ergenlerin Bazı Psikolojik Belirtilerinin Betimlenmesi ve Genel Ergen Popülasyonu ile Karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 53-66.
- Ersoy, E., ve Deniz, M. E. (2016). Psychometric Properties of the Gifted Students' Coping with Anger and Decision-Making Skills Scale. *Journal of Education and Practice*, 7(15), 121- 128.

- Esen-Aygün, H. (2018). The relationship between pre-service teachers' cognitive flexibility and interpersonal problem-solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 77, 105–128.
- Esfahani, F. S., ve Besharat, M. A. (2010). Perfectionism and anger. *Procedia-social and behavioral sciences*, 5, 803-807.
- Eslinger, P. J., ve Grattan, L. M. (1993). Frontal lobe and frontal-striatal substrates for different forms of human cognitive flexibility. *Neuropsychologia*, 31(1), 17-28.
- Feindler, E. L., ve Byers, A. (2006). Multiple perspectives on the conceptualization and treatment of anger-related disorders. *Anger related disorders: A practitioner's guide to comparative treatments*, 303-320.
- Ferrari, J. R., ve Mautz, W. T. (2007). Predicting perfectionism: Applying tests of rigidity. *Journal of clinical psychology*, 53(1), 1-6.
- Flett, G. L., ve Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. Washington DC: American Psychological Association.
- Flett, G. L., ve Hewitt, P. L. (2006). Positive Versus Negative Perfectionism in Psychopathology. *Behavior Modification*, 30(4), 472–495.
- Flett, G., ve Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism in children and their parents, a developmental analysis perfectionism: Theory, research and treatment. Washington DC: American Psychological Association.
- Flett, G.L., Hewitt, P.L., Boucher, D.J., Davidson, L.A., ve Munro, Y. (2001). The child and adolescent perfectionism scale: development, validation, and association with adjustment. Unpublished Manuscript.
- Freeman, J. (2005). Counselling the gifted and talented. *Gifted Education International*, 19(3), 245-252.
- Freeman, J. (2006). The emotional development of gifted and talented children. *Gifted and Talented International*, 21(2), 20-28.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., ve Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive therapy and research*, 14(5), 449-468.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted child quarterly*, 29(3), 103-112.
- Gallagher, J. J. (1990). The public and professional perception of the emotional status of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 13(3), 202-211.
- Gallagher, J. J. (1991). The gifted: A term with surplus meaning. *Journal for the Education of the Gifted*, 14(4), 353-365.
- Gardner, H. (1995). Multiple intelligences as a catalyst. *The English Journal*, 84(8), 16-18.

- Geçtan, E. (2000). *Psikodinamik Psikiyatri. Psikodinamik Psikiyatri ve Normal dışı Davranışlar* (13. baskı), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Geçtan, E. (2006). *Psikanaliz ve Sonrası* (12. Baskı). Metis Yayıncılık: İstanbul
- Gökdağ, A. (2020). *Okul öncesi 5-6 yaş çocukların sayı algısı ve bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Guignard, J. H., & Lubart, T. I. (2007). A comparative study of convergent and divergent thinking in intellectually gifted children. *Gifted and Talented International*, 22(1), 9-15.
- Guignard, J. H., Kermarrec, S., ve Tordjman, S. (2016). Relationships between intelligence and creativity in gifted and non-gifted children. *Learning and Individual Differences*, 52, 209-215.
- Güler, B. (2015). *Ergenlerde bilişsel esneklik ölçümü ve depresyon belirtileri ile ilişkisi*. (Doktora Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gültekin, D., ve Acar, F. (2020). Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Journal of International Social Research*, 13(74).
- Gülveren, H. (2008). *Lise son sınıf öğrencilerinde iç-dış kontrol odağı, sürekli öfke ve öfke ifade tarzı ve zekâ arasındaki ilişkinin araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündoğdu, R. (2010). 9. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme, Öfke ve Saldırganlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 257-275.
- Gür, Ç., Koçak, N., Saltık, N., Akkoç, D., Duman, Z., Kayabağdaş, Ç., ... ve Kara, Z. (2016). Üstün Yetenekli ve Tipik Gelişim Gösteren İlköğretim 1. Kademe Çocuklarının Sosyal Davranışlarının İncelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(2), 33.
- Gürçay, D., ve Eryılmaz, A. (2005). Çoklu Zekâ Alanlarına Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Fizik Başarısına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 103-109.
- Hagglund, K. J., Clay, D. L., Frank, R. G., Beck, N. C., Kashani, J. H., Hewett, J., ... ve Cassidy, J. T. (1994). Assessing anger expression in children and adolescents. *Journal of Pediatric Psychology*, 19(3), 291-304.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A journal of human behavior*.
- Hamza, E. A., Abo Mohamed, E., ve Elsantil, Y. (2020). A Systemic Review Based Study of Gifted and Talented. *Talent Development & Excellence*, 12(2), 2888-2897.
- Hankins, G., ve Hankins, C. (2000). *Prescription for anger: Coping with angry feelings and angry people*. Barclay Press.

- Hayatbini, N., Knauff, K., ve Kalia, V. (2021). Cognitive reappraisal moderates the relationship between perfectionism and cognitive flexibility. *Journal of Clinical Psychology*, 77(7), 1685-1699.
- Heller, K. A., ve Hany, E. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46(3), 302-323.
- Hewitt, P. L. ve Flett, G. L. (1991b). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456-470
- Hewitt, P. L., Caelian, C. F., Flett, G. L., Sherry, S. B., Collins, L., ve Flynn, C. A. (2002). Perfectionism in children: Associations with depression, anxiety, and anger. *Personality and Individual Differences*, 32(6), 1049-1061.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., Turnbull-Donovan, W., ve Mikail, S. F. (1991). The Multidimensional Perfectionism Scale: Reliability, validity, and psychometric properties in psychiatric samples. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 3(3), 464.
- Hill, T. Y., ve Palacios, N. (2020). Older sibling contribution to younger children's working memory and cognitive flexibility. *Social Development*, 29(1), 57-72.
- Hollender, M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*, 6(2), 94-103.
- Horn, J. L., ve Cattell, R. B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences. *Journal of educational psychology*, 57(5), 253.
- Horney, K. (2006). *Psikolojide yeni yollar* (4.Baskı). S. Budak(Çev.). İstanbul: Öteki.
- Hüttermann, S., Memmert, D., Simons, D. J., ve Bock, O. (2013). Fixation Strategy Influences the Ability to Focus Attention on Two Spatially Separate Objects. *PLoS ONE*, 8(6), 1-8. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0065673>
- İnanç, B. Y. ve Yerlikaya, E. E. (2017). Kişilik kuramları. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-339.
- İnci, G. (2014). *Üstün yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranış sorunlarının belirlenmesi ve çözüm önerileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Ionescu, T. (2012). Exploring the nature of cognitive flexibility. *New ideas in psychology*, 30(2), 190-200.
- Jaušovec, N. (1991). Flexible strategy use: A characteristic of gifted problem solving. *Creativity Research Journal*, 4(4), 349-366.
- Jaušovec, N. (1994). Can giftedness be taught? *Roeper Review*, 16(3), 210-214.
- Jones, K., ve Day, J. D. (1996). Cognitive similarities between academically and socially gifted students. *Roeper Review*, 18(4), 270-273.
- Kahraman, S., ve Pedük, Ş. B. (2014). 6, 7 ve 8. Sınıf Üstün Yetenekli Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 137-150.

- Kanlı, E. (2011). Üstün Zekalı ve Normal Ergenlerin Mükemmeliyetçilik, Depresyon ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33(33), 103-121.
- Karabey, B. (2010). *İlköğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı problem çözmeye yönelik erişim düzeylerinin ve kritik düşünme becerilerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadeniz, Ş. (2008). Bilişsel Esnekliğe Dayalı Hiper Metin Uygulaması: Sanal Bilgisayar Hastanesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 135-152.
- Karaman, G., Yumuşak, F. N., ve Bahadır, E. (2020). Mükemmeliyetçilik ile Öfke Arasındaki İlişki de Akıldışı İnançların Aracı Rolü. *Academic Review of Humanities and Social Sciences*, 3(2), 436-446.
- Karateke, B. (2017). Social skills training in potentially gifted children. *Journal For the Education of Gifted Young Scientists*, 5(3), 90-104.
- Karnes, F. A., ve Shaunessy, E. (2004). Gifted students with disabilities: Are we finding them? *Gifted Child Today*, 27(4), 16-21.
- Kassinove, H., Roth, D., Owens, S. G., ve Fuller, J. R. (2002). Effects of trait anger and anger expression style on competitive attack responses in a wartime prisoner's dilemma game. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 28(2), 117-125.
- Kassinove, H., ve Sukhodolsky, D. G. (1995). Anger disorders: Basic science and practice issues. *Issues in comprehensive pediatric nursing*, 18(3), 173-205.
- Kaufman, S. B., ve Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. In *Handbook of giftedness in children* (pp. 71-91). Springer, Boston, MA.
- Kerman, B. (2021). *18-24 Yaş Arası Bireylerde Aleksitimi ve Duygusal Zekânın Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Kershner, J. R., & Ledger, G. (1985). Effect of sex, intelligence, and style of thinking on creativity: A comparison of gifted and average IQ children. *Journal of personality and social psychology*, 48(4), 1033.
- Kılıç, C. (2010). *Enderun Mektebi Örnekleminde Günümüz Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kırkbir, F. (2020). *Futbolcuların sürekli öfke ve öfke ifade tarzları ile saldırganlık düzeylerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
- Kısaç, (1997). *Üniversite Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Sürekli Öfke ve Öfke İfade Düzeyleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kısaç, İ. (2009). Anger provoking reasons on high school and university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2202-2206.

- Koçak, E. (2008). *Ergenlerde Yalnızlığın Yordayıcısı Olarak Benlik Saygısı ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, SBE, Adana.
- Kökdemir, H. (2004). Öfke ve öfke kontrolü. *Pivolka*, 3(12), 7-10.
- Kornblum, M., ve Ainley, M. (2005). Perfectionism and the Gifted: A Study of an Australian School Sample. *International Education Journal*, 6(2), 232-239.
- Koşar, M. B. (2019). *Üstün ve normal zekâ düzeyindeki ergenlerde bilişsel esneklik ve öz düzenleyici öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC.
- Kramer, L. R. (1991). The social construction of ability perceptions: An ethnographic study of gifted adolescent girl. *The Journal of Early Adolescence*, 11(3), 340-362.
- Kurtulmuş, Z. (2010). *Bilim ve Sanat Merkezine Devam Eden Üstün Yetenekli Çocukların Ailelerine Verilen Bilgisayar Temelli Eğitimin Aile Bireylerinin Aile İlişkilerini Algılamalarına ve Çocukların Mükemmeliyetçilik Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Laçın, B. G. D., ve Yalçın, İ. (2018). Üniversite öğrencilerinde öz-yeterlilik ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği yordama düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 358-371.
- Leana-Taşçılar, M. Z., Özyaprak, M., Gücyeter, S., Kanlı, E., ve Çamcı-Erdoğan, S. (2014). Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçiliğin Değerlendirilmesi/Evaluation of Perfectionism for Gifted and Talented Children. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 31-33.
- Leana-Taşçılar, M. Z., ve Cinan, S. (2014). Üstün ve normal öğrencilerin yönetici işlevlerinin ve çalışma belleklerinin değerlendirilmesi ve ihtiyaçlarına yönelik eğitim programının uygulanması. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 2(1).
- Leana-Taşçılar, M. Z., ve 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.
- Lee, S. Y., ve Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1), 29-67.
- León, M. I. G. (2020). Development of giftedness during early childhood. *Papeles del Psicólogo/Psychologist Papers*, 41(2), 147-158.
- LoCicero, K. A., Ashby, J. S., ve Kern, R. M. (2000). Multidimensional perfectionism and lifestyle approaches in middle school students. *Individual Psychology*, 56(4), 449.

- Ashby, J. S., LoCicero, K. A., ve Kenny, M. C. (2003). The Relationship of Multidimensional Perfectionism to Psychological Birth Order. *Journal of Individual Psychology*, 59(1).
- Loeb, R. C., ve Jay, G. (1987). Self-concept in gifted children: Differential impact in boys and girls. *Gifted Child Quarterly*, 31(1), 9-14.
- Lovecky, D. V. (1992). Exploring social and emotional aspects of giftedness in children. *Roeper Review*, 15(1), 18-25.
- Lovecky, D. V. (1994). Exceptionally gifted children: Different minds. *Roeper Review*, 17(2), 116-120.
- Ludwig, G., ve Cullinan, D. (1984). Behavior problems of gifted and nongifted elementary school girls and boys. *Gifted Child Quarterly*, 28(1), 37-39.
- Lundh, L. G. (2004). Perfectionism and acceptance. *Journal of rational-emotive and cognitive-behavior therapy*, 22(4), 251-265.
- Macedo, A., Bos, S. C., Marques, M., Maia, B., Soares, M. J., Pereira, T., ... ve Azevedo, M. H. (2009). Perfectionism dimensions in pregnancy—a study in Portuguese women. *Archives of Women's Mental Health*, 12(1), 43-52.
- Margot, K. C., ve Rinn, A. N. (2016). Perfectionism in gifted adolescents: A replication and extension. *Journal of Advanced Academics*, 27(3), 190-209.
- Martin, M. M., ve Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9.
- Martin, M. M., ve Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological reports*, 76(2), 623-626.
- MEB. (2013). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2017, Ankara.
- MEB. (2017). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Üstün Zeka ve Özel Yetenek Eğitim Planı, Ankara.
- Miller, A. L., Lambert, A. D., & Speirs Neumeister, K. L. (2012). Parenting style, perfectionism, and creativity in high-ability and high-achieving young adults. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(4), 344-365.
- Modi, D., ve Thingujam, N. S. (2007). Role of Anger and Irrational Thinking on Minor Physical Health Problems among Married Couples. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*.
- Moridi, A., ve Nourimoghadam, S. (2022). Comparison of cognitive emotion regulation strategies, mindfulness, and cognitive flexibility in gifted and normal students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 19(45), 87-104.

- Morrison, W. F. (2001). Emotional/behavioral disabilities and gifted and talented behaviors: Paradoxical or semantic differences in characteristics? *Psychology in the Schools*, 38(5), 425-431.
- Murdock, N. L. (2004). *Theories of counseling and psychotherapy: A case approach*. Pearson Education New Zealand.
- Neumeister, K. L. S. (2004). Understanding the relationship between perfectionism and achievement motivation in gifted college students. *Gifted child quarterly*, 48(3), 219-231.
- Neumeister, K.L.S. (2007). Perfectionism in gifted students: An overview of current research. *Gifted Education International*, 23(3), 254-263.
- Novaco, R. W., ve Chemtob, C. M. (1998). Anger and trauma: Conceptualization, assessment, and treatment.
- Nugent, S. A. (2000). Perfectionism: Its manifestations and classroom-based interventions. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 215-221.
- Nuhoglu, H., ve Akgül, S. (2019). Analysis of the Relation between Creativity Level and Problem Solving Skills of Gifted and Talented Students. *Educational Research and Reviews*, 14(15), 518-532.
- Nussbaum, M. C. (2015). Transitional anger. *Journal of the American Philosophical Association*, 1(1), 41-56.
- Oğurlu, U. (2020). Are gifted students perfectionistic? A meta-analysis. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(3), 227-251.
- Oğurlu, Ü., ve Yaman, Y. (2010). Üstün zekâlı/yetenekli çocuklar ve iletişim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 213-223.
- Önal, N. T. (2019). Üstün Zekâlı Çocukların Tanılanmaları. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 1591-1602.
- Öngen, D. E. (2010). The relationships between adaptive and maladaptive perfectionism and aggression among Turkish adolescents. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 20(1), 99-108.
- Orange, C. (1997). Gifted students and perfectionism. *Roeper Review*, 20(1), 39-41.
- Öz, S. (2012). *Ergenlerin cinsiyet, sosyo-ekonomik ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik, uyum ve kaygı puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özdoğan, A. Ç., Haspolat, N. K., Çelik, O., & Yalçın, R. Ü. (2021). Ergenlerde Reaktif-Proaktif Saldırganlık ve Bilişsel Esneklik: Öfkenin Aracı Rolü. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(2), 826-851.
- Özer, A. K. (1994b). Sürekli öfke (SL-ÖFKE) ve öfke ifade tarzı (ÖFKE-TARZ) ölçekleri ön çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9 (31), 26-35.

- Özer, K. (1994a) Öfke kaygı ve depresyon ön eğilimlerinin bilişsel alt yapısıyla ilgili bir çalışma, *Türk Psikolojisi Dergisi*, 9 (31), 12-25.
- Özhan, G. (2001). *Gestalt yaklaşımına dayalı olarak yapılan bireysel psikolojik danışmanın zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin sürekli kaygı ve uyum düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özkan, M. U. (2013). Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri.
- Özmen, A. (2006). Anger: the theoretical approaches and the factors causing the emergence in individuals. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 39(1), 39-56.
- Özmen, D., Özmen, E., Çetinkaya, A., ve Akil, I. O. (2016). Trait anger and anger expression styles in adolescents/Ergenlerde sürekli öfke ve öfke ifade tarzları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 65-74.
- Papadopoulos, D. (2020). Psychological framework for gifted children's cognitive and socio- emotional development: A review of the research literature and implications. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(1), 305-323.
- Park, S. K., Park, K. H., ve Choe, H. S. (2005). The relationship between thinking styles and scientific giftedness in Korea. *Journal of Secondary Gifted Education*, 16(2-3), 87-97.
- Parker, W. D. (1997). An empirical typology of perfectionism in academically talented children. *American Educational Research Journal*, 34(3), 545-562.
- Parker, W. D. (1998). Birth-order effects in the academically talented. *Gifted Child Quarterly*, 42(1), 29-38.
- Parker, W. D. (2000). Healthy perfectionism in the gifted. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 173-182.
- Parker, W. D., Portesová, S., ve Stumpf, H. (2001). Perfectionism in mathematically gifted and typical Czech students. *Journal for the Education of the Gifted*, 25(2), 138-152.
- Parker, W. D., ve Adkins, K. K. (1995). Perfectionism and the gifted. *Roeper review*, 17(3), 173-175.
- Parker, W. D., ve Mills, C. J. (1996). The incidence of perfectionism in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40(4), 194-199.
- Passow, A. H. (1981). The nature of giftedness and talent. *Gifted child quarterly*, 25(1), 5-10.
- Peairs, K. F., Putallaz, M., ve Costanzo, P. R. (2019). From A (aggression) to V (victimization): Peer status and adjustment among academically gifted students in early adolescence. *Gifted Child Quarterly*, 63(3), 185-200.

- Peters, M. P., ve Bain, S. K. (2011). Bullying and victimization rates among gifted and high-achieving students. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(4), 624-643.
- Peterson, C., ve Park, N. (2014). Meaning and positive psychology. *International Journal of Existential Psychology and Psychotherapy*, 5(1), 2-8.
- Phelps, C., Beason-Manes, A., ve Lockman, A. (2020). Covert aggression and gifted adolescent girls. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 8(1-2), 47-68.
- Piechowski, M. M. (2013). A bird who can soar: overexcitabilities in the gifted. *Off the charts: Asynchrony and the gifted child*, 99-122.
- Pyryt, M. C. (2007). The giftedness/perfectionism connection: recent research and implications. *Gifted Education International*, 23(3), 273-279.
- Renzulli, J. S. (1977). The enrichment triad model: A plan for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 21(2), 227-233.
- Renzulli, J. S., ve Delcourt, M. A. (1986). The legacy and logic of research on the identification of gifted persons. *Gifted Child Quarterly*, 30(1), 20-23.
- Renzulli, J. S., ve Park, S. (2000). Gifted dropouts: The who and the why. *Gifted Child Quarterly*, 44(4), 261-271.
- Rice, K. G., Ashby, J. S., ve Slaney, R. B. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of counseling psychology*, 45(3), 304.
- Rinaldi, L., ve Karmiloff-Smith, A. (2017). Intelligence as a developing function: A neuroconstructivist approach. *Journal of Intelligence*, 5(2), 18.
- Roberts, S. M., ve Lovett, S. B. (1994). Examining the "F" in gifted: Academically gifted adolescents' physiological and affective responses to scholastic failure. *Journal for the Education of the Gifted*, 17(3), 241-259.
- Robins S., Novaco RW. (1999). Systems Conceptualization and Treatment of Anger. *Psychotherapy in Practice*, 55(3), 325-337.
- Rocha, A., Almeida, L., ve Perales, R. G. (2020). Comparison of gifted and non-gifted student's executive functions and high capabilities. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(4), 1397-1409.
- Roebers, C. M. (2017). Executive function and metacognition: Towards a unifying framework of cognitive self-regulation. *Developmental review*, 45, 31-51.
- Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6(3), 127-130
- Romanowicz, M., Poraj, G., ve Limiont, W. (2018). Perfekcjonizm i agresja u osób uzdolnionych plastycznie. *Psychologia Wychowawcza*, 56, 204-229.

- Rubin, J. (1986). The emotion of anger: Some conceptual and theoretical issues. *Professional Psychology: Research and Practice*, 17(2), 115.
- Runco, M. A., ve Bahleda, M. D. (1987). Birth-order and divergent thinking. *The Journal of genetic psychology*, 148(1), 119-125.
- Russo, C. F. (2004). A comparative study of creativity and cognitive problem-solving strategies of high-IQ and average students. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 179-190.
- Saboonchi, F., ve Lundh, L. G. (2003). Perfectionism, anger, somatic health, and positive affect. *Personality and Individual Differences*, 35(7), 1585-1599.
- Sak, U. (2014). *Üstün zekalılar: özellikleri tanınmaları eğitimleri*, (4. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sampson, C. (2013). Social and emotional issues of gifted young children. *APEX: The New Zealand Journal of Gifted Education*, 18(1), 1-10.
- Scarborough, H. (2022). *Associations Between Perfectionism, Parental Expectations, Self-Esteem, and Academic Achievement in Gifted Students* (Undergraduate Honors Theses). East Tennessee State University. Available from <https://dc.etsu.edu/honors/706>
- Schraw, G., ve Graham, T. (1997). Helping gifted students develop metacognitive awareness. *Roeper Review*, 20(1), 4-8.
- Schuler, P. (2002). Perfectionism in gifted children and adolescents. Washington, DC: American Psychological Association.
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of secondary gifted education*, 11(4), 183-196.
- Schuler, P. A. (2003). Gifted kids at risk: Who's listening? Supporting Emotional Needs of the Gifted. Available from www.sengifted.org
- Sepetçi, M. (2019). *Yetişkinlerde bilişsel duygu düzenleme, kişilerarası ilişki problemleri, sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkiler* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Shafran, R., Cooper, Z., & Fairburn, C. G. (2002). Clinical perfectionism: A cognitive-behavioral analysis. *Behavior research and therapy*, 40(7), 773-791.
- Sharkin, B. S. (1988). The measurement and treatment of client anger in counseling. *Journal of Counseling & Development*, 66(8), 361-365.
- Shaunessy, E., ve Suldo, S. M. (2010). Strategies used by intellectually gifted students to cope with stress during their participation in a high school international baccalaureate program. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 127-137.

- Shore, B. M. (2000). Metacognition and flexibility: Qualitative differences in how gifted children think. in R. C. Friedman ve B. M. Shore (Eds.). *Talents Unfolding: Cognition and Development* (pp. 167-187). Washington, DC: American Psychological Association.
- Shore, B. M., ve Dover, A. C. (1987). Metacognition, intelligence, and giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 31(1), 37-39.
- Siegle, D., ve Schuler, P. A. (2000). Perfectionism differences in gifted middle school students. *Roeper Review*, 23(1), 39-44.
- Silverman, L. K. (1999). Perfectionism. *Gifted education international*, 13(3), 216-225.
- Silverman, L. K. (2007). Perfectionism: The crucible of giftedness. *Gifted Education International*, 23(3), 233-245.
- Slade, P. D., Coppel, D. B., ve Townes, B. D. (2009). Neurocognitive correlates of positive and negative perfectionism. *International Journal of Neuroscience*, 119(10), 1741-1754.
- Slade, P.D., ve Owens, R.G. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. *Behavior Modification*, 22, 372-390.
- Smith, S., Mullis, F., Kern, R. M., ve Brack, G. (1999). An Adlerian model for the etiology of aggression in adjudicated adolescents. *The Family Journal*, 7(2), 135-147.
- Smutny, J. F. (1999). A special focus on young, gifted children. *Roeper Review*, 21(3), 172-173.
- Sondergeld, T. A., Schultz, R. A., ve Glover, L. K. (2007). The need for research replication: An example from studies on perfectionism and gifted early adolescents. *Roeper Review*, 29(5), 19-25.
- Spielberger, C. D., Jacobs, G., Russell, S., & Crane, R. S. (1983). Assessment of anger: The state-trait anger scale. *Advances in personality assessment*, 2, 161-189.
- Spielberger, C. D., Reheiser, E. C., ve Sydeman, S. J. (1995). Measuring the experience, expression, and control of anger. *Issues in comprehensive pediatric nursing*, 18(3), 207-232.
- Spielberger, C., Crane, R. S., Kearns, W. D., Pellegrin, K. L., Rickman, R. L., ve Johnson, E. H. (1991). Anger and anxiety in essential hypertension. *Stress and emotion*, 14, 266-283.
- Starner, T. M., ve Peters, R. M. (2004). Anger expression and blood pressure in adolescents. *The Journal of School Nursing*, 20(6), 335-342.
- Stephens, K. R., ve Karnes, F. A. (2000). State definitions for the gifted and talented revisited. *Exceptional children*, 66(2), 219-238.
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (1983). Insight in the gifted. *Educational Psychologist*, 18(1), 51-57.

- Sternberg, R. J., ve Grigorenko, E. L. (1993). Thinking styles and the gifted. *Roeper review*, 16(2), 122-130.
- Stoeber, J. (2016). Comparing Two Short Forms of the Hewitt–Flett Multidimensional Perfectionism Scale. *Assessment*, 25(5), 578–588.
- Strip, C. A., Whitney, C. S., ve Hirsch, G. (2000). *Helping gifted children soar: A practical guide for parents and teachers*. Great Potential Press, Inc.
- Sucu, B. T. (2020). *Üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan anne-baba tutumu ve bilişsel esneklik düzeyleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Sunkarapalli, G., ve Agarwal, T. (2017). Fear of failure and perfectionism in young adults. *The International Journal of Indian Psychology*, 4(3), 92-106.
- Tamul, Ö. F. (2019). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ve Ailelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Yönelik Algıları Arasındaki İlişki. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 155-173.
- Tan, L. S., ve Chun, K. Y. N. (2014). Perfectionism and academic emotions of gifted adolescent girls. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(3), 389-401.
- Tatlıoğlu, K. ve Karaca, M. (2013). A Social, psychological assessment on the phenomenon of anger. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6, 1102-1123.
- TBMM (2013). Ed. Halide İncekara. Üstün Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti ve Ülkemizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu.
- Toksöz, İ., ve Kolburan, Ş. G. (2018). Evli Bireylerde Bağlanma Stiller ve Bilişsel Esnekliğin İlişki Doyumuna Etkisi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 4(2), 17-34.
- Toplu, E. (2013). *Üstün Yetenekli Ergenlerde Görülen Mükemmeliyetçi Tutumlar ve Problem Çözme Becerilerinin Psikolojik İyilik Hali ile İlişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Tsui, J. M., ve Mazzocco, M. M. (2007). Mathematics and perfectionism: Effects of math anxiety and perfectionism on timed versus untimed math testing in mathematically gifted sixth graders. *Roeper Review*, 29(2), 132-139.
- Tüfekçibaşı, S., ve Şahin, M. (2020). Investigation of the Relationship between Cognitive Flexibility Levels and Personal Features of University Students. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(2), 142-151.
- Tuncer, B. ve Voltan-acar, N. (2006). Kaygı Düzeyleri Farklı Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin incelenmesi . *Kriz Dergisi*, 14 (2) , 1-15.

- Türkçapar, M. H. (2018) Bilişsel Terapi Temel İlkeler ve Uygulama. Ankara, HYB Yayıncılık.
- Türkçapar, M. H. ve Sargın, A. E. (2012). Bilişsel davranışçı psikoterapiler: tarihçe ve gelişim. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 7-14.
- Ulubey, M. (2016). *Üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik ve değerler arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Üstün, B., ve Yavuzarslan, F. (1995). Öfkenin gücü. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 2(2), 42-46.
- Uyanık, S. (2007). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı düzeyinin sınav kaygısı üzerindeki etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi.
- Uz Baş, A. ve Siyez, D.M. (2010). Adaptation of The Child and Adolescent Perfectionism Scale to Turkish: The validity and reliability study. *İlköğretim Online*, 9(3), 898-909.
- Üzümcü, B., ve Müezzini, E. E. (2018). Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 8-25.
- Vaivre-Douret, L. (2011). Developmental and cognitive characteristics of “high-level potentialities” (highly gifted) children. *International journal of pediatrics*. <https://doi.org/10.1155/2011/420297>
- Viana-Sáenz, L., Sastre-Riba, S., ve Urraca-Martínez, M. L. (2021). Executive Function and Metacognition: Relations and Measure on High Intellectual Ability and Typical Schoolchildren. *Sustainability*, 13(23), 13083.
- Vicent, M., Inglés, C. J., González, C., Sanmartín, R., Aparicio-Flores, M. P., ve García-Fernández, J. M. (2019). Self-criticism, strivings, and aggressive behavior in Spanish children: The two sides of self-oriented perfectionism. *The Spanish Journal of Psychology*, 22.
- Vieth, A. Z., ve Trull, T. J. (1999). Family patterns of perfectionism: An examination of college students and their parents. *Journal of personality assessment*, 72(1), 49-67.
- Vogelaar, B., Bakker, M., Hoogeveen, L., ve Resing, W. C. (2017). Dynamic testing of gifted and average-ability children's analogy problem solving: Does executive functioning play a role? *Psychology in the Schools*, 54(8), 837-851.
- Voltan-Acar, N. (2004). *Ne kadar farkındayım? Gestalt Terapi*. Babil Yayıncılık.
- Wood, S. M., ve Craigen, L. M. (2011). Self-injurious behavior in gifted and talented youth: What every educator should know. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(6), 839-859.

- Yağcı, İ. (2017). *Üniversite öğrencilerinde bağlanma stilleri ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkide aleksitiminin aracı rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuz, S. (2019). *Bedensel engelli sporcuların psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yazgan, N. N. (2019). *Yetişkinlerde Savunma Mekanizmalarının, Bağlanma Stilleri ve Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Doktora Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Yıldırım, E. (2006). *Yetiştirme Yurtlarında ve Ailelerinin Yanında Kalan İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Çatışma Çözme Davranışı ile Öfke İfade Stillerinin İncelenmesi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Yıldız, İ. (2020). Psikanalitik Yaklaşım Çerçevesinde Nevrotik İhtiyaçlar Çözümlemesi: Kayıp Kız Filmi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 977-987.
- Yılmaz, F. Ö., Erişen, M. A., & Banaz, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Journal of Healthcare Management and Leadership*, 1, 27-39.
- Zavada, T. Y. (2020). Theoretical Aspects of Perfectionism Influence on the Personality. *Publishing House "Baltija Publishing"*.
- Zenasni, F., Mourgues, C., Nelson, J., Muter, C., ve Myszkowski, N. (2016). How does creative giftedness differ from academic giftedness? A multidimensional conception. *Learning and Individual Differences*, 52, 216-223.
- Zengin, M. (2019). *Üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik, bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve kaygı arasındaki ilişkiler* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

EK 1 – Demografik Bilgi Formu

1) Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek
2) Sınıfınız: () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12
3) BİLSEM’e hangi yetenek alanı ile devam etmektesiniz? () Genel Zihinsel Yetenek () Resim () Müzik
4) Annenizin eğitim durumu nedir? () Okuryazar değil () Okur Yazar () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Yüksek Lisans/Doktora
5) Babanızın eğitim durumu nedir? () Okuryazar değil () Okur Yazar () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Yüksek Lisans/Doktora
6) Siz dahil kaç kardeşsiniz?
7) Siz kaçınıcı çocuksunuz?

EK 2 – Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği Örnek Maddeler

1	Yaptığım her şeyin mükemmel olmasına çalışırım.	1	2	3	4	5
5	Her zaman yapabileceğimin en iyisini yapmamam beni gerçekten rahatsız eder.					
10	Diğer insanlar daima mükemmel olmamı beklerler.					
12	Çevremdeki insanlar her konuda kusursuz olmamı bekliyorlar.					
16	Her zaman diğerlerinden daha iyi olmam beklenir.					

EK 3 – Bilişsel Esneklik Ölçeği Örnek Maddeler

BEÖ	Kesinlikle <u>Katılıyorum</u>	Katılıyorum	Kısmen <u>Katılıyorum</u>	Kısmen <u>Katılmıyorum</u>	Katılmıyorum	Kesinlikle <u>Katılmıyorum</u>
1. Bir fikri/düşünceyi birçok farklı biçimde ifade edebilirim.	6	5	4	3	2	1
4. Her duruma uygun davranabilirim.	6	5	4	3	2	1
7. Sorunlara yaratıcı çözümler bulabilirim.	6	5	4	3	2	1
9. Herhangi bir durum karşısında farklı biçimlerde davranabilirim.	6	5	4	3	2	1
12. Bir işi farklı biçimlerde yapmayı deneme konusunda kendime güvenirim.	6	5	4	3	2	1

EK 4- Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği

SÜREKLİ ÖFKE VE ÖFKE İFADE TARZI ÖLÇEĞİ		HİÇ	BİRAZ	OLDUKÇA	TÜMÜYLE
1	Çabuk parlarım.	1	2	3	4
5	Yaptığım iyi bir işten sonra takdir edilmemek canımı sıkar.	1	2	3	4
13	Öfkemi içime atarım.	1	2	3	4
25	Öfkem kontrolden çıkmadan kendimi durdurabilirim.	1	2	3	4
31	İçimden insanların fark ettiğinden daha fazla sinirlenirim.	1	2	3	4

EK 5- Veli Onam Formu

Sayın Veli,

Bu çalışma Ufuk Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı'nda yürütülen Dr. Öğr Üyesi Başak Karateke danışmanlığında araştırmacı Asena Türkay'ın yüksek lisans tezi kapsamında yapılmaktadır. Bu çalışmanın amacı; Özel Yetenekli Öğrencilerin Bilişsel Esneklik ve Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaçla velisi/ vasisi olduğunuz kişinin bazı soruları cevaplandırmasına ve anketleri doldurmasına ihtiyaç duymaktayız. Uygulama tahminen 15 dakika sürecektir. Velisi / vasisi olduğunuz kişinin çalışmaya katılımının onun fiziksel, zihinsel ve psikolojik gelişimine hiçbir olumsuz etkisi olmayacağından emin olabilirsiniz. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Çalışma öncesinde velisi / vasisi olduğunuz kişinin de yazılı olarak rızası alınacaktır. Velisi /vasisi olduğunuz kişinin vereceği cevaplar kesinlikle gizli tutulacak ve sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bu formu imzaladıktan sonra da dilediğiniz zaman velisi / vasisi olduğunuz kişinin çalışmadan ayrılma hakkı bulunmaktadır. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak ve sorularınız için aşağıdaki elektronik iletişim adresinden ulaşabilirsiniz.

Desteğiniz için teşekkür ederiz.

Araştırmacı: Asena Türkay

--

Yukarıda açıklamasını okuduğum çalışmaya, oğlum/kızım _____'nin katılımına izin veriyorum.

Ebeveynin Adı, soyadı:

Ebeveynin İmzası:

EK 6- Ölçek Kullanım İzinleri

İyi çalışmalar diliyorum.

31 Oca 2022 Pzt 18:15 tarihinde Asena Türkay <...> şunu yazdı:



Merhaba Asena, ölçek formunu ekte gönderiyorum, çalışmada başarılar dilerim.

Asena Türkay <...> 30 Oca 2022 Paz, 15:10 tarihinde şunu yazdı:

EK 7- Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu İzni



T.C.
UFUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Başkanlığı

Sayı :
Konu : Asena TÜRKAY (Etik Kurul Onayı)

11.04.2022

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 02.03.2022 tarihli ve E-96064710-5014.10-22968 sayılı yazısı.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı ğrencisi **Asena TÜRKAY**'ın, **Dr. Öğr. Üyesi Başak KARATEKE**'nin tez danışmanlığında devam ettirdiğ "**zel Yetenekli ğrencilerin Bilişsel Esneklik ve Mükemmelliyetçilik Düzeyleri İle Sürekli fke ve fke İfade Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konu başlıklı tez alışması, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğ Kurulumuzun 29.03.2022 tarih ve 2022/03 sayılı toplantısında Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğ Yönergesi çerçevesinde değrlendirilmiş olup, etik açıdan uygun olduğuna oy birliğ ile karar verilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğni saygılarımla arz/rica ederim.

Ek 8 – Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-48502118
Konu : Araştırma İzni

25.04.2022

UFUK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 18.04.2022 tarihli ve 24597 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık yüksek lisans öğrencisi Asena TÜRKAY'ın “Özel Yetenekli Öğrencilerin Bilişsel Esneklik ve Mükemmeliyetçilik Düzeyleri İle Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu çalışması kapsamında İlimize bağlı Bilim ve Sanat Merkezlerinde uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları

Dağıtım:
Gereği:
Ufuk Üniversitesi

Bilgi:
Keçiören, Mamak, Yenimahalle, Çankaya
İlçe MEM

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Asena TÜRKEY

Eğitim Durumu

Lisans: TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Yüksek Lisans: Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı Bildiği

Yabancı Dil : İngilizce

İş Deneyimi:

Güven Özener Eğitim ve Danışmanlık Merkezi, Ankara - Psikolojik Danışman

Projinal Proje Eğitim ve Danışmanlık - AB Proje Uzmanı

Stajlar:

Ankara -

Ostim Şehit Alper Zor Mesleki Teknik ve Anadolu Lisesi, Stajyer Rehber Öğretmen

Mamak Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Ankara -Stajyer

BİLTED Psikiyatri ve Psikoterapi Polikliniği, Ankara – Stajyer