

**T. C.  
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE  
REHBERLİK BİLİM DALI**

**ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARDA  
MÜKEMMELİYETÇİLİK, YALNIZLIK VE  
KENDİNE SAYGI DÜZEYİNİN SINAV KAYGISI  
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

**(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

**Sema UYANIK**

**BURSA 2007**

**U.Ü.S.B.E.  
EĞİTİM BİLİMLERİ  
ANABİLİM DALI  
PSİKOLOJİK  
DANIŞMANLIK VE  
REHBERLİK BİLİM DALI**

**ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARDA MÜKEMMELİYETÇİLİK,  
YALNIZLIK VE KENDİNE SAYGI DÜZEYİNİN SINAV  
KAYGISI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ  
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

**Sema  
UYANIK**

**BURSA  
2007**



**T. C.  
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE REHBERLİK BİLİM DALI**

**ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARDA  
MÜKEMMELİYETÇİLİK, YALNIZLIK VE KENDİNE SAYGI  
DÜZEYİNİN SINAV KAYGISI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

**(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

**Sema UYANIK**

**Danışman**

**Doç. Dr. Reşat PEKER**

**BURSA 2007**

**ÖZET**

Yazar : Sema UYANIK  
Üniversite : Uludağ Üniversitesi  
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Bilim Dalı : Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dalı  
Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi  
Sayfa Sayısı : X + 76  
Mezuniyet Tarihi : .... /.... / 2007  
Tez : Doç. Dr. Reşat PEKER  
Danışman(lar)ı

**ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARDA MÜKEMMELİYETÇİLİK, YALNIZLIK VE KENDİNE SAYGI DÜZEYİNİN SINAV KAYGISI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

Bu çalışma, mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı düzeyinin, sınav kaygısı üzerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini Bursa Bilim Sanat ve Eğitim Merkezi'nde eğitim görmekte olan 90 üstün yetenekli çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak üzere daha önce Türkçe'ye uyarlanmış olan Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Oral, 1999), UCLA Yalnızlık Ölçeği (Demir, 1990) , Sınav Kaygısı Envanteri (Öner, 1997) ve Kendine Saygı Ölçeği (Coopersmith, 1967) kullanılmıştır. Sınav Kaygısı ile mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için betimsel ve korelasyonel yöntem ile çoklu regresyon analizi uygulanmıştır.

Bu araştırmanın sonucunda sınav kaygısı ile mükemmeliyetçilik arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r = 0,16$ ) bir korelasyon, sınav kaygısı ile yalnızlık arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r = 0,47$ ) bir korelasyon olduğu, sınav kaygısı ile kendine saygı arasında ise ters orantılı orta düzeyde ( $r = -0,45$ ) bir korelasyon olduğu bulunmuştur. Yapılan çoklu regresyon analizinde mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı puanlarının sınav kaygısındaki toplam varyansın % 27'sini açıkladığı görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler**

Sınav kaygısı      Mükemmeliyetçilik      Kendine Saygı      Yalnızlık

**ABSTRACT**

Yazar : Sema UYANIK  
Üniversite : Uludağ Üniversitesi  
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Bilim Dalı : Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dalı  
Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi  
Sayfa Sayısı : X + 76  
Mezuniyet Tarihi : .... / .... / 2007  
Tez : Doç. Dr. Reşat PEKER  
Danışman(lar)ı

**THE EFFECTS OF PERFECTIONISM, LONELINESS AND  
SELF-ESTEEM'S LEVEL OVER THE TEST ANXIETY ON GIFTED  
CHILDREN**

**This study aimed at examining the influence of perfectionism, loneliness and self esteem over the test anxiety. The sample consisted of 90 gifted children from Bilim, Sanat ve Eğitim Merkezi, Bursa. Turkish version of Multidimensional Perfectionism Scale (Oral, 1999), UCLA Loneliness Scale (Demir, 1990), Test Anxiety Inventory (Öner, 1997) and Self-esteem Scale (Coopersmith 1967) were used to collect data. Descriptive and correlational method with multiregression analysis were conducted to examine relationship between test anxiety and perfectionism, loneliness and self-esteem.**

**As a result of this study it has been found that there is a positive low level ( $r= 0,16$ ) correlation in between test anxiety and perfectionism, and a positive mid level ( $r= 0,47$ ) correlation in between loneliness and test anxiety. However, in response to the previous correlations there is an inversely proportional mid level ( $r= - 0,45$ ) correlation in between self-esteem and test anxiety. After performing multiregression analysis, it was revealed that the points gained from perfectionism, loneliness and self-esteem has reached to 27% of the total variances of test anxiety.**

**Key Words****Test Anxiety****Perfectionism****Self-esteem****Loneliness**

## ÖNSÖZ

Üstün yetenekli çocuklar, sahip oldukları olağandışı bilişsel yetenekleri ve gelişimleri nedeniyle çeşitli problemlerle karşı karşıya gelmektedirler. Yaşıtlarına kıyasla erken gelişimleri ve üstünlükleri uyumsuzluk, yalnızlık, aile ve akran baskısı, benlik kavramı karmaşası, mesleki kararsızlık ve mükemmeliyetçilik gibi sosyal ve duygusal problemleri beraberinde getirmektedir. Bu problemlerle karşı karşıya kalan üstün yetenekli çocuklar yeteneklerini doğru yönde kullanmamakta ve hatta yeteneklerinin farkına varmakta güçlükler yaşamaktadırlar. Yeteneklerinin paralelinde kendi beklentileri ya da çevrelerinin onlardan beklentileri yüksek olmaktadır. Bu durum ise, standartlarını karşılama konusunda zorlanmış hissetmelerine ve kaygı yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu kaygılardan bir tanesi de sınav kaygısı olarak değerlendirilmektedir.

Bu çalışmada üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı düzeyinin sınav kaygısı üzerine etkileri araştırılmıştır. Araştırma, eğitimciler ve ailelere yön vermesi açısından önem taşımakta; üstün yetenekli öğrencilerin yeteneklerini doğru yönde kullanmasına ve başarı güdülenmelerini engelleyici bir kişilik özelliği olan mükemmeliyetçilik ile yalnızlık duygusunun olumsuz etkilerinin ortadan kaldırılmasına yardımcı olmaktadır.

Yüksek Lisans programı süresince bilgisini, desteğini ve yardımını esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. Reşat Peker'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Araştırmanın gerçekleşmesinde bireysel katkılarından dolayı Bursa Bilim Sanat ve Eğitim Merkezi'ndeki öğrencilere ve uygulamayı yapmam konusunda yardımcı olan öğretmenlere ve okul idarecilerine teşekkür ederim.

Araştırma boyunca benden desteğini ve sevgisini esirgemeyen aileme, sevgili Özkan Yenipazarlı ve Reşit Gülsuyu'na teşekkürlerim sonsuzdur.

2007,Ocak  
Bursa

Sema UYANIK

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ ONAY SAYFASI.....	II
ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	IV
ÖNSÖZ .....	V
İÇİNDEKİLER.....	VI
KISALTMALAR.....	IX
TABLOLAR.....	X
GİRİŞ .....	1

### BİRİNCİ BÖLÜM (GİRİŞ)

1.1. Araştırmanın Amacı .....	4
1.2. Denenceler .....	4
1.3. Araştırmanın Önemi .....	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları .....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	7
1.6. Araştırmada Kullanılan Terimler .....	7

### İKİNCİ BÖLÜM (ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ YAYINLAR)

2.1. Üstün Yetenekli Çocuklar .....	8
2.2. Üstün Yetenekliliğin Belirlenmesi .....	11
2.3. Üstün Yetenekliliğin Özellikleri .....	11
2.3.1. Fiziksel Özellikleri .....	11
2.3.2. Zihinsel Özellikleri .....	12
2.3.3. Sosyal ve Duygusal Özellikleri .....	13
2.4. Kaygı .....	13
2.5. Sınav Kaygısı ... ..	17
2.6. Sınav Kaygısının Boyutları .....	18
2.6.1. Duyuşsallık Boyutu .....	18
2.6.2. Kuruntu Boyutu .....	19
2.7. Mükemmeliyetçilik.....	19
2.8. Yalnızlık .....	26
2.9. Kendine Saygı .....	30
2.10. Konu İle İlgili Araştırmalar .....	35

### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM (YÖNTEM)

3.1. Araştırmanın Yöntemi .....	42
3.2. Araştırma Örneklemi.....	42
3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları .....	42
3.3.1. Sınav Kaygısı Envanteri .....	43
3.3.1.1. Sınav Kaygısının Puanlanması .....	43

3.3.1.2. Türkçe Sınav Kaygısı Envanterinin Güvenilirliği .....	43
3.3.1.3 Türkçe Sınav Kaygısı Envanterinin Geçerliliği.....	44
3.3.2. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği .....	44
3.3.2.1. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Puanlanması .....	44
3.3.2.2. Tersine Çevrilmesi Gereken Maddeler .....	45
3.3.2.3. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Güvenilirliği .....	45
3.3.3. UCLA Yalnızlık Ölçeği .....	45
3.3.3.1. UCLA Yalnızlık Ölçeği Puanlanması .....	46
3.3.3.2. UCLA Yalnızlık Ölçeği Güvenilirliği .....	46
3.3.3.3. UCLA Yalnızlık Ölçeği Geçerliliği .....	47
3.3.4. Kendine Saygı Ölçeği .....	47
3.3.4.1. Kendine Saygı Ölçeği Puanlanması .....	48
3.3.4.2. Kendine Saygı Ölçeği Güvenilirliği .....	48
3.4. Araştırmanın Veri Toplama Teknikleri .....	48

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM (BULGULAR)**

4.1. Sınav Kaygısı, Mükemmeliyetçilik, Yalnızlık ve Kendine Saygı Ölçeklerinden Alınan Puanlara İlişkin Bulgular .....	49
4.2. Sınav Kaygısı, Mükemmeliyetçilik, Yalnızlık ve Kendine Saygı Ölçeklerinden Alınan Puanlar Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular .....	50
4.2.1. Sınav Kaygısı Tüm Test Puanları ile Mükemmeliyetçilik, Yalnızlık ve Kendine Saygı Ölçeklerinden Alınan Puanlar Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular .....	50
4.2.2. Sınav Kaygısı Kuruntu Alt Test Puanları ile Mükemmeliyetçilik, Yalnızlık ve Kendine Saygı Ölçeklerinden Alınan Puanlar Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular .....	51
4.2.3. Sınav Kaygısı Duyusallık Alt Test Puanları ile Mükemmeliyetçilik, Yalnızlık ve Kendine Saygı Ölçeklerinden Alınan Puanlar Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular .....	52
4.3. Sınav Kaygısı Tüm Test, Kuruntu ve Duyusallık Alt Test Puanlarının Mükemmeliyetçilik, Yalnızlık ve Kendine Saygı Ölçeklerinden Alınan Puanlar Yardımıyla Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları .....	53
4.3.1. Sınav Kaygısı Tüm Test Puanlarının Mükemmeliyetçilik, Yalnızlık ve Kendine Saygı Ölçeklerinden Alınan Puanlardan Yararlanılarak Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları .....	53
4.3.2. Sınav Kaygısı Kuruntu Alt Test Puanlarının Mükemmeliyetçilik, Yalnızlık ve Kendine Saygı Ölçeklerinden Alınan Puanlardan Yararlanılarak Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları .....	54
4.3.3. Sınav Kaygısı Duyusallık Alt Test Puanlarının Mükemmeliyetçilik, Yalnızlık ve Kendine Saygı Ölçeklerinden Alınan Puanlardan Yararlanılarak Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları .....	56
SONUÇ.....	58
KAYNAKLAR.....	62



EKLER.....	70
ÖZGEÇMİŞ.....	76

## KISALTMALAR DİZİNİ

<b>Kısaltma</b>	<b>Bibliyografik Bilgi</b>
Akt.	Aktarım
bkz.	Bakınız
nu.	Numara
s.	Sayfa
ss.	Sayfa sayısı
ed.	Editör
bs.	Basım
vol.	Volume

## TABLÖLAR DİZİNİ

<u>TABLO NO</u>	<u>TABLO ADI</u>	<u>SAYFA NO</u>
TABLO 1 :	Sınav Kaygısı, Mükemmeliyetçilik, Yalnızlık ve Kendine Saygı İle İlgili Tanımlayıcı İstatistikler	53
TABLO 2 :	Sınav Kaygısı Tüm Test Puanları İle Mükemmeliyetçilik, Yalnızlık ve Kendine Saygı Ölçeklerinden Alınan Puanlar Arasındaki Korelasyonlara İlişkin Bulgular	54
TABLO 3 :	Sınav Kaygısı Kuruntu Alt Test Puanları İle Mükemmeliyetçilik, Yalnızlık ve Kendine Saygı Ölçekleri Arasındaki Korelasyonlar	55
TABLO 4 :	Sınav Kaygısı Duyuşsalılık Alt Test Puanları İle Mükemmeliyetçilik, Yalnızlık ve Kendine Saygı Ölçekleri Arasındaki Korelasyonlar	56
TABLO 5 :	Sınav Kaygısı Tüm Test Puanlarıyla Mükemmeliyetçilik, Yalnızlık ve Kendine Saygı Puanları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi	57
TABLO 6 :	Sınav Kaygısı Kuruntu Alt Testi Puanlarıyla Mükemmeliyetçilik, Yalnızlık ve Kendine Saygı Puanları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi	59
TABLO 7 :	Sınav Kaygısı Duyuşsalılık Alt Test Puanlarıyla Mükemmeliyetçilik, Yalnızlık ve Kendine Saygı Puanları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi	60
TABLO 8 :	Üstün Yetenekli Çocuğun Anlaşılmasında Ebeveyn, Aile ve Eğitimciler İçin Ana Hatlar	64

## GİRİŞ

“Üstün yeteneklilik” sınıflandırması, sahip olunan fiziksel, duygusal, sosyal, bilişsel ve psikolojik yüklemelerle ilgili üstün yetenekli çocuklar ve onların normal akran grupları arasında ayırım yapılması gerekliliğini ortaya koymuştur. Birçok toplumda olduğu gibi ülkemizde de üstün yetenekli çocukların tanımlanması, belirlenmesi, özellikleri ve ihtiyaçlarını ortaya koyarak yeteneklerini geliştirme ve kullanmaya yönelik programların geliştirilmesi yeni yeni ele alınmaya başlanılan önemli bir konudur. Bununla birlikte üstün yetenekliliğin tanımlanmasına ilişkin belirsizlikler ve anlaşmazlıklar halâ varlığını sürdürmektedir.

Üstün yetenekli ve özel üstün yeteneklilerin tanımlanması; hem önemli hem de karmaşık bir konudur. Birincisi; belli bir okul bölgesinde benimsenen kısmî bir tanım, tanımlama sürecine kılavuzluk etmekte, üstün yetenekli programdan yararlanacak kişilerin seçimini de etkilemektedir. İkincisi, kullanılacak tanım ve sonucundaki tanımlama yöntemlerinin yoksul, azınlık, engelli, yetersiz ve bazı zamanlar kız öğrenci gibi popülasyonlara karşı ayrımcılığa yol açması gibi tehlikeler doğurabilmektedir. Üçüncüsü, üstün yetenekli ve özel üstün yeteneklilerin tanımlanması, aynı zamanda programlama uygulamalarına bağlı olmakta, bu nedenle farklı türdeki imkanlara sahip üstün yetenekli ve özel üstün yetenekliler için de elverişli olabilmektedir. Dördüncüsü, bir öğrencinin üstün yetenekli sıfatı ile tanımlandırılması hem olumlu hem de olumsuz etkilere neden olabilmekte, örneğin öğrencide kendine saygı ve kişisel beklentileri artırırken, diğer yanda bazı zamanlar akran grup ve aileleri yalnızlaştırabilmektedir (Davis - Rimm,2003).

Üstün veya özel yetenekli çocuk; özel akademik alanlarda, zeka, yaratıcılık, sanat ve liderlik kapasitesi yönüyle yaşlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren ve bu tür yeteneklerini geliştirmek için okul tarafından sağlanamayan hizmet veya faaliyetlere gereksinim duyan çocuk olarak tanımlanabilir (Uzun,2004). Diğer özel eğitim alanlarında olduğu gibi normalden önemli düzeyde farklılaşan bu bireyler için özel olarak düzenlenmiş programların geliştirilmesi gerekmektedir. Bu konudaki eksikliklerin giderilmesi için de öncelikli olarak üstün yeteneklilerin özelliklerinin, güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Yapılan araştırmalar üstün yeteneklilerin yaşlarına göre farklı özellikler ortaya koyduklarını göstermiştir. Üstünlük derecesinin hangi alanlarda olduğu ya da olması

gerektiği, üstünlüğün nasıl ölçüleceği, üstünlük derecesinin ne olması gerektiği ve karşılaştırma grubu olarak alınan normal çocuklar grubunun hangi özelliklere sahip olacakları konularında belirsizlikler sürmesine rağmen; günümüzde yapılan programlar üstün yeteneklileri ilgilendiren kişisel stres, sosyal uyum problemleri, yalnızlık, benlik kavramı karmaşası, mesleki seçim zorluğu, akran baskısı ve mükemmeliyetçilik gibi alanlar üzerinde durmaktadır (Taşdemir, 2003).

Spielberger (1987), sınav kaygısını, değerlendirme durumlarıyla her karşılaştığında, otonom sinir sistemi aktiviteleri olan yoğun baskı hissetme, endişe, kuruntulu düşünceler ve başarı istenen durumların değerlendirilmesi şeklinde hoş olmayan bir durum olarak tanımlamış ve bu tanım geniş kabul görmüştür.

Mükemmeliyetçilik çeşitli psikolojik problemlerle ilişkili bulunan bir kişilik özelliği olarak ele alınmaktadır (Burns, 1980:34; Frost ve diğ., 1990:451). Eğitim alanında çalışan birçok eğitimci ve araştırmacı (Adderholt-Elliott, 1987:57; Parker - Adkins, 1995:304; Parker, 1997:547) mükemmeliyetçilik ile üstün yetenekliliği ilişkilendirmiştir. LoCicero ve Ashby (2000) son yıllarda yapılan çalışmalarda üstün yeteneklilerin genellikle uyumsuzluk, düşük benlik saygısı, mesleki kararsızlık, depresyon, cesaretsizlik ve umutsuzluk gibi duygusal karmaşalar yaşayan mükemmeliyetçi bir grup olarak değerlendirildiklerini belirtmişlerdir.

Üstün yeteneklilerin genelde sosyal ve duygusal olarak yaşadıkları bilinen bir problem ise yalnızlıktır. Orta düzeyde üstün yetenekliler arkadaşları arasında popüler olmalarına rağmen, ileri düzeyde entelektüel yeteneklere sahip olanlar, uygun arkadaşlıklar edinmede zorlanırlar. Dünyayı farklı algırlar, belli bir konu üzerinde farkındalıkları yüksektir, daha çok yüzleştiricidirler, daha çok tepki verirler ve daha fazla talepkârdırlar. Tüm bu özellikler ile birlikte iyi ve yakın arkadaşlıklar kurmak onlar için zorlaşır (Palancı, 2004 : 407-408) .

Strip ve arkadaşları tarafından yapılan bir çalışmada üstün yeteneklilerin popüler olmaktan çok yakın ve karşılıklı ilişkilere daha fazla önem ve değer verdikleri bulunmuştur. Kişiler arası yakın ve anlamlı ilişkilerin üstün yeteneklilerin yaşam tatmini için anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, hayatlarında bu kadar önem verdikleri bu boyut üzerinde çevresel ve kişisel faktörler nedeniyle başarılı olamazlar. (Akt.Palancı, 2004 : 407-408) .

Janos, Fung - Robinson'a (1985) göre kendine saygı; insanların kendilerini tanımlarken kendilerine verdikleri değeri yansıtmaktadır. Seçili olmayan öğrenciler arasında, kendine saygı ile akademik başarı, psikolojik uyum, başarılı sosyal ilişkiler ve kendine güven, kendini ifade etme, çaba ve liderliğin olumlu yönde bir korelasyona sahip olduğu bulunmuştur. Yüksek olasılıkla kendine saygı çeşitli alanlardaki başarıları artırmakta, bu başarılardan dolayı da yükselmektedir (1985:78-81).

Zamanının çoğunu okulda geçirmeye zorlanan üstün yetenekli çocuklar, bazı zamanlar sıkıcılıkla (boredom) mücadele etmek için yanlış davranışlara başvurmaktadır. Buna ek olarak, okul faaliyetleri çok kolay olduğunda, çocuklar nasıl ders çalışacaklarını öğrenememekte ve kendileri, entelektüel olarak meydan okuyan bir projenin başarılmasıyla hissedecekleri memnuniyet fırsatını da kaçırmış olmaktadır (Rotigel,2003).

Bu çalışmada üstün yetenekli çocuklarda bazı değişkenlerin sınav kaygısı üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmada yer alan bağımsız değişkenler mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygıdır. Bursa Bilim Sanat ve Eğitim Merkezi'nde öğrenim gören 90 üstün yetenekli çocuk üzerinde gerçekleştirilen bu araştırmada kullanılan veriler beş ölçme aracı ile toplanmıştır. Bu araçlardan birincisi araştırmacı tarafından hazırlanan örneklem grubu ile ilgili sorulardan oluşan bilgi formu olup, diğer veri toplama araçları ise sırasıyla Sınav Kaygısı Envanteri, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, UCLA Yalnızlık Ölçeği ve Kendine Saygı Ölçeği'dir. Betimsel ve korelasyonel yöntemi esas alan bu araştırmada; sınav kaygısının hem duyuşsallık hem de kuruntu boyutlarının, korelasyon ve regresyon analizi sonuçlarına göre mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı düzeyi ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

Ülkemizde üstün yeteneklilik literatüründeki eksiklikler değerlendirildiğinde, konu seçiminde; mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı düzeyinin sınav kaygısı üzerindeki etkilerinin ortaya konulmasında; üstün yetenekli öğrencilerin olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilen faktörlerin belirlenmesine ve yeteneklerini geliştirebilecekleri eğitim programlarının oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşüncesi etkili olmuştur.

## **BİRİNCİ BÖLÜM**

### **1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmanın amacı üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik, yalnızlık, ve kendine saygı düzeylerinin sınav kaygısı üzerindeki etkilerinin belirlenmesidir. Araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1) Üstün yetenekli çocuklarda:

- a) mükemmeliyetçilik ile sınav kaygısı tüm test puanları arasındaki ilişkiyi incelemek.
- b) mükemmeliyetçilik ile sınav kaygısı kuruntu alt testi puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek.
- c) mükemmeliyetçilik ile sınav kaygısı duyuşsallık alt testi puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek.

2) Üstün yetenekli çocuklarda:

- a) yalnızlık ile sınav kaygısı tüm test puanları arasındaki ilişkiyi incelemek.
- b) yalnızlık ile sınav kaygısı kuruntu alt testi puanları arasındaki ilişkiyi incelemek.
- c) yalnızlık ile sınav kaygısı duyuşsallık alt testi puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek.

3) Üstün yetenekli çocuklarda:

- a) kendine saygı ile sınav kaygısı tüm test puanları arasındaki ilişkiyi incelemek.
- b) kendine saygı ile sınav kaygısı kuruntu alt testi puanları arasındaki ilişkiyi incelemek.
- c) kendine saygı ile sınav kaygısı duyuşsallık alt testi puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek.

### **1.2. DENENCELER**

1) Üstün yetenekli çocuklarda:

- a) Mükemmeliyetçilik ile sınav kaygısı tüm test puanları arasında pozitif bir ilişki vardır.
- b) Mükemmeliyetçilik ile sınav kaygısı kuruntu alt testi puanları arasında pozitif bir ilişki vardır.

- c) Mükemmeliyetçilik ile sınav kaygısı duyusallık alt testi puanları arasında pozitif bir ilişki vardır.
- 2) Üstün yetenekli çocuklarda:
- a) Yalnızlık ile sınav kaygısı tüm test puanları arasında pozitif bir ilişki vardır.
- b) Yalnızlık ile sınav kaygısı kuruntu alt testi puanları arasında pozitif bir ilişki vardır.
- c) Yalnızlık ile sınav kaygısı duyusallık alt testi puanları arasında pozitif bir ilişki vardır.
- 3) Üstün yetenekli çocuklarda:
- a) Kendine saygı ile sınav kaygısı tüm test puanları arasında negatif bir ilişki vardır.
- b) Mükemmeliyetçilik ile sınav kaygısı kuruntu alt testi puanları arasında negatif bir ilişki vardır.
- c) Mükemmeliyetçilik ile sınav kaygısı duyusallık alt testi puanları arasında negatif bir ilişki vardır.

### **1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Üstün yetenekli çocukların kendilerini ve dünyalarını anlamalarına yardımcı olmak, öğretmenler ve aileler için bir görevdir. Üstün yetenekli çocukların büyük bir kısmı, erken yaşlarda akranlarıyla neden uyuşamadıklarını anlamaya çalışmakta, onların sorunlarının doğru ve dikkatlice cevaplandırılmaları bu açıdan önemli olmaktadır. Çocukların çoğu deneyimleriyle ilgili etkileşimleri yanlış anlamakta ve bunlardan gelişimlerine zarar verebilecek çıkarımlar yapabilmektedir.

Bir çok psikolojik problemle ilişkili bir kişilik özelliği olan mükemmeliyetçilik üstün yeteneklilerin ortak bir özelliği olarak görülmektedir. Bu açıdan değerlendirdiğimizde daha sıklıkla üstün yeteneklilerde görülen mükemmeliyetçinin, başarıyı ve yaratıcılığı destekleyici mi yoksa engelleyici bir özellik mi olduğu sorusu ile karşı karşıya kalınmaktadır.

Ülkemizde özellikle öğrencilerin ilköğretim düzeyinde yapmış oldukları birikimleri OKS (Ortaöğretim Kurumları Seçme Sınavı) ile, ortaöğretim düzeyinde yapmış oldukları birikimleri ise ÖSS (Öğrenci Seçme Sınavı) ile değerlendirme sistemi aile ve sosyal çevreden gelen beklentilerle birlikte öğrencilerdeki sınava ilişkin kaygıları ve tutumları



etkilemektedir. Bunun yanında öğrencilerin mükemmeliyetçi düşünceleri, yüksek performans talepleri ile azalan benlik saygıları da sınav kaygısı düzeyleri üzerinde belirleyici olabilmektedir.

Üstün yeteneklilerin genelde sosyal ve duygusal olarak yaşadıkları bilinen bir diğer problem ise yalnızlıktır. Dünyayı farklı algıladıkları, belli bir konu üzerinde farkındalıklarının yüksek olduğu, daha çok yüzleştirici oldukları, tepki verdikleri ve talepkâr oldukları için yakın arkadaşlıklar kurmak onlar için zorlaşmaktadır. Bireyin sosyal ilişkilerindeki eksiklik, yalnızlığın uyarıcı bir işareti olmakta, yalnızlığın ruh ve beden sağlığını tehdit etmesine neden olmaktadır. Bu konuyla ilgili bilimsel çalışmalara gereksinim duyulmasına karşın, yalnızlık konusunda ülkemizde yapılan araştırma sayısı yok denecek kadar azdır.

Üstün yetenekli çocukların çevresine kolay uyum sağladığı, daha popüler oldukları ve ortalama çocuklardan daha mutlu oldukları şeklinde yanlış bir inanış vardır. Oysa ki, yaşitlarıyla aynı ilgileri paylaşamamakta, bu üstün yetenekli çocukların içe dönüklülüğü, yoğunluğu ile birleşip ve birtakım şeyleri yapmadaki farklılıkları, onların sınıf arkadaşları tarafından tuhaf olarak karşılanmalarına ve dışlanmalarına neden olmaktadır. Bunun sonucunda üstün yetenekli çocuklar, yalnızlık riskiyle yüzleşmektedir. Aynı zamanda onlar bir yanda kibirli, küstah olarak algılanma, diğer taraftan düşük benlik saygıları nedeniyle sınav kaygısı yaşama ve düşük başarı elde etme riskiyle de karşı karşıya kalmaktadırlar.

Bu araştırmanın ışığında üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygının sınav kaygısı üzerine etkileri daha iyi tanımlanacak ve böylelikle araştırmacılara, okuldaki rehberlik uzmanlarına, öğretmenlere ve ailelere bilgi sağlayacağı ümit edilmektedir.

#### **1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI**

- 1) Bursa ili Bilim Sanat ve Eğitim Merkezi'ndeki çocuklardan oluşan örneklem grubu üstün yeteneklilik özelliğini sergilemektedirler.
- 2) Üstün yetenekli çocukların sınav kaygısı düzeyini etkileyen etmenler bu araştırmada ele alınan değişkenlerle sınırlı değildir.
- 3) Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına öğrencilerin doğru ve samimi cevap verdikleri varsayılmıştır.

### 1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

- 1) Araştırmada Sınav Kaygısı Spielberger (1987) tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlaması Öner tarafından yapılan Sınav Kaygısı Envanteri kapsamına giren niteliklerle sınırlıdır.
- 2) Mükemmeliyetçilik, Hewitt ve Flett tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması Oral tarafından yapılan Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin kapsadığı niteliklerle sınırlıdır.
- 3) Yalnızlık Düzeyi Russel, Peplau ve Cutrona tarafından geliştirilen UCLA Yalnızlık Ölçeğinin kapsadığı niteliklerle sınırlıdır.
- 4) Kendine saygı düzeyi, Coopersmith tarafından geliştirilen Kendine Saygı Ölçeğinin kapsamına giren niteliklerle sınırlıdır.
- 5) Araştırmanın genellenebilirliği Bursa ilindeki Bilim Sanat ve Eğitim Merkezi'ndeki tesadüfi olarak seçilen 90 üstün yetenekli çocukla sınırlı tutulmuştur.

### 1.6. ARAŞTIRMADA KULLANILAN TERİMLER

**Üstün Yetenekli Çocuk:** Özel akademik alanlarda, zeka, yaratıcılık, sanat ve liderlik kapasitesi yönüyle yaşlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren ve bu yeteneklerini geliştirmek için okul tarafından sağlanamayan hizmet ve faaliyetlere gereksinim duyan çocuktur (Uzun, 2004).

**Sınav Kaygısı:** Bireyin değerlendirildiğini hissettiği durumlarda istenilmeyen kuruntu ve duyusallık yaşamasını içermesidir (Dusek, 1980).

**Mükemmeliyetçilik:** Aşırı derecede eleştirel kendilik değerlendirilmeleriyle ilgili yüksek standartlar oluşturma eğilimidir (Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate,1990).

**Kendine Saygı:** Bireyin kendi kendini değerlendirerek kendini değerli, yeterli ve başarılı bulması anlamına gelmektedir (Kılıççı, 2000) .

**Yalnızlık:** İnsanın ana gereksinmesi olan kişiler arası yakınlığın karşılanmaması sonucu ortaya çıkan, hoş olmayan ve kurtulmak için bireyin her şeyi yapabileceği güdüleyici bir yaşantıdır (Demir,1990).

## İKİNCİ BÖLÜM

### ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ YAYINLAR

#### 2.1. ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLAR

Üstün yetenekten ne anlaşıldığı, farklı yer ve zamanlarda kullanılan yetenek tanımına, ölçülerine, bilimin ve toplumsal gelişmelerin getirdiği katkılarla, gerekliliklere ve önceliklere göre değişiklikler göstermektedir.

Türkçe'deki "yetenek" sözcüğü belli bir alanı ifade etmeyen geniş ve kapsamlı bir sözcüktür. Kişilerin bir ya da birçok konuda yetenekli olabilecekleri gibi, yeni bir ya da birçok konuda üstün yetenekli olmaları da mümkündür. Dilimiz, çağdaş ve gittikçe yaygınlaşan bu çoklu yetenek anlayışını kolayca kavramamıza izin veriyor. İngilizce'de yeteneğin alanına bağlı olarak iki ayrı terim var; birincisi, tanrının bahsettiği armağan anlamına gelen "gift", ikincisi ise, bir hüneri ifade eden "talent" tır. Bunun yanında İngiltere'de her iki terimi de içeren "ability" sözcüğü bilim ve eğitim çevresinde daha çok kullanılmaktadır (Akarsu, 2001).

Üstün yetenekliliğin geleneksel tanımı, bireysel olarak uygulanan zeka testleri, genellikle Stanford-Binet ya da WISC-R ile ölçülen genel zekaya dayanmaktadır. Çocukların Binet ya da WISC-R' dan belli bir seviyenin üstüne çıktıklarında üstün yetenekli oldukları düşünülür. Bununla birlikte, çok önemli olmasına rağmen son zamanlarda üstün yetenekliliğin tanımı için kriter olarak IQ' nun kullanılmasına ilişkin büyük bir memnuniyetsizlik söz konusudur (Hallahan - Kaufman, 1991 ).

Renzulli' nin yeteneklilik tanımı şu şekildedir: Yeteneklilik, üç temel insan özelliği arasındaki etkileşimden meydana gelmektedir. Bunlar; genel yeterliliklerde üstün olması, yüksek seviyelerde görev bağlılığının bulunması ve yüksek seviyelerde yaratıcılığının bulunmasıdır. Üstün yetenekli çocuklar bu üç özellik grubuna sahip ya da bunları geliştirebilen ve performanslarının değerli bir alanında potansiyel bir şekilde uygulayabilen kişilerdir (Akt. Passow, 2004: 1-11).

Üstün bireyin birbiriyle etkileşim içinde olan bu üç özellik kümesine sahip olduğu, genelde yaygın bir kanı haline gelmiştir. Bu kümelerden birincisi genel ve özel

yüksek yetenekten; soyut düşünebilme, sözel ve sayısal muhakeme, bellek, sözcük akıcılığı ve bilgilerin hızlı, sağlıklı ve seçici olarak anımsanması kastedilmektedir. Özel yeteneklerden ise; müzik, resim, bale, heykel, sinema, tiyatro, oyunculuk gibi sanat ve fen, matematik, kimya, fizik gibi teknik alanlardaki yetenekler amaçlanmaktadır. İkinci özellik kümesi olarak, yeni düşünceler oluşturup bunları yeni sorunların çözümünde uygulayabilme yeteneği olan yaratıcılık ileri sürülmüştür. Üçüncü özellik kümesi ise, bir işi başından sonuna kadar götürebilecek yüksek güdülenme, yani buradaki anlamıyla üstün iş , görev yüklenme yeteneğinden söz edilmiştir. Bundan azimli, sabırlı, kararlı olma , çok çalışabilme ve kendini belirli bir işe adayabilme kapasitesi,önemli bir işin üstesinden gelebileceğine ilişkin bireyin kendine olan inancı, güvenli başarma dürtüsüne sahip olması kastedilmektedir (Davaslıgil , 2004).

Passow ve arkadaşları yetenekli terimini toplum tarafından değerli bulunan herhangi bir alanda üstün insan faaliyetlerinin başarı kapasitesi olarak tanımlamışlardır. Ancak herhangi bir alan derken bu alanları yabancı diller, toplumsal bilimler, doğal bilimler ve matematik gibi akademik alanlarla: müzik, grafik, plastik sanatlar, icra sanatları ve mekanik sanatlar gibi sanat alanlarıyla ve insan ilişkileri alanıyla sınırlandırmışlardır (Akt. Passow, 2004).

Portland Devlet Okulundaki yetenekli çocuklarla ilgili programdaki yeteneklilik tanımı şöyledir: 'Zihinsel olarak en özel ve üstün yetenekli öğrencilerden yaklaşık olarak en üst % 10'a ve aynı düzeyde yedi özel yetenek dalının ( sanat, müzik, yaratıcı yazı, yaratıcı drama, yaratıcı dans, mekanik, özel ve üstün yetenek ve sosyal liderlik) her birine giren öğrencidir. Portland Devlet Okulu , genel olarak yeteneği tanımlamış ve üstün ve özel yetenekle ilgili genel bir düzen saptamaya çalışmış az sayıdaki okul sistemlerinden biridir (Passow ,2004).

Üstün yetenekli ve özel üstün yeteneklilerin tanımlanması; hem önemli hem de karmaşık bir konudur. Birincisi; belli bir okul bölgesinde benimsenen kısmi bir tanım ve tanımlama sürecine kılavuzluk etmekte, böylece bir üstün yetenekli programın özel hizmetleri için kimin seçileceğini de etkilemektedir. İkincisi kullanılacak tanım ve sonucundaki tanımlama yöntemlerinin yoksul, azınlık, engelli, yetersiz ve bazı zamanlar kız öğrenci gibi popülasyonlara karşı ayrımcılığa yol açması gibi tehlikeler de vardır. Üçüncüsü üstün yetenekli ve özel üstün yeteneklilerin tanımlanması aynı zamanda

programlama uygulamalarına bağlı olmakta, bu nedenle farklı türdeki imkanlara sahip üstün yetenekli ve özel üstün yetenekliler için de elverişli olabilmektedir. Dördüncüsü bir öğrencinin üstün yetenekli sıfatı ile tanımlandırılması hem olumlu hem de olumsuz etkilere sahip olabilmekte, örneğin öğrencide kendine saygı ve kişisel beklentileri artırırken, diğer yanda bazı zamanlar akran grup ve aileleri yalnızlaştırabilmektedir (Davis-Rimm,2003).

Birleşik Devletler Eğitim Bakanlığının üstün yetenekli ve özel üstün yeteneklilik tanımı şu şekilde olmaktadır: Üstün yetenekli ve özel üstün yetenekli çocuklar; yüksek performansa dayanmak gibi üstün özelliklere sahip profesyonel nitelikteki kişilerce tanımlanan kişilerdir. Bu çocuklar, kendilerine ve toplumlarına katkılarının fark edilebilmeleri için okul programlarınca normal olarak sağlananların ötesinde farklılaştırılmış eğitim programları ve hizmetlerine gereksinim duymaktadır (Davis-Rimm,2003).

BİLSEM (Bilim Sanat ve Eğitim Merkezi) yönergesinde üstün veya özel yetenekli çocuk; özel akademik alanlarda, zeka, yaratıcılık, sanat ve liderlik kapasitesi yönüyle yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren ve bu tür yeteneklerini geliştirmek için okul tarafından sağlanamayan hizmet veya faaliyetlere gereksinim duyan çocuk olarak tanımlanmıştır (Akt. Uzun, 2004).

Üstün ve özel yetenekli çocuklar profesyonel kişiler tarafından saptanmaktadır. Bu çocuklar üstün yeteneklilik meziyetleriyle diğerlerinden ayrılmakta olup yüksek performans gösterebilmektedirler. Onların özel eğitim programlarına veya kendilerine ve topluma yararlı insan olmalarını sağlamak için standart okul programı tarafından normalde sağlanan hizmetlerin ötesinde hizmetlere gereksinimi bulunmaktadır.

Yüksek performans gösterebilen çocukların kanıtlanmış başarılarının yanında aşağıdaki alanların da bir ya da bir kaçına potansiyel yeterlilikleri bulunmaktadır; 1) Genel zihinsel yeterlilik, 2) spesifik akademik yetenek, 3) Yaratıcı ve üretici düşünme tarzı, 4) Önderlik yeterliliği, 5) Sanat , 6) Psikomotor yeterlilik' tir (Passow, 2004:1-11).

## **2.2. ÜSTÜN YETENEKLİLİĞİN BELİRLENMESİ**

Genellikle üstün ve özel üstün yetenekli çocuklar; okul yaşantılarının erken aşamalarında ya öğretmenlerinin ya da ailelerinin değerlendirmesi sonucu belirlenmektedir. Üstün yetenekli çocuklar; zeka test sonuçları, okul düzeyleri, sınıf içi başarısı ile öğretmen ve ailelerin girdilerinin yer aldığı faktörlerin göz önüne alınmasıyla değerlendirilmektedir (Rotigel, 2003: 209-213).

Renzulli, Reis ve Smith (1981)' e göre test puanlarındaki davranış ve başarı, öğretmen değerlendirmesi, geçmiş akademik performans, aile değerlendirmesi, öz değerlendirme sadece test puanlarına dayalı olan geleneksel prosedürden daha avantajlıdır. Bu avantajlar azınlık grubundaki öğrencileri tanımlamada daha etkilidir. Renzulli ve Delcourt üstün yeteneklileri tanımlamada dört kriter bildirmişlerdir: 1) test puanları, 2) özel alanlarda (matematik gibi) akademik ileri olma, 3) özel alanlarda yaratıcı üretkenlik, öğretmen değerlendirmesi ve öğrenci ilgisi ile değerlendirilen ürünler verme ve ileri aktivitelerde gönüllülük, 4) uzun dönemli yaratıcı üretkenliktir (performanstan sonra üstün yetenekli bireyleri tanımlamada kullanılabilecek son kriterdir) (Akt. Taşdemir, 2003).

## **2.3. ÜSTÜN YETENEKLİLERİN ÖZELLİKLERİ**

Üstün ve özel üstün yetenekli bireylerin niteliklerini belirleyen özellikler kümesi, çocuk yaşamının entelektüel, sosyal, duygusal ve fiziksel boyutlarını kapsamaktadır. Elbette ki, üstün yetenekli çocukların tümü aynı özellikleri sergilememekte, fakat bu özelliklerde üstün yetenekli bireyin bir nevi tanımlanmasına izin veren benzerlik gözlenmektedir (Rotigel, 2003: 209-213).

### **2.3.1. Fiziksel Özellikleri**

Üstün yetenekli çocuklar, doğumdan itibaren farklı bir gelişim düzeyine sahiptirler. Diğer bebeklerden daha fazla vücut ağırlığı ve boy uzunluğuna sahip olarak doğarlar. Bebeklik çağından itibaren doğal gereksinimlerini kontrol etmeyi öğrendikleri

gibi, fiziksel dengelerini de diğer bebeklere oranla, çok daha erken ve çok daha kolay sağlayabilirler (Uzun, 2004:20-23). Akranlarından ve normal çocuklardan daha erken konuşurlar, yürürler. Bedenen bütün organların sağlığı akranlarından çok daha iyidir (Çağlar, 2004). Bedensel ölçüleri, ortalamanın üzerindedir ve akranlarına oranla daha uzun boylu, daha güçlüdürler. Ayrıca, fiziksel görünüm açısından da daha güzeldirler (Uzun, 2004:20-23).

### **2.3.2. Zihinsel Özellikleri**

Erken konuşmaya başladıkları için dili etkili bir araç olarak kullanabilirler. Konuşurken işaret ve bedensel ifadeye çok az başvururlar. Akıcı bir konuşmaları vardır ve kelime hazineleri zengindir. Keskin ve sağlam bir belleğe sahiptirler. Gördüklerini duyduklarını kolayca beller ve uzun zaman hafızalarında tutabilirler. Bilgi kazanmak için doymak bilmez iştaha sahiptirler. Bilgileri kolayca transfer edebilirler. Eleştirel düşünceleri çok erken yaşlarda başlar. Gördüklerini duyduklarını, okuduklarını olduğu gibi değil kritik yaparak değerlendirir ve kabul ederler. Zekice tasarımlar yapabilirler. Üstün öğrenme gücüne sahiptirler ve bilginin nedenlerini detaylarıyla öğrenmeye çalışırlar. Kendilerini çok geniş bir alana konsantre etme gücüne sahiptirler. Bir şeyi muhakeme etme ve yeniden şekillendirme kabiliyetine sahiptirler ve bu nedenle gerçek ve hayal arasındaki farkı çok erken yaşlarda fark ederler. Okumayı çok erken yaşlarda öğrenebilirler. Bu üstün zekanın en belirgin özelliğidir. Çok faal, açığız, uyanık ve çabukturlar. Dikkat alanları geniş ve süresi uzun olduğu için karışık problemler çözmekten hoşlanırlar, basit ve yüzeysel şeylerden hoşlanmazlar. Yaptıklarının doğru veya yanlışlığının muhasebesini çok erken yaşta yaparlar. Hatalarını kendi kendilerine anlayıp uygun düzeltmeler yaparlar. Estetik ve teorik oryantasyonları yüksektir. Profesyonel mesleklere ilgi duyarlar ve bu mesleklere girmek için uygun hazırlıkları yaparlar. Üstün yeteneklilerin üstünlükleri devamlıdır, hayat boyu devam eder ancak ileri yaşlarda bu daha yavaştır (Çağlar,2004).

### 2.3.3. Sosyal ve Duygusal Özellikleri

Üstün ve özel yetenekli çocuklar, genelde kendilerinden büyük çocuklarla ve yetişkinlerle birlikte olmaktan hoşlanırlar. Bunun nedeni, onların mükemmel bir düşünme gücüne sahip olmaları, kendilerine sorulan sorulara mantıklı olarak cevap vermeleri ve tercih ettikleri oyunların ilgi alanlarının üstünde olmasıdır (Uzun, 2004:20-23). Başkaları ile yakın içten dostluk kurabilirler ve bu dostlukları uzun süre devam ettirebilirler. Dostlukları günlük oyun ilgilerinin ve yararların ötesine uzanır (Çağlar, 2004). Sosyal ve liderlik özelliği gelişen üstün veya özel yetenekli çocuklar, faaliyetin planlanması, grubun yönetilmesi ve faaliyet organizasyonu gibi işlerde, belirgin olarak öne çıkarlar. Kendi koydukları kuralların geçerli olmasını ve bu kurallara uyulmasını isterler. Bu özellikteki çocuklar, koymuş olduğu kurallara uyulmadığı takdirde huzursuzlaşarak tepkilerini çeşitli şekilde ortaya koyarlar. Üstün veya özel yetenekli çocuklar, kendi gereksinimlerinin olduğu kadar, diğer insanların gereksinimlerinin de farkındadırlar; sosyal gelişim düzeylerinin yüksek olmasından dolayı; diğer insanlarla bir arada bulunmaktan ve onların sorunlarını paylaşmaktan zevk alırlar (Uzun, 2004:20-23).

Özbay ve Palancı, üstün yeteneklilerin kişiler arası ilişkilerde uyumsuzluk yaşama, yalnızlığı tercih etme, yaşadıkları her şeyde yoğun duyarlılık ve tepkisellik, kendilerine ilişkin karmaşık duygu ve düşüncelere sahip olma, düşük benlik saygısı, mükemmeliyetçilik, duygusal yoğunluk ve duyarlılık, yüksek düzeyde duygusal farkındalık gibi sosyal ve duygusal özelliklere sahip olarak görüldüklerini belirtmiştir (Akt. Taşdemir, 2003). Bunun yanında üstün yetenekli çocuklar genellikle mutlu olma, sempatik olma, sezgisellik, empatik anlama ve duygusal destek eğilimindedirler (Özbay, 1999). Normal çocuklardan daha az psikotik ve nevrotik hastalıklara eğilimlidirler, duygusal olarak kararlı ve kendine yeter düzeydedirler. Kendilerini pozitif terimlerle tanımlamaktadırlar (Hallahan - Kaufman ,1991).

## 2.4 KAYGI

Kaygı insanın en temel duygularından biridir. Yaşadığımız toplumda bireylerin önemli bir kısmı kaygı yaşamaktadır.



Erkan (1991) kaygıyı, insanın varoluşundaki en temel duygulardan biri olup, insanın bedensel ve ruhsal varlığını tehlikede görmesi sonucunda yaşadığı tedirginlik olarak tanımlamaktadır. Spielberger'e göre hepimiz, tehlikeli gördüğümüz durumlarda bir miktar kaygı duyarız. Dışçı koltuğunda otururken, sınav kapısında beklerken, uçağa binmeden ya da bir ameliyata girmeden önce tedirgin ve huzursuz oluruz. Tehlikeli koşulların yarattığı bu kaygı türü genellikle her bireyin yaşadığı geçici, duruma bağlı bir kaygıyı oluşturur. Buna 'durumluk kaygı' denir. Kimileri sürekli olarak huzursuzluk içinde yaşar. Genellikle mutsuzdur. Doğrudan doğruya çevreden gelen tehlikelere bağlı olmayan bu kaygı türü içten kaynaklanır. Öz değerlerinin tehdit edildiğini zannetmesi ya da içinde bulunduğu durumları stresli olarak yorumlaması sonucu birey kaygı duyar. Buna da 'sürekli kaygı' denir (Akt.Öner - Le Comte, 1998).

Tehlikeli koşulların yarattığı korku ve tedirginlik, bireyin yaşadığı geçici ve normal bir kaygı olarak kabul edilir. Kişinin o anda içinde bulunduğu duruma doğrudan doğruya bağlı olmayan sürekli kaygı ise bir kişilik özelliğini belirler (Öner - Le Comte, 1998). Bu nedenle kaygı yalnızca bir davranış bozukluğu olarak değil, aynı zamanda normal insanların davranışlarının anlaşılmasında bir kişilik özelliği olarak da ele alınmaktadır (Peker - Başal,1999).

Özer'e göre kaygının temelinde yatan değerlendirici bir dil vardır. Kaygı dili; belirli bir özelliğin, davranışın, yeteneğin ve bilgi düzeyinin sınanma olgusunu, kişilik sınanması ve değerlendirmesi sanısına çeviren bir dildir. Kaygı dilinin özündeki en çarpıcı özellik, yapılanın yani davranışın bir performansın, bir yeteneğin değerinin, yapanın (kişinin) değerinin bir yansıması olduğudur. Örneğin, belirli bir sınavdan alınan not, bilgi düzeyini yansıtan bir olgudur. Ancak kaygı dilinin yanılgısı bundan sonra başlar, çünkü davranış değerini davrananın değeri olarak ilan eder (Özer, 2002) .

Geçtan, Freud'un kaygı hakkındaki görüşlerini şu şekilde özetlemektedir: Bireyin fiziksel ya da toplumsal çevreden gelen tehlikelere karşı duyduğu olağan tepki, korku duygusudur. Ego, içten ya da dıştan gelen tehdit edici güçleri denetim altına almadığı zaman kaygı duygusunun saldırısına uğrar. Freud gerçeklik kaygısı, nevrotik kaygı ve vicdani kaygı olmak üzere kaygıyı üçe ayırmıştır. Gerçeklik kaygısı, dış dünyada tehlikeli bir durumun varlığının algılanması sonucu oluşan ürkütücü bir duygu ya da korkudur. Nevrotik kaygı, içgüdülerden gelen tehlikenin algılanması ile ortaya çıkar. Nevrotik

kaygı, içgüdüsel, insanın elinde olmadan cezayla sonuçlanacak davranışlarda bulunma korkusudur. Vicdan kaygısı ise kişinin vicdanı ile ilgili korkularıdır. Başka bir deyişle, iyi gelişmiş bir vicdana sahip kişinin ahlaki değerlerinin (benlik ideallerinin ya da kusursuzluğa yönelik beklentilerinin) dışında bir şey yaptığında, vicdanen suçluluk hissetmesidir. Kaygıyla başa çıkma çabasında mantığa uygun çözüm yetersiz kalırsa, ego bu kez gerçekçi olmayan yöntemlere başvurur (Geçtan,2000). Freud, bir kişiyi gerçekliği bir şekilde çarpıtarak kaygıya karşı savunan bilinçdışı süreçler için savunma mekanizmaları terimini kullanmıştır. Bu stratejiler, nesnel tehlike koşullarında bir değişiklik yaratmaz, yalnızca kişinin tehlikeyi algılayış ya da düşünüş şeklini değiştirir (Atkinson - Arkinson - Ernest, 1995)

Kierkegaard, 'ölüme dek süren hastalık' diye tanımladığı kaygıyı yaşamın kaçınılmaz bir parçası olarak görmüş, nevrotik kaygının benliğin dağılmasında ve anlamsızlıktan doğduğu görüşleri ile çağdaş kuramlara temel hazırlamıştır (Akt. Geçtan, 2000).

Sullivan kaygıyı, bireyin insan ilişkilerinin tehlikeye girmesinden kaynaklanan bir durum olarak değerlendirmiştir. Varoluşçular ise kaygıyı insanın kendi varoluş sorumluluğunu üstlenmede karşılaştığı güçlükler olarak açıklamışlardır (Akt. Geçtan, 2000). Rogers'a göre ise kaygı, kişinin benlik tasarımı ile gerçek yaşantıları arasındaki uyumsuzluğun bilinçte duyulmaya başlamasıyla ortaya çıkmakta ve benlik tasarımının biraz değiştirilmeye zorlanması sonucu meydana gelen tepki olmaktadır (Akt. Akpınar,1999). Horney, kaygı ile korku kavramları arasındaki yakınlığı belirtmiştir. Aslında her ikisi de tehlikeye karşı geliştirilmiş duygusal tepkilerdir. Her iki duygu da titreme, terleme, ölüm korkusu yaratabilecek denli hızlı kalp atışları gibi bedensel belirtilerle birlikte yaşanır. Ancak aralarında önemli bir fark bulunur. Bir insan iyi bildiği bir konuyu tartışırken korku duyarsa bu tepki kaygı olarak nitelendirilir; öte yandan kar fırtınasında yolunu kaybeden birinin duygusu korkudur (Akt. Geçtan, 2000).

Kaygıyı korkudan farklı bir olgu olarak ele alan, anlamamıza yol açan, hatta adını koyan kişi Freud'dur. On dokuzuncu yüzyılın sonlarına doğru kaygı psikolojik bir kavram haline gelmiş ve çoğu zaman korku ile eş anlamlı olarak kullanılmıştır. Genelde deneysel ve fizyolojik psikoloji bilimlerinde korku, felsefe ve psikiyatride, bilişsel ve varoluşçu psikolojide kaygı kavramının kullanılması tercih edilmiştir (Erkan,1991).

Kaygıda tehlike içte, korkuda ise dışıdır. İnsan korktuğu nesneden kaçabilir ama kaygıdan kaçamaz ve kaygıya direnemez. İnsan kendini tehdit eden iç güdülerden dolayı çaresizliğe düşer, kendisi ve çevresiyle problem yaşar ve ruhsal sorunlar oluşur. Kişiyi tehdit eden bu güçlüklerin "cinsellik ve saldırganlık" iç güdüsünden türediği kabul edilir. Kaygı; korku, huzursuzluk, utanç-ürkeklik, keder gibi birçok duyguyu kapsamaktadır (Savi,1999). Cüceloğlu (1997) , kaygının şu heyecansal belirtilerden biri ya da bir kaçını içerebildiğini belirtmiştir: Üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, sonucu bilememe ve yargılanma. Yazara göre bazı psikologlar korkuyla kaygı arasında üç önemli fark bulunduğunu söylerler: (1) Kaynak: "Ben arıdan korkarım!" örneğinde olduğu gibi, korkunun kaynağını biliriz, ancak kaygının kaynağı belirsizdir; (2) Şiddet: Korku kaygıdan daha şiddetlidir, (3) Süre: Korku daha kısa sürelidir, kaygı ise uzun süre devam eder. Pervin, Kelly'nin kaygıyı, bireyin kendi yapısıyla uyumlu olduğunda dışarıdan gelen kandırmaca ve yalanlara, karşı koyması sonucunda oluşan duygu durumu olarak ifade ettiğini belirtmektedir (Akt.Aydın,2001). Yine Kelly'e göre; kaygının aksine korku, bireyin hali hazırdaki yapı sistemine başka bir yapının girmesidir (Akt. Erkan, 1991). Bunun yanında korku ve kaygı arasındaki benzerliklere dayanarak psikologlar, korku sırasında ortaya çıkan fizyolojik oluşumların, kaygı anında da gözlenebileceğini ileri sürmüştür.

Cüceloğlu (1997)' na göre kaygının yararlı veya zararlı olduğunu anlayabilmek için iki faktörü bilmemiz gerekir: (1) kaygının derecesi ve (2) başarmayı amaçladığımız görevin zorluk düzeyi. Kaygının şiddeti ve bizim başarmak istediğimiz görevin zorluk derecesi, kaygının yararlı ya da zararlı olduğunu belirler.

Geçtan (2003)'a göre kaygı duygusunun yoğunluğu oranında davranışlar aksar, algılama ve dikkat bozuklukları ortaya çıkar. Kaygılı kişi davranışlarını kaygı yaratan durumlardan kaçınmak amacıyla yönlendirdiğinden çevresindeki diğer seçenekleri algılayamaz. Bu durum yaşam alanının kısıtlanmasıyla sonuçlanır. Kişinin kaçındığı ve görmezden geldiği durumların sayısı arttıkça davranışları da kısırlaşır. Dolayısıyla kendine doyum sağlayabilecek birçok kaynağı da değerlendirememiş olur. Hangi biçimde yaşanırsa yaşansın kaygı ve buna eşlik eden çaresizlik duyguları, günlük yaşamın sorumluluklarını üstlenebilmek için gerekli beceriyi geliştirememiş ve gerçek benliğe yabancılaşmış olmanın belirtileridir. Bu becerilerden yoksun bir insan hazırlıklı

olmadığı yarışmalı bir dünya içinde kendini güvensiz ve yetersiz hisseder (Geçtan, 2003).

Tallis (2003)'e göre kaygılar problemi tanımlamakta oldukça başarılı ama çözümünde de aynı oranda başarısızdır. Bunun çeşitli nedenleri vardır. Yakın zamanda yapılan araştırmalar kaygılı kimselerin bir karar vermeye çalışırken kaygısız kimselerden daha yavaş olduklarını göstermiştir. Bu gecikmenin nedeni doğruyu yaptıklarına tamamen emin olana kadar, karar vermeye direnmelerinden kaynaklanmaktadır. Böylece, bir problemle karşılaştığı zaman kaygılı bir kişinin ne yapacağına karar vermesi, kaygısız bir kişiden daha uzun sürmektedir.

## 2.5. SINAV KAYGISI

Sınav öncesinde öğrenilen bilginin, sınav sırasında etkili bir biçimde kullanılmasına engel olan ve başarının düşmesine yol açan yoğun kaygıya sınav kaygısı denir. Spielberger (1987), sınav kaygısını, değerlendirme durumlarıyla her karşılaşıldığında, otonom sinir sistemi aktiviteleri olan yoğun baskı hissetme, endişe, kuruntulu düşünceler ve başarı istenen durumların değerlendirilmesi şeklinde hoş olmayan bir durum olarak tanımlamış ve tanımı geniş kabul görmüştür.

Carvel ve Hoahan'a göre sınav kaygısı kuramına göre insanlar değerlendirildikleri ortamlarda; dikkatlerini kendileri üzerinde odaklaştırmaya eğilimlidirler. Kendi üzerinde bu aşırı odaklaşma, insanların sosyal beklentilere uyma ve başarı-başarısızlık olasılıklarını değerlendirme eğilimleri arttırmaktadır. Ancak, bu tek başına performansı etkilememektedir. Eğer birey başarı bekliyorsa; kendi üzerinde aşırı odaklaşması artacaktır. Buna karşın birey başarısızlık bekliyorsa; kendini sınavla ilgili tüm hazırlıklardan alıkoyacak, zihinsel olarak geri çekilecek ve bu durum performansının düşmesine neden olacaktır. Dolayısıyla aynı kaygı düzeyine sahip bazı bireylerin performansı yükselirken, bazılarınınki düşecektir. Kısaca sınava iyi hazırlanmış olmak, kişinin başarı beklentisini attıracak ve kaygısını azaltacak , iyi hazırlanmadığını düşünen yüksek kaygılı öğrencilere göre performansı yüksek olacaktır (Akt. Erkan, 1991).

Baltaş (1994)'a göre; kaygı ve öğrenme arasında oldukça sıkı bir ilişki söz konusudur. Öğrenme için gerekli güdüyü artırması nedeniyle belirli bir düzeyde kaygı

performans açısından olumludur. Ancak, yüksek kaygı düzeyi, öğrenmeyi güçleştiren biokimyasal maddelerin ortaya çıkmasına yol açmaktadır.

Sınav kaygısı bireyin değerlendirildiğini hissettiği durumlarda istenmeyen kuruntu ve duyuşsallık yaşantısını içerir. Buna en iyi örnek yapılan sınavların akademik başarıyı değerlendirmesidir (Dusek,1980; Akt.Taşdemir, 2003).

Öner (1997)'e göre; sınav kaygısı yüksek olan bireyler her hangi bir sınav ortamında öz varlıklarının tehdit edildiği korkusuna kapılırlar. Bu korku sadece sınavda değil, sınav ortamına benzer ortamlarda da ortaya çıkmaktadır. Grup içinde konuşma, soru sorma, soruları yanıtlama, tartışmaya katılma gibi etkinliklerde; sınav kaygısı yüksek olan bireyler gergin, sinirli ve heyecanlı olmaktadır. Genellikle, bireyin kendisine yönelik olumsuz düşünceleri dikkatinin kolayca dağılmasına neden olmaktadır. Sınav sorularını okuma, yanıtlama, sözlü anlatımda uygun sözcükleri seçme düşüncelerini rahat ifade etmede başarısız kalmaktadırlar. Bu bireyler eleştiriye açık değildirler ve aşırı tepki verebilirler. Öz güvenleri de oldukça düşüktür.

Sınav kaygısıyla ilgili yapılan çalışmalar genel olarak yapıyı uygun ölçme yöntemleri, akademik ve standardize edilmiş sınav performansı üzerinde sınav kaygısının etkisi ve sınav kaygısının odağını açıklama üzerinde odaklanmıştır (Cassady - Johnson, 2001). İlk çalışma sınav kaygısını tek boyutlu ölçekle değerlendirebilecek tek bir davranış olarak tanımlamıştır (Saranson - Saranson ,1990). Bununla birlikte sınav kaygısını tek boyutlu olarak ölçmeye çalışan ilk çalışmalarda bile sınav kaygısının en az iki boyutunu algılama söz konusudur. 1970' lerden beri sınav kaygısının iki boyuttan oluştuğu (duyuşsallık ve kuruntu) görüşü genel olarak kabul edilmektedir (Zohard, 1998).

## **2.6. SINAV KAYGISININ BOYUTLARI**

**2.6.1. Duyuşsallık;** Sınav kaygısının duyuşsal fizyolojik yönünü oluşturan otonom sinir sistemi uyarılmasıdır (Öner, 1997). Sınav kaygısının duyuşsallık boyutunun yüksek seviyeleri değerlendirici durumlar süresince yaşanan fizyolojik tepkileri içerir. Fizyolojik tepkiler (a) hızlı kalp atışları, artan cilt tepkileri, (b) baş dönmesi, (c) mide bulantısı, (d) panik, sinirlilik, gerginlik (Hembree, 1988). Duyuşsallık sınav kaygısının farklı bir boyutu

olmasına rağmen, birey yüksek düzeyde kuruntu yaşadığında yüksek duyusallığın azalan performansla ilişkili olduğunu gösteren bulgular bulunmuştur (Schwarzer, 1984 ).

**2.6.2. Kuruntu;** Öner'e göre sınav kaygısının bilişsel yönüdür. Bireyin genelde kendisi hakkındaki olumsuz değerlendirmelerini; başarısızlığına, beceriksizliğine ilişkin olumsuz düşüncelerini ve iç konuşmalarını içerir (Öner, 1997). Yüksek düzeyde bilişsel sınav kaygısına sahip bireylerde ortak bir şekilde var olan düşünceler (a) akranları ile kendi performansını karşılaştırma, (b) başarısızlığın sonuçlarını düşünme, (c) performansta düşük düzeyde yeterlilik, (d) değerlendirme üzerinde aşırı kuruntu, (e) ebeveynleri için üzüntüye sebep olma, (f) test için hazır olmadığını hissetme, (g) öz-değer kaybıdır (Hembree, 1988)

## 2.7. MÜKEMMELİYETÇİLİK

Mükemmeliyetçiliğin tam bir tanımı olmamasına rağmen, literatürde birçok önemli özelliği tanımlanmıştır. Bunlar arasında en çok göze çarpan özellik, performans üzerinde aşırı derecede yüksek kişisel standartlar oluşturmaktır (Frost, Marten, Lahart - Rosenblate, 1991:480).

Merriam Websters Sözlüğünün onuncu baskısında mükemmeliyetçiliği, "mükemmelin altında seyreden her şeyi kabul edilemez olarak görmek" şeklinde tanımlamaktadır. Mükemmeliyetçiliği inceleyen profesyoneller ise, bu terimi daha detaylı tanımlamaktadırlar. Psikiyatrist David Burns "Günümüzde Psikoloji" başlıklı makalesinde mükemmeliyetçileri "standartları ulaşılması zor ya da mantıksız kişiler" ya da "imkansız hedeflere takıntılı bir şekilde bağlı ve kendi değerlerini sadece verimlilikleri ve başarılarıyla ölçen kişiler" olarak tanımlamaktadır (Akt. Antony - Swinson, 2000).

Emmet ve Minar, mükemmeliyetçileri daha çok a) gelecek için en iyi hazırlanan ve ilerleyen, en potansiyel, b) sıradan olmayan, c) yetenekli, d) farklı olabilen, e) başarıyı hisseden, f) kişiliği doğru olan kişiler olarak tanımlamışlardır (Akt.Callard-Szulgit, 2003).

Mükemmeliyetçilik çalışmaları psikoanalitik teorinin temellerine dayanmaktadır. Freud (1959) mükemmeliyetçiliği yüksek başarı için katı istekler belirleyen abartılmış süper egonun bir fonksiyonu olarak kabul etmektedir. Benzer şekilde bir çok teori mükemmeliyetçiliğin etiolojisini açıklamaya çalışmıştır: psikodinamik teori, öğrenme teorisi, transaksyonel analiz teorisi ve bilişsel-davranışçı teori (Akt.Taşdemir, 2003).

Son zamanlarda mükemmeliyetçilik kişisel ve sosyal unsurlar içeren çok boyutlu bir yapı olarak kabul edilmektedir. Mükemmeliyetçiliğin son kavramsallaştırılmaları yapının çok boyutlu doğasını vurgulamış ve bu boyutları ölçmek için ölçme araçları sağlamıştır (Frost, Lahart - Rosenblate, 1990:449-468).

Birçok kişilik teorisyeni mükemmeliyetçiliğin bazı boyutlarını birey için gerekli ve sağlıklı olarak görmektedir. Örneğin, Adler, 'mükemmeliyetçilik çabasının olmaksızın yaşamın düşünülemediği bir çaba, yaşamın bir parçası olan doğuştan gelen bir duygu' olduğunu iddia eder. Adler'in görüşü mükemmellik çabasının diğerleri için sosyal bir ilgiyi ve bireyin yeteneklerinin en üst düzeye çıkarılmasını içerdiğinde sağlıklı olduğunu göstermektedir. Sadece diğerlerine hakim olma ihtiyacı ile birleştğinde negatif çağrışımlar kazanmaktadır. Bu görüş diğerlerine bağlı kalmaya odaklananlar ve potansiyellerini en üst düzeye çıkarma eğiliminde olanlar arasında ayırım yapma ihtiyacını vurgulayan Spence ve Helmreich tarafından ilerletilmiştir. Adler'in üstünlük çabası en son Maslow tarafından ele alınan Maslow'un kendini gerçekleştirme (self-actualization) görüşünü destekleyicidir. Maslow tarafından 'yeteneklerini, becerilerini, potansiyellerini kendi çıkarına işletme ve tamamen kullanma' olarak tanımlanmıştır (Akt.Taşdemir,2003).

Bilişsel davranışçı terapi literatüründe mükemmeliyetçilikle ilgili belirli bilişsel biçimler ve birçok özellik gösterilmiştir (Barrow - Moore, 1983). Meydana gelen en bilişsel çarpıklık mükemmeliyetçi düşünmenin özelliğidir: ikiye bölünme, aşırı genelleştirme, olumsuzlukları abartma, olumluları azaltma, önemsememe ve büyütme, duygusal uslamlama, ahlâklılık, etiketleme ve kişiselleştirme. Bu işlevsel olmayan düşünceler performans ulaşımlarında kendine zarar verici davranışları kabul etmelerine neden olur.

Mükemmeliyetçilik literatüründe aşırı derecede eleştirel eğilimlerin birçoğu tanımlanmıştır. Bunlardan ilki performanstaki hatalara aşırı ilgi seviyesidir.

Hamachek'in (1978) normal ve nevrotik mükemmeliyetçilik ayrımını bir öğrenciyi mükemmellik için savaşımaya yönlendiren, azim sağlayan olumlu kişilik özelliği ya da nevrotik obsesif kompulsif davranışla tanımlanan olumsuz kişilik özelliği şeklinde yapmayı denemiştir. Davranış hakkında düşünüş şeklinin en az davranış kadar önemli olduğu vurgulanarak daha sonrakine nörotik mükemmeliyetçilik demmiştir (Orange,1997:39-41). Örneğin normal mükemmeliyetçiler performanstaki küçük hataları kabul etmede geniş serbestliğe sahiplerken, hala performanslarını başarılı kabul ederler. Nevrotik mükemmeliyetçiler aşırı derecede hataları ile ilgilidirler, en küçük hataları bile standartlarını karşılayamadıklarını, algılama ile sonuçlanır. Burns (1980) ve Pacht (1984) de mükemmeliyetçiliğin tanımlamasında hatalardan korkmanın önemini vurgulamıştır. Performans mükemmel ya da kusursuz olmalıdır. Her küçük kusur başarısızlığı oluşturur.

Mükemmeliyetçilik literatüründeki ikinci ve ilişkili değerlendirme eğilimi performansın niteliğinden şüphe etme duygusudur (Burns, 1980:35; Hamachek, 1978:28). Bu duygu özel, belirgin hataların kabulü ya da değerlendirilmesine sahip değildir, fakat bir işin memnun bir şekilde tamamlanmaması duygusudur. Hatalara aşırı dikkat ve işin niteliğinden şüphe etme eğiliminin yanı sıra, birçok yazar mükemmeliyetçi ebeveynlerinin beklentileri ve değerlendirmelerine önemli düzeyde değer atfeden bireyler olarak tanımlanmıştır. Alana katkı sağlayanlardan her biri (Burns, 1980; Pacht, 1984; Hamachek, 1978; Hollender, 1965) mükemmeliyetçiliğin temeli olarak bu ailesel ilişkiyi tanımlamıştır. Mükemmeliyetçiliğin şartlı sevgi ve onay verilen çevrelerde yetiştiklerini test etmişlerdir. Sevgi ve onay için yüksek düzeyde mükemmellikte performans göstermek zorundadırlar. Her başarısızlık ve hata sevginin kaybı ve ebeveynleri tarafından reddedilme riskidir. Mükemmeliyetçi ebeveynlerinin karşılayamadıkları standartlar oluşturdukları ve ebeveynsel sevgi ve onayın potansiyel kaybı anlamına gelir. Bu fikirler mükemmeliyetçiliğin merkezi ve bütünleştirici unsurlarıdır. Mükemmeliyetçileri nitelemede kullanılan son özellik dakiklik, temizlik ve düzeni aşırı derecede vurgulamaktadır. Hollender (1965) mükemmeliyetçiliği 'her şey için bir yer vardır ve her şey yerinde olmalıdır', 'düzenliliği aşırı vurgulama ile titiz ve telaşçı' olma eğilimi olarak tanımlanmaktadır.



Mükemmeliyetçiliğin insan gelişiminin önemli ve sağlıklı bir parçası mı ya da yıkıcı bir özelliği mi olduğu sorusu mükemmeliyetçilik literatüründe tartışılan önemli bir sorudur. Hamachek başarılarından memnunluk yaşamayan ve negatif kendilik düşüncelerine sahip nevrotik mükemmeliyetçiler ile normal mükemmeliyetçileri ayırmıştır (Akt. Orange, 1997:39-41). Nevrotik mükemmeliyetçileri 'yaptıkları işleri asla yeterince iyi görmedikleri için memnuniyet hissetmeyenler' olarak tanımlarken, normal mükemmeliyetçileri 'çaba sarf ederek çalışmaktan gerçek memnuniyet duygusu çıkararak', 'kendisi için yüksek standartlar belirleyen fakat durum için kabul edilenden daha azı için özgür hisseden bireyler' olarak tanımlamıştır. 'Normal mükemmeliyetçilerin benlik saygılarını artırma, becerilerinden memnun olma ve bir işi iyi yaptıklarını kabul etme' eğiliminde olduklarını belirtmiştir (Parker-Adkins, 1995:13-21). Normal mükemmeliyetçiler kabul edilen durumlar için daha az kusursuz olmada rahatlık hissederler ve dikkat sarf ettikleri çalışmalarındaki çabalarından gerçek bir memnuniyet duygusu hissederler (Ashby-Rice,2002:200). Diğer yandan nevrotik mükemmeliyetçiler yüksek standartlar oluştururlar, fakat hata yapmak için çok az serbestlikleri vardır. Bu nedenle hiçbir şeyi tamamiyle yeterli ve yeterince iyi yaptıklarını hissetmezler. Nevrotik mükemmeliyetçiler asla yeterince iyi şeyler yaptıklarını göremedikleri için memnuniyet hissetmezler (Frost ve diğ., 1990: 449-468).

Benzer şekilde Rice ve diğ. (1998), mükemmeliyetçiliğin uyumlu ve uyumsuz olarak iki faktörlü kavramsallaştırılmasını desteklemişlerdir. Uyumlu mükemmeliyetçiler, yüksek kişisel standartlara, temizlik ve düzen ihtiyacına ve erteleme isteksizliğine sahip olarak tanımlanmışlardır. Uyumsuz mükemmeliyetçiler ise hatalara aşırı dikkat, davranışlardan şüphe, erteleme eğilimi, gergin ve endişeli hissetme ve çocukları için gerçekçi olmayan beklentileri olan yüksek düzeyde eleştirel ebeveynlere sahip olmaları ile tanımlanmıştır. Ashby ve Rice (2002), uyumlu olmayan mükemmeliyetçiler düşük benlik saygısı ile ilişkiliyken, uyumlu mükemmeliyetçilerin önemli ölçüde yüksek benlik saygısı ile ilişkili olduklarını bulmuşlardır.

Mükemmeliyetçilerin özelliklerini araştıran son girişimcilerden birisi de Parker ve arkadaşlarıdır (Greenspon, 2000:119). Parker, sağlıklı ve sağlıklı olmayan mükemmeliyetçilik arasındaki ayrımı yapmışlar ve sağlıklı mükemmeliyetçiliğin üstünlük çabası ile aynı

olduğunu , sağlıklı mükemmeliyetçiliğin ise hatalara aşırı dikkat etme eğilimi olduğunu belirtmişlerdir (Parker,1997:549).

Sağlıklı mükemmeliyetçilik yüksek gayrete ve başarıya yol açan olumlu bir özelliktir. Sağlıklı mükemmeliyetçiler odaklanmış çabalarından büyük zevk alırlar ve çalışma seviyelerini durum gerektiğince ayarlayabilmektedirler. Ama mükemmeliyetçilik duygusal ve içsel etkilere göre normal ya da nörotik olabilir (Davis - Rimm, 2003). Parker (2000), çalışmasında Amerikan çocukları arasında mükemmeliyetçilik çabalarının kişisel ve akademik uyumsuzlukla ilişkili olmaktan ziyade sağlıklı başarı ihtiyaçlarını güdülemesinin mümkün olduğunu göstermiştir (Akt.Taşdemir,2003).

Schuler'e göre Amerikan nüfusunun yarısında mükemmeliyetçilik eğilimi vardır. Üstün yetenekli öğrencilerde bu oran daha da yüksektir. 112 üstün yetenekli ile yapılan (7. ve 8. sınıf) bir araştırmada öğrencilerin % 87,5'inde mükemmeliyetçiliğe karşı güçlü bir yatkınlık olduğu ortaya çıkmıştır (Akt. Davis - Rimm, 2003).

Baker (1996), üstün yetenekli öğrencilerin diğerlerine göre mükemmeliyetçilik nedeniyle daha fazla strese girdiklerini, ancak mükemmeliyetçiliğin yalnızca üstün yetenekli öğrencilerin kendilerinin ya da çalışmalarının yeterliliğini ve başarısını takdir etmelerini kısıtladığı zaman klinik bir endişe olduğunu ortaya koymuştur (Akt. Davis - Rimm,2003).

Nörotik mükemmeliyetçilik, üstün yetenekli öğrencinin öğretmen ve ebeveynlerinden aldığı sürekli parlayan bir dönüştü ve okul hayatı boyunca elde ettiği başarı geçmişinden meydana gelir. Bazıları, yüksek yetenekleri ve okul performansları için sevildiklerine inanırlar ve bu yüzden hataya ya da mükemmelden daha azına müsaade etmezler. Yine de başarıları onları nadiren tatmin eder. Çünkü kendilerine, sınırları mantığı aşan standartlar belirler ve bu yüzden sonuçlar asla yeterince iyi değildir. Bütün alanlarda mükemmelden daha az yaptıklarında, yüksek performanslarına rağmen, suçluluk, hayal kırıklığı ve kendini daha az değerli hissederler (Davis - Rimm, 2003).

Literatürde dikkati çeken en önemli gelişme mükemmeliyetçiliğin sadece kişisel değil kişiler arası çok boyutlu bir özellik olarak ele alınmaya başlanmasıdır. Yapılan araştırmalar mükemmeliyetçi eğilimlere sahip bireylerin zor kişiler arası ilişkilere sahip olduklarını desteklemiştir (Burns, 1980:34). Mükemmeliyetçilik kavramının son

tanımlamaları mükemmeliyetçilik yapısının kişiler arası unsurlara sahip olduğunu gösteren araştırmalarla geliştirilmiştir (Flett ve diğ., 2001:300). Son yıllarda mükemmeliyetçiliği ölçmek için her ikisi de aynı adı taşıyan (Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği- Multidimensional Perfectionism Scale) çok boyutlu iki ölçek geliştirilmiştir. Hewitt ve Flett (1991a, 1991b) ve Frost ve diğ. (1990) tarafından geliştirilen ölçekler biraz farklı kavramsallaştırmalara dayanmalarına rağmen mükemmeliyetçiliğin incelenmesi ve araştırılmasına önemli katkılarda bulunmuşlardır.

Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate (1990) mükemmeliyetçiliği aşırı derecede eleştirel kendilik değerlendirmeleriyle ilgili ve aşırı derecede yüksek standartlar oluşturma eğilimi olarak tanımlamışlardır.

Frost ve diğ. (1990), mükemmeliyetçilikle ilgili teorilere dayanan çok boyutlu bir ölçek geliştirmişler ve dört farklı çalışma ile mükemmeliyetçiliğin doğası ile ilgili hipotezleri test etmişlerdir. Geliştirdikleri ölçeklerinin en önemli boyutu hata yapmaya aşırı dikkat etmedir. Mükemmeliyetçilik tanımları performansla ilgili aşırı derecede Yüksek Standartlar oluşturmayı vurgulamasına rağmen, araştırmanın bulguları Hatalara Aşırı Dikkat boyutunun kavramın merkezinde olduğunu ve mükemmeliyetçiliğin diğer ölçeklerindeki gibi en önemli unsur olduğunu göstermiştir. Diğer beş boyut yüksek kişisel standartlara sahip olma, yüksek ailesel beklentiler ve ailesel eleştiri algılama, davranışlardan şüphe etme, düzen ve temizlik olarak tanımlanmıştır.

Hewitt ve Flett (1991a, 1991b) mükemmeliyetçiliği üçe ayırmışlardır; diğerlerine yönelik, kendine yönelik ve sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik. Hewitt ve Flett (1991b)'e göre 'öz' mükemmeliyetçi yapının temel unsuru olmasına rağmen, mükemmeliyetçiliğin uyum bozukluklarında önemli olan kişiler arası boyutları da vardır.

Kendine yönelik mükemmeliyetçilik, bireyin kendisine ilişkin mükemmeliyetçi davranışları içerir. Kendine yönelik mükemmeliyetçi bireyler, kendilerine yüksek kişisel standartlar koyarlar ve performanslarını bu standartlara göre değerlendirirler. Genellikle kendi çalışmalarını çok eleştirirler (Neumeister, 2004: 220). Bu nedenle, kendine yönelik mükemmeliyetçilik bireyin kendisi için yüksek standartlar belirlemesi, kendi davranışını sıkı bir şekilde değerlendirmesi ve davranışını uygun bulmaması gibi davranışları içerir (Hewitt - Genest, 1990: 805).

Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik, diğerlerinin yapabilirliklerine ilişkin inançlarını ve beklentilerini içerir. Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçiler, kendi hayatları içinde başkalarına aşırı derecede yüksek standartlar empoze ederler (Neumeister, 2004: 220).

Kendine yönelik mükemmeliyetçilik kendini eleştirme ve kendini cezalandırmayı meydana getiriyorken, diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik diğerlerini suçlama, güven eksikliği, diğerlerine karşı düşmanlık duygularına yol açar. Ayrıca bu boyut ahlakî hor görme, yalnızlık, evlilik ve aile gibi kişiler arası problemlerle ilişkili olabilir (Burns, 1980:34).

Üçüncü mükemmeliyetçilik boyutu sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik, önemli diğerleri tarafından verilen standartlara ve beklentilere ulaşma ihtiyacını algılamayı içerir. Sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçiler hayatlarındaki önemli kişilerin kendileri için aşırı derecede yüksek standartlar koyduğunu algılayan bireylerdir. Bu bireyler başkalarını memnun etmek için bu standartları karşılamaya çalışırken endişe duyabilirler (Neumeister, 2004: 220). Önemli diğerleri tarafından yüklenen standartlar aşırı ve kontrol edilemez olarak algılandığı için öfke, anksiyete ve depresyon gibi duygusal durumlar ve başarısızlık yaşantıları ortaya çıkabilir. Yüksek düzeyde sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçiler diğerlerinin beklentilerini karşılama ile ilgili oldukları için, negatif değerlendirilmekten çok fazla korkarlar (Hewitt - Flett, 1991a:99; 1991b:459).

Kendini eleştirme üç mükemmeliyetçilik boyutu ile ilişkili bulunmuştur (Hewitt - Flett, 1991b:459). Kendini eleştirme mükemmeliyetçiliğin bütün çeşitlerinde meydana gelebilir fakat sebepleri farklı kaynaklardandır (kendi başarısızlıkları, diğerlerinin başarısızlıkları ve diğerleri tarafından eleştirilme). Motivasyon düzeyi ve çeşidi de mükemmeliyetçiliğin çeşitli boyutları ile ilişkili bulunmuştur. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik, sadece bireyin kendisi için yüksek standartlara sahip olması değil, aynı zamanda içsel mükemmel olma ihtiyacı, kompulsif mükemmellik çabası ve kendini geliştirmeyi içerir. Zıt olarak sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik kendilik motivasyonu ile ilişkilidir. Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik motivasyonel bir unsura sahiptir, fakat doğası kişisel değil kişiler arasındır. Son olarak sosyal düzene

yönelik mükemmeliyetçilik içsel motivasyonla ilişkili olarak değerlendirilmiştir (Taşdemir,2003).

Hewitt ve Flett (1991b) mükemmeliyetçi kişilik biçiminin kişisel ve sosyal unsurları ile çok boyutlu bir yapı olduğunu ve bu boyutların çeşitli uyumsuzluklarla ilişkili olduğunu göstermek amacıyla yaptıkları çalışmanın sonucunda üç mükemmeliyetçilik boyutunun –kendine yönelik, diğerlerine yönelik, sosyal düzene yönelik- yeterli düzeyde geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğunu ve bu boyutların ciddi kişilik bozuklukları ve psikopatolojik semptomlarla ilişkili olduğunu göstermişlerdir.

Hewitt ve Flett'in çok boyutlu mükemmeliyetçilik modelini kullanmaları eğitimcilerle mükemmeliyetçilik ve başarı motivasyonu arasındaki ilişkiyi anlamalarında yardımcı olabilir. Örneğin kendine yönelik mükemmeliyetçi bireyler kendilerine yüksek standartlar koydukları ve performanslarını bu standartlara göre değerlendirdikleri için altta yatan bir başarı ihtiyacıyla motive olurlar. Kendine yönelik mükemmeliyetçiler başarılarını başkalarına göre ölçmedikleri için, performans hedeflerinden çok hakimiyet adapte etmeye eğilimlidir. Diğer yanda sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçiler, elde etmeleri gereken standartları kendilerinin değil de başkalarının onlar için koyduğuna inanırlar. Öz değerlerinin bu standartlara bağlı olduğuna inandıkları için bu bireyler başarısızlık korkusuyla motive olabilirler. Her iki durumda da, bu bireyler için iş hakimiyeti elde etmektense, arkadaşlarının yanında yetersiz görünmeyerek öz değerlerini koruma daha önemlidir (Akt.Neumeister, 2004: 220-221).

Bu çalışmada üstün yetenekli çocuklarla ilgili araştırma literatürünün tutarlı olduğu düşünüldüğü için Hewitt ve Flett tarafından geliştirilen çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği kullanılmıştır.

## **2.8. YALNIZLIK**

Günümüzde kentleşmenin getirdiği yaşam biçimi ve bireyselliğin topluma yerleşmesi sonucunda, sosyal ilişkilerdeki yoksunluk ve azalmadan yakınan bireylerin sayıca önemli düzeyde arttığı gözlenmektedir. Bradburn, Amerika çapında yaptığı bir taramada araştırmaya katılanların %26 'sının son bir hafta içinde kendilerini çok yalnız hissettiklerini saptamıştır. Benzer şekilde de Peplau ve Perlman Amerikan toplumunun dörtte birinin yalnız hissettiğini ve toplam nüfusun % 10'unun şiddetli ve kalıcı düzeyde

yalnızlıktan yakındığını bulmuştur (Akt.Demir, 1990). Kalabalıklara doğan, kalabalıklarla yaşayan toplumlarda kesinlikle bir sorunken yalnızlık, Batılı bir çok toplumda bireyselleşmeyi, kendine yetebilmeyi çağırır. Toplumsal özelliklerimiz yalnızlığımızın anlamlarını etkilemektedir (Semerci, 2005).

Çok çeşitli tanımlamaları olmakla beraber yalnızlık kavramıyla ilgili araştırma yapan sosyolog ve psikologlar da kesin bir tanıma ulaşmış değillerdir.

Yalnızlığın kavramsallaştırılmasındaki güçlükler birkaç nedenden kaynaklanmaktadır. Bunlardan ilki yalnızlığın fiili yani nesnel gerçeğe endeksli olarak yaşanan bir durumdan çok hayali, yani ruhsal gerçeklik düzeyinde yaşanan bir durum olmasıdır. Dolayısıyla son derece öznel bir yaşantıdır; bu bağlamda ötekinin mevcudiyeti yalnızlık duygusunu ortadan kaldıran değil, ortaya çıkarıcı etkidir. Öteki olmadan yalnızlık mümkün değildir. Yalnızlığın kavramsallaştırılmasındaki güçlüklerin ikinci nedeni ise yalnızlığın çoğunlukla ayrılık, terk edilme yani nesne kaybı bağlamında ele alınmasıdır. Bu tür nesne kaybı yaşantıları kuşkusuz geçmişteki kayıpları tekrar gündeme getirmektedir (Kayaalp, 2001: 18).

Kişilik gelişiminde psikoseksüel gelişimin önemini vurgulayan Freud, çocukluğun ilk yıllarındaki psikoseksüel dönemde anne ile sıcak, sevecen ve güven verici ilişkiler yaşayamayan çocuğun yaşamı boyunca diğer insanlarla da benzer özellikte ilişkiler kuramayacağını öne sürmektedir. Anal dönemde tuvalet eğitimi sırasında anne ile çocuk arasındaki ilişkinin önemli olduğunu belirten Freud, tuvalet eğitiminin sağlıklı kazanılmaması durumunda, annenin olumsuz davranışlarının çocukta yalnızlık duygusu yarattığını ve çocukta çeşitli uyumsuz karakter özelliklerinin gelişeceğini öne sürmektedir (Demir, 1990). Freud'a göre, genital dönemde bireyin davranışları ailesine olan bağımlılığını kopararak, aile dışındaki kişilerle olgun ilişkiler kurabilmeyi öğrenmeye yöneliktir. Karşı cinse ilginin yanında toplumsallaşma, grup etkinliklerine katılma isteği de bireyde belirlemektedir. Bu dönemi başarıyla atlatan bireyler, kendilerini gerçekleştirebilir, üretken ve yaratıcı bir birey olup, anlamlı ilişkiler kurabilirler. Bu dönem sağlıklı atlatılmazsa genç yalnızlık yaşayacak, çevreye yabancılaşıp, problemler yaşayacaktır (Akt. Kılıcı , 2000).

Adler, toplumsal ilginin doğuştan varolan bir yetenek olup toplumsal ortam içinde kendiliğinden ortaya çıktığını öne sürmektedir. Toplumsallaşmamış birey diğer insanların görüşlerini paylaşmamak için onlardan uzak durmakta ve diğer insanları kendisinden uzaklaştırmaktadır. Yalnızlığı seçen birey ilişki kurmak ve yardımlaşmak için de çaba göstermemektedir (Akt.Demir, 1990).

Fromm, yalnızlık kavramını tanımlamak yerine onun kaynağı üzerinde bir takım varsayımlar geliştirmekte ve de yalnızlığın toplumsal sonuçlarını açıklamaktadır. Fromm'a göre insanın tabiatının değişmeyen ve zorunlu olan diğer bir kısmı da; kendi dışındaki dünyaya bağlanma ve yalnızlıktan kaçma ihtiyacıdır (Akt.Eren, 1994). Yalnızlık duygusunun yaşanması korku uyandırır, gerçek anlamda da tüm korkuların kaynağıdır. Yalnız olmak , her şeyden kopmak, insana özgü güçleri kullanamamak anlamına gelir. Bu nedenle yalnız olmak, çaresiz olmak, dünyayı, insanları ve nesnelere kendi gücüyle kavrayamamaktır. Çözüm yolu, bir ölçüde, bireyin ulaşabileceği kişilik düzeyine bağlıdır (Fromm, 2003). Bu da insanın tabiatla olan içsel ilişkisini, yani insanın bireyselliğini yok etmeksizin dış dünya ile kendini birleştiren bir ilişki kurmasıdır (Eren, 1994).

Sullivan'a göre yalnızlık, insanın ara gereksinmesi olan kişiler arası yakınlığın karşılanmaması sonucu ortaya çıkan, hoş olmayan ve kurtulmak için bireyin her şeyi yapabileceği güdüleyici bir yaşantıdır. Sullivan için insan, toplumsal bir varlık olup, doğumdan sonra toplumsallaşma sürecine girmektedir. Ergenlik öncesi dönemde ise, diğer insanlarla yakın ilişkilerin başlaması yönünden önem taşımakta ve çocuk bu dönemde iç dünyasını paylaşabileceği ve karşılaştığı güçlüklerde danışabileceği aynı cinsten yakın arkadaşlar edinmektedir. Eğer çocuk bu dönemde yakın ilişkiler kuramazsa, umutsuzluğun beraberinde getirdiği yoğun bir yalnızlık içine düşmektedir (Akt.Demir, 1990).

Tanner'a (1997) göre yalnızlık, bir ve üç yaşlarında başlar. Bu yaşamın temel bir koşuludur ve ilk olarak anne karnından çıkışımızı izleyen yıllarda kendimizi değerli hissetmemize yönelik bir şüphe olarak deneyimlenmektedir. Küçük çocuk, kendini sık sık reddedilmiş hissederse de, aslında çok ender olarak gerçekten reddedilmektedir. Kendini reddedilmiş hissetmek çocukluk çağında yaşamak zorunda olduğumuz şansız bir durumdur. Çocuk, sevgi almak için bir adım attığında ve buna karşılık görmediğinde, bu karşılıksız bırakılmanın nedenlerini akılcı bir biçimde anlamamakta, aslında

anlayamamaktadır. Bu karşılıksız bırakılma pekala anne ve babasının meşgul olmasından, çocuğun bu isteğini yeterince anlamamalarından, duymadıklarından, görmediklerinden ya da kendi içlerinde bulunan sevme korkularından kaynaklanabilmektedir. Sonuç olarak her şey sevme korkularımızın temelinde yatan kendi değerimize ilişkin şüphelerimizle ve sevgimize karşılık olarak verilen tepkileri akılcı bir biçimde yanıtlayamamamızla başlamaktadır.

Geçtan (2003)'a göre yalnızlık konusuna açıklık getirebilmek, kavramın karmaşıklığı nedeniyle bazı güçlükleri de beraberinde getirir. Zira bir insanın tek başına yaşaması biçimindeki somut yalnızlık, bir insanı çevresiyle ilişkilerini en azına indirerek kendi seçimi ile yaşadığı yalnızlık ve insanın kendisini anlaşılmamış ve kimsesiz hissettiği gerçek yalnızlık gibi birbirinden çok farklı yaşantıların tümü 'yalnızlık' sözcüğüyle dile getirilir. Kişinin çevresi ile uyumunun bozulduğu bu tür yalnızlık yaşantılarına karşı olarak, bir insanın kendi seçimiyle ve geçici olarak yalnızlığa çekilmesi ise çoğu kez yapıcı ve yaratıcı sonuçlar doğurabilir. Yoğun bir soyutlanmaya yol açan gerçek yalnızlığa tepkiler bireyden bireye farklılıklar gösterir. İnsanlar bu durumda yalnız kaldıklarında ya da dış dünyadan soyutlandıklarında, benliklerinin sınırlarını yitirmişçesine bir duygu yaşayabilir ve öznel benlikleriyle nesnel dünyanın ayrımını yapmakta güçlük çekebilirler. İnsanın kendi benliğini ne ölçüde diğer insanların görüşlerine göre değerlendirdiği o insanın yalnız kaldığı zaman yaşayacağı korkunun oranını belirleyen en önemli etmenlerden biridir. Bir insanın yalnızlık derecesi, yalnızlığın boşluğuna ve ürkütücülüğüne karşı geliştirdiği savunma mekanizmalarıyla da anlaşılabilir. Örneğin sürekli aşırı yemek yeme, anlamsızca ve sürekli bir şeylerden satın alma, seçim yapmaksızın art arda film ya da TV seyretme, amaçsızca dükkan vitrinlerini izlemeyi alışkanlık haline getirme bunlar arasında sayılabilir (Geçtan, 2003).

Yalnızlık bireyin sosyal ilişkilerindeki eksikliğin uyarıcı bir sinyalidir. Uyarıcı sinyale dikkat edilmediği takdirde geçici yalnızlık bireyin ruh sağlığını tehdit eder ve ciddi kronik yalnızlık durumuna dönüşebilir. Modern yaşamın bir sonucu olarak ele alınan yalnızlık sokaktaki adama göre ciddiye alınmayacak bir sosyal soğukluk, bilim adamlarına göre ciddi bir rahatsızlık olarak görülmektedir (Demir, 1989).

Yapılan birçok çalışmada, kendine güvensizlik, içe dönüklük, sosyal beceri ve atılganlık eksikliği gibi kişilikle ilgili özelliklerin yanı sıra cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik



düzyey, medeni durum gibi bireysel özellikler de yalnızlığı etkileyen etmenler olarak ele alınmaktadır (Demir, 1990).

Bireyin yaşamında fizyolojik ihtiyaçların yanı sıra psikolojik ihtiyaçların da önemli bir yeri vardır. Yalnızlık, kişinin kaçınmak için her şeyi yaptığı acı veren, korkutucu bir yaşantıdır. Bu kaçınma, sanki konunun bilimsel olarak araştırılması konusundaki isteksizlikte de kendini göstermektedir. Bunun bir sonucu olarak yalnızlığın yeteri kadar kavramsallaştırılmamış psikolojik bir olgu olduğu söylenebilir (Tükel , 2001 : 39 ).

Üstün yeteneklilerin genelde sosyal ve duygusal olarak yaşadıkları bilinen bir problem ise yalnızlıktır. Orta düzeyde üstün yeteneklilerin arkadaşları arasında popüler olmalarına rağmen, ileri düzeyde entelektüel yeteneklere sahip olanların uygun arkadaşlıklara sahip olmakta zorlanırlar. Dünyayı farklı algırlarlar, belli bir konu üzerinde farkındalıkları yüksektir, daha çok yüzleştiricidirler, daha çok tepki verirler ve daha fazla talepkârdırlar. Tüm bu özellikler ile birlikte iyi ve yakın arkadaşlıklar kurmak onlar için zorlaşır (Palancı, 2004 : 407-408) .

Strip ve arkadaşları (1991) tarafından yapılan bir çalışmada üstün yeteneklilerin popüler olmaktan çok yakın ve karşılıklı ilişkilere daha fazla önem ve değer verdikleri bulunmuştur. Yakın ve anlamlı kişiler arası ilişkilerin üstün yeteneklilerin yaşam tatmini için anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, hayatlarında bu kadar önem verdikleri bu boyut üzerinde çevresel ve kişisel faktörler nedeniyle başarılı olamazlar. (Akt.Palancı, 2004 : 407-408) .

Csikszentmihalyi ve diğerlerine göre üstün yetenekli ergenler içe dönük olma eğilimindedirler, akranlarından daha fazla yalnız zaman geçirirler, zengin iç dünyaları nedeniyle sadece yalnız değildirler aynı zamanda yeteneklerini geliştirmek için yalnızlığı gerekli görürler (Akt. Taşdemir, 2003).

## **2.9. KENDİNE SAYGI**

Kendine saygı kişinin özünü bir nesne olarak ele alıp onu değerlendirmesi sonucunda kendisi hakkında vardığı yargı ve geliştirdiği tutumdur.

Kendine saygı, benlik saygısı, öze saygı gibi terimlerle de ifade edilen bu tutum, kendini önemli görme, kendini kabul gibi kavramlarla betimlenen ya da bu kavramları içeren bir üst kavram olarak düşünülebilir (Kuzgun,2000).

Benlik kavramı bireyin kendisini algılamasına ve değerlendirmesine ilişkin geliştirdiği yapı olarak tanımlanabilir (Başal,1992).

Benlik kavramı, hem bedensel, hem de psikolojik özellikler içerir. Bireyin fiziksel görünümüyle bağlantılı olan fiziksel benlik imajı, psikolojik benlik imajından önce oluşur. Daha sonra düşüncelerin, duyguların ve duyuların üzerine kurulan psikolojik benlik imajı oluşur. Çocuk büyüdükçe her iki benlik imajı bütünleşir ve çocuk kendini bir bütün olarak algılar (Bee, 1981:365; Akt. Arıca, 1995).

Carl Rogers'a göre kendini kabul tutumu ve benlik saygısı, bireyin sosyal çevresiyle olan ilişkileri, faaliyetleri, yeteneklerinin bilişsel ve algısal yapısı sonucunda oluşmaktadır. Rogers, benlik saygısı kavramını, kendini kabul, kendine saygı tutumu içinde ifade etmiştir. Rogers, çatışmaları azaltıcı ve kendini kabulü kolaylaştırıcı şartları tartışmış, benlik saygısının kökenlerini anlamamıza katkıda bulunmuştur (Akt. Arıca, 1995)

Rogers'e göre katı ve reddedici, kendini ifade etmesine olanak sağlamayan ortamdaki birey, düşük benlik saygısına; kabul edilen, esnek ve kendini ortaya koymasına olanak sağlanan ortamdaki birey ise yüksek benlik saygısına sahip olacaktır. Bu yolla birey kendine saygı duyar, sahip olduğu değerlerinin farkına varır ve kendine güvenmeyi öğrenir (Akt.Arıca, 1995).

Maslow, benlik kavramı alanında çalışmış ve benlik saygısını da kendini gerçekleştirme fikri çerçevesinde ele almıştır. Maslow bireyin ihtiyaçlarını beş grupta toplamış ve bunu ihtiyaçlar hiyerarşisi şeklinde ifade etmiştir. Buna göre bir insanın benlik saygısını geliştirebilmesi için önceki ilk üç ihtiyacın giderilmesi aynı zamanda kabul görmesi ve koşulsuz sevilmesi gerektiğini belirtmiştir (Akt. Arıca, 1995).

Freud'un benlik saygısı şeklinde değerlendirmesi olmamıştır. Fakat kendini suçlama ve kendinden nefret etme gibi güçlü duygularla ilgilenmiştir (Geçtan, 2000).

Adlerci psikoloji, bir benlik saygısı psikolojisidir. Bu yaklaşım, davranış anlamanın temeli olarak sosyal çevre üzerinde önemle durmuştur. İlk kavram, algılama

kavramıdır. İnsanlar, kendileriyle ilgili olarak düşündüklerinde eksiklerinin ve yetersizliklerinin farkına varırlar. Bunu alt etmek için de üstünlük çabasına girerler. (Steffenhagen - Burns, 1987:9-17; Akt.Arıcak, 1995).

Sullivan'a göre benlik saygısının kaybına karşı birey kendini sürekli korumaktadır. Çünkü bu kayıp anksiyete yaratacaktır. İyi ya da kötü olaylar sonucunda ebeveynin tutumuna bağlı olarak çocuk " iyi ben", "kötü ben" ya da " benim önemim yok" gibi bir anlayış geliştirecektir. Bu da benlik saygısının düzeyini etkileyecektir. (Josephs, 1991:7).

Horney'e göre çocuk varolan potansiyelini kendisi gerçekleştiremez. Anne ve baba bu potansiyeli geliştirmede kolaylaştırıcı bir rol oynar. Eğer ailesi çocuğun potansiyelini gerçekleştirmesinde başarısız olursa, çocuk da gerçek benliğinden uzaklaşacak ve sonuçta düşük benlik saygısı geliştirecektir (Akt.Josephs, 1991).

Andre - Lelord' a göre kendimize saygının üç "unsur" u vardır; kendine güven, kendini görme biçimi, kendini sevme. Uyumlu bir kendine saygı durumu oluşturabilmek için bu üç unsurun her birinin dozajının iyi ayarlanması gerekmektedir. Kendini sevme büyük ölçüde, ailemizin çocukluğumuzda bize verdiği "duygusal besinler" e bağlıdır. Kendini sevmek kendine saygının temeli, en derin ve en mahrem unsurdur. Kendini görme biçimi, insanın nitelikleri ve kusurlarıyla ilgili bu doğru ya da yanlış değerlendirme, kendine saygının ikinci temel direğidir. Burada sadece kendini tanıma söz konusu değildir; önemli olan olguların gerçekliği değil, bireyin kendisinde bulduğuna inandığı nitelikler, kusurlar, olanaklar ya da sınırlardır. Kendini görme biçimi pozitif olduğunda, tersliklere rağmen mutluluğumuzu bekleme olanağı sağlayan bir iç güçtür. Kendine güven ise kendine saygının üçüncü unsuru, özellikle eylemlerimizle ilgilidir. İnsanın kendine güvenmesi önemli durumlarda uygun davranacağını düşünmesidir. Kendini sevmenin ve özellikle de kendini görme biçiminin tersine, kendine güvenmenin tanımlanması zor değildir; bunun için ilgili kişiyle düzenli biçimde görüşmek, kendisinin yeni ve beklenmedik durumlarda, bir amaç söz konusu olduğunda nasıl davrandığını ya da kendisinin giriştiği bir işte güçlükler karşısında boyun eğip eğmediğini gözlemlemek yeterlidir (André - Lelord, 2002).

Kendine saygının bu üç unsuru genel olarak birbirlerine bağlıdır: kendini sevme (her şeye rağmen kendine saygı göstermek, ihtiyaçlarına ve özlemlerine kulak

vermek) hiç kuşkusuz insanın kendisine olumlu bir biçimde bakmasını (yeteneklerine inanmak, geleceğe ilişkin planlar yapmak) kolaylaştırır ve bu durum da kendine güveni (başarısızlıklardan ve başkalarının yargılarından fazla korkmadan davranmak) olumlu etkiler (André - Lelord, 2002).

Kendine saygısı olan bireyler kendilerini anlatırken olumlu sıfatlar kullanırlar. Kendine saygısı olan kişinin bir diğer özelliği ise ulaşılabilir hedefler koyması ve onlara erişmek için çabalamasıdır. Kendine saygısı olan bireylerin hedefleri fantastik değil, gerçektir (Rosenberg ,1965, Akt.Kuzgun,2000).

Greenhouse (1971)'a göre, kendine saygı düzeyi yüksek bireyler öz ihtiyaçlarına duyarlı ve bunları giderecek fırsatları görmeye ve yakalamaya hazırken, kendine saygı düzeyi düşük bireyler başkalarının eleştirilerine karşı daha duyarlıdırlar ve kendilerine güvenemediklerinden mutluluklarını başkalarının kendilerine karşı tutumlarına göre değerlendirmektedirler (Akt.Kuzgun,2000).

Benlik saygısı, çocuğun ilk aylardan itibaren çevresi ve ailesi ile olan etkileşimi sonucu gelişir. Aile tutumlarının, benlik saygısı üzerindeki etkilerini araştıran pek çok çalışma vardır (Arıca, 1995).

Benlik saygısı, bireyin hayatında önemli yere sahip kişilerin etkisi altında değişen ve gelişen bir kavramdır. Çocukluktan itibaren oyunlarda kazanılan başarılar, yenilgiler, kırıklıklar, ailenin ve öğretmenin verdiği değer ve kabul, benlik saygısını ve kendine güvenin oluşumunu doğrudan etkiler (Wolman, 1992).

Çocuk için benlik saygısı, çocuğun özellikleri, yetenekleri ve kendisi ile ilgili kişisel değerlendirmesinin bir sonucudur. Bu durum çocuklarda kendilerini olduklarından daha yüce görme veya küçümseme eğiliminde olabilir (Baldık,2004).

Yüksek benlik saygısı olan çocuk, başarılarını büyük ölçüde kendi emeği ve becerisi olarak görür. Kendi kontrol duygusunu hisseder. Değişikler yapmaya ve daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyduğunun farkına vararak, hatalarını kabul eder, başkalarını suçlamaz (Baldık,2004).

Yüksek benlik saygısına sahip olan çocuk kendisini, gerçekçi hedefler koyabilen ve onları gerçekleştirebilen bir birey olarak algılar. Anne babalar böyle durumlarda çocukların benlik gelişimlerinde çok önemli olan kabul ve takdir görme ihtiyaçlarını

önemsemelidirler. Çocuklarını daha çok takdir ederlerse çocuk, bu olumsuzluklara rağmen yüksek benlik saygısı geliştirebilir. İlkokul çağındaki bir çocuğun benlik kavramının gelişmesinde aile ve aile dışındaki yetişkinlerle arasındaki olumlu ilişkiler, önemli bir rol oynar (Baldık,2004). Sevgi gereksiniminin karşılanması, benlik saygısını etkileyen temel etmenlerdendir. Koşulsuz sevgi içinde büyüyen kişilerin benlik anlayışları güçlü ve olumludur (Cüceloğlu ,1997).

Düşük benlik saygısı olan çocukların çoğu, hayattaki becerilerinin büyük bir bölümünü kendi kontrollerinin dışındaki diğer etkenlere dayandırır. Bu nedenle kendilerine olan güvenlerini ve gelecekte başarılı olma şanslarını azaltırlar. Hata yaptıklarında veya başarısız olduklarında bunu kendileri dışındaki nedenlere dayandırarak açıklarlar. Düşük benlik saygısı olan çocuk, okulda ve hayatının geri kalanında kapasitesinin daha altında başarılar hedefleme eğilimindedir. Başarısı onun için tatmin edici değildir. Aynı zamanda kendini akran grubuna benzeterek sevgi ve takdir toplama eğilimine girer. Kabul görme, ait olma duygusu yaşamak, kendisini değerli hissetmek için onların davranış ve değerlerini kendi davranış ve değerleri gibi benimser ( Baldık,2004).

Çocukların başarıları kendine saygıda ağır basar ve hatta derecelendirmek de mümkündür bunları: evde sözgelimi yap bozda, bir başarı göstermek ruhsal bir doyum getirebilir ama, sözgelimi dışarıda yüksekçe bir kızaktan kayma başarısı kadar önemli değildir bu; ve tabiki asla rekabete dayanan bir yarışmada (örneğin topluca oynanan bir oyunda) kazanılan bir zafer değerinde olmayacaktır (André - Lelord, 2002) .

Janos, Fung - Robinson'a göre kendine saygı; insanların kendilerini tanımlarken kendilerine verdikleri değeri yansıtmaktadır. Seçili olmayan öğrenciler arasında, kendine saygı ile akademik başarı, psikolojik uyum, başarılı sosyal ilişkiler ve kendine güven, kendini ifade etme, çaba ve liderliğin olumlu yönde bir korelasyona sahip olduğu bulunmuştur. Yüksek olasılıkla kendine saygı çeşitli alanlardaki başarıları artırmakta, bu başarılarından dolayı da yükselmektedir (1985:78-81).

Zamanının çoğunu okulda geçirmeye zorlanan üstün yetenekli çocuklar, bazı zamanlar sıkıcılıkla (boredom) mücadele etmek için yanlış davranışlara başvurmaktadır. Buna ilaveten, okul faaliyetleri çok kolay olduğunda, çocuklar nasıl ders çalışacaklarını öğrenememekte ve kendileri, entelektüel olarak meydan okuyan bir projenin

başarılmasıyla hissedecekleri memnuniyet fırsatını da kaçırmış olmaktadır. Araştırmacılar, çocukların çok kolay görevleri yapmasından dolayı ödüllendirilmelerinin, kendilerine saygılarını arttırmadığına işaret etmektedir (Rotigel,2003).

## **2.10. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Reis, Callahan ve Goldsmith ergenlik çağındaki üstün yetenekli erkek ve kızları gelecekteki yaşamlarında meydana gelebilecek bir dizi sorunla ilgili olarak sorgulamışlardır. Yükseköğrenimden sonra ne yapacakları sorulduğunda, erkekler kızlara göre belirli bir iş ya da kariyeri ( % 46'ya karşılık % 27 ile ) ve kadınların çocuk sahibi olduktan sonra çalışmamaları gerektiğini daha yüksek oranda (% 65'e karşılık %25 ile) belirtmişlerdir. Kızların bir kısmı (%19) evlendikten sonra da ailelerinin desteğine gereksinim duyacaklarını ama erkekler daha düşük oranda ( %11) bu desteğin önemli olduğunu düşünmüşlerdir. Erkeklerin %14'ü (ve kızların hiç biri) çocuk bakımının kadının görevi olduğunu açıkça ifade etmişlerdir.Kızların ezici çoğunluğuyla karşılaştırıldığında, erkeklerin sadece küçük bir oranı (%5) hem erkek hem kadının çalışmasını ve çocuk bakımını paylaşmalarını beklediklerini söylemişlerdir (Akt.Hébert, 2003:130).

Kline ve Short (1991) araştırmalarında kızların özgüvenlerinin ve algıladıkları becerilerin ilköğretimden liseye kadar durmadan azaldığını bulmuşlardır. Buescher, Olszewski ve Higham (1987) üstün yetenekli erkek ve kız çocukların üstün yetenekli olmayan emsallerine göre, kendi beceri seviyelerinin farkına varma ve kabul etme dışında birbirlerine daha çok benzediklerini bulmuşlardır (Akt. Reis, 2002: 129).

Ford'un üstün yetenekli Afrika kökenli Amerikalı gençlik hakkındaki kapsamlı araştırması, üstün yetenekli siyah erkeklerin başarı ve kazanımlarını engelleyen ek zorluklarla karşılaştıkları gerçeğine dikkat çekmektedir. Irvine, eğitimsel spektrum boyunca Afrika kökenli Amerikalı erkeklerin daha çok kabul edilemez görüldüklerini, daha olumsuz betimlendiklerini, fiili olmayan olumsuz hareketlerle karşılaştıklarını, öğretmenler tarafından yanlış değerlendirildiklerini ve daha az olumlu etkileşim ve geri bildirim aldıklarını bulmuştur. Ayrıca Ford, günlük yaşamda yaşadıkları ayrıcalığa ilişkin siyah erkeklerin siyah kızlara göre daha karamsar olduklarını buldu. Ford üstün

yetenekli siyah öğrencilerin dominant kültür tarafından elde tutulan eğitimle ilgili bir değer sistemini asimile ederek, diğer siyah öğrencilere göre daha çok psikolojik, toplumsal ve duygusal sorunlar yaşayabileceklerini, öğretmenleri ve ebeveynleri tarafından daha az kabul görecekları düşüncesinde olduklarını, işaret etmiştir (Akt.Hébert, 2003 :142-143).

Ablard ve Parker (1997) üstün yetenekli çocukların ailelerini çocuklarına en üst test puanlarına ulaşmaları için ısrar eden ve hatalara karşı eleştirel yaklaşan aileler olarak tanımlamışlardır. Aşırıya kaçmadan yüksek başarı için aile desteğinin çocukların gerçekçi olmayan beklentilerinin performans anksiyetesini güçlendirdiği ve baskı oluşturduğu başarılarını kolaylaştırdığına ilişkin bulgular varken, aileleri ile ilgili bilgiler de bulunmaktadır.

Zeidner (1999) özel sınıflarda okuyan üstün yetenekli öğrencilerin daha düşük akademik benlik kavramı, daha yüksek değerlendirme kaygısı yaşadıklarını ve üstün yeteneklilik statülerini daha az memnuniyet verici olarak algıladıklarını bulmuşlardır. Özel sınıflardaki üstün yetenekli çocukların arasında gözlenen sınav kaygısı düzeyinin başarısızlık korkusu, ününü kaybetme korkusu, yüksek notlar almak için üstün yetenekli akranları arasında şiddetli yarışma, kendi oluşturduğu ya da diğerlerinin düzenlediği akademik amaçlara ulaşmanın belirsizliği, çok yüksek, sert standartlar ve öğretmen ve akranların yüksek performans beklentileri gibi faktörlerle açıklanabileceğini belirtmişlerdir. Eğitim programlarının bir fonksiyonu olarak üstün yetenekli öğrencilerde gözlenen sınav kaygısındaki farklılıklara rağmen, düzenli sınıflarda üstün yetenekli olmayan akranlarıyla karşılaştırıldıklarında daha düşük sınav kaygısı ve onun psikolojik belirtilerini yaşadıkları söylenebilir.

Zeidner ve Schleyer (1998)'nin akademik benlik kavramı, sınav kaygısı ve okul puanları ile ilgili olarak, normal bir grupta bulunan üstün yeteneklilerle, üstün yetenekliler grubunda bulunan üstün yeteneklileri karşılaştırdıkları araştırmanın sonuçları, normal sınıflardaki üstün yetenekli öğrencilerin daha yüksek akademik benlik kavramı, daha düşük mükemmeliyetçilik beklentileri ve daha yüksek okul puanlarının olduğunu belirlemişlerdir. Bu sonuçlar eğitim programının akademik benlik kavramı, sınav kaygısının bilişsel ve duygusal unsurları ve okul puanları ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir.

Aysan, Thompson ve Hamarat (2001) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin önemli sınav öncesi ve sonrasında sınav kaygıları, başa çıkma becerileri ve algılanan sağlık durumuna ilişkin ölçümler yapılmıştır. Yüksek sınav anksiyetesine sahip öğrencilerin etkisiz başa çıkma becerilerini kullandıkları ve sağlıkları ile ilgili zayıf algılamalara sahip oldukları bulunmuştur. 7., 8. ve 9. sınıflar 10., 11. ve 12. sınıflara göre daha yüksek sınav kaygısı göstermişler ve sınav öncesinde daha az etkili başa çıkma mekanizmaları kullanmışlardır. Sınav sonrasında algılanan sağlık durumu üzerinde her iki yaş grubu için ilerlemeler görölmüştür, fakat sınav anksiyetesinin ölçümleri üzerinde genç öğrencilerin puanları 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinden daha yüksek puanlar almışlardır.

Boxtel ve Monks (1992) üstün yeteneklilerin genel, akademik ve sosyal benlik kavramlarını incelemişlerdir. Araştırmanın bulguları üstün yetenekli başarılılar ve üstün yetenekli başaramayanlar arasında farklılık olduğu göstermiştir. Üstün yetenekli olup başarma düzeyi daha düşük olan öğrenciler çok düşük akademik benlik kavramı, yüksek sınav kaygısı puanları, dışsal kontrol odağı, düşük okulda iyi olma ve motivasyon puanları almışlardır.

Ablard ve Parker (1997) çocuklardaki mükemmeliyetçilik çeşitlerinin gelişimi üzerinde ebeveynlerin çocukları için belirledikleri amaçlarının etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın bulguları üstün yetenekli çocukların daha çok öğrenme yönelimli (öğrenmeden zevk alma ve araştırma için teşvik) amaca sahip aileleri olduğunu ve performans yönelimli amaca sahip aile çocuklarının işlevsel olmayan (uyumsuz) mükemmeliyetçi olma olasılıklarını göstermiştir. Ablard ve Parker, ailelerin kendi mükemmeliyetçilik ihtiyaçlarının çocukları için belirledikleri başarı amaçları ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Araştırmanın sonuçları performans amacını kabul etmiş aile çocuklarının, öğrenme amacını kabul etmiş aile çocuklarına göre daha yüksek düzeyde sağlıklı olmayan mükemmeliyetçilik eğilimi gösterdiklerini ortaya koymuştur. Performans amaçlı ailelerin çocukları baskı altına alınmış hissetme, yüksek düzeyde ailesel beklentiler ve ailesel eleştiri gibi inançlar, erteleme, başarısızlık (Adderholt-Elliot, 1987) hatalara aşırı dikkat etme ve davranışlardan şüphe etme eğilimi gibi performans anksiyetesini için risk faktörü oluşturabilen özelliklere sahiptir (Hewitt - Flett, 1991b:458). Öğrenme amaçlı aileler ise çocuklarına düşük ailesel beklentiler ve düşük kişisel



standartlar aktarıcı, kişisel gelişim ve anlamaya bağlı ılımlı performans beklentileri oluştururlar.

Hewitt, Flett, ve Mikail (1995), öğrencilerin mükemmeliyetçilik puanları ve ebeveynsel otorite tarzları (serbestliğe imkan vermeyen, izin verici, yetkili) arasındaki ilişkiye odaklandıkları çalışmada erkek öğrencilerin sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik puanlarını (diğerlerinin gerçekçi olmayan standartlar oluşturma eğilimini görmeyi yansıtır), anne ve babalarının otoriterlik (cezalandırıcı, aşırı kontrol edici ve kısıtlayıcı) seviyeleri ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Rice ve Dellwo (2002)'nin mükemmeliyetçilik ve benlik gelişimini inceledikleri çalışmada uyumsuz mükemmeliyetçiler için kendilik gelişiminin (self-development) problemlili olduğunu buna karşılık, uyumlu mükemmeliyetçiler ile mükemmeliyetçi olmayanların benlik gelişimlerini daha iyi tamamlamış olduklarını görmüşlerdir. Mükemmeliyetçilerin her iki grubu mükemmeliyetçi olmayanlardan daha yüksek ihtiyaçlar belirtmişlerdir. Özellikle her iki mükemmeliyetçi grubu kendilerinden yüksek beklentilere sahip olan ebeveynler tanımlarken, uyumlu mükemmeliyetçiler uyumsuz mükemmeliyetçilerin tanımladığı ebeveynlerden daha düşük düzeyde eleştirici olan ebeveynler tanımlamışlardır. Ebeveynlerden gelen amaçlar ve idealler ile istenilmeden içselleştirilmiş ebeveynler ve kendilik imajı ile sonuçlanmaktadır.

Parker (1997), üstün yetenekli 6. sınıftaki çocuklarda çocukların ve ebeveynlerinin mükemmeliyetçilik puanları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Parker anne ve babaların toplam puanlarının çocuklarının puanlarındaki varyansın %21 ile %11 (arasında değişen değerler)'ini açıkladıklarını bulmuştur. Annelerin puanları kızlarının puanlarındaki varyansı oğullarıninkinden daha büyük bir kısmını açıklarken (%29'a karşı %20), babaların puanlarının oğullarındaki varyansın %15'ini fakat kızlarındaki varyansın %5'ini açıkladıkları gözlenmiştir.

Change ve Rand (2000) mükemmeliyetçilik, stres, psikolojik semptomlar ve ümitsizlik arasındaki ilişkiyi 215 üniversite öğrencisi üzerinde incelemiştir. Sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik psikolojik semptomlarla ilişkili bulunmuştur. Benzer şekilde ümitsizlik ile de ilişkili olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte araştırmanın bulguları Frost ve diğ. (1993) ve Flett ve diğ. (1995)'nin bulguları ile tutarlı olarak kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve depresyon arasında ilişki olmadığını göstermiştir.

Bu bulguların yanı sıra sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik ve stres semptomları arasında da anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Yaşanan stresin yüksek seviyelerinde sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik ve ümitsizlik arasında önemli bir ilişki bulunmuştur. Zıt olarak düşük stres koşulları altında sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik uyum üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir. Bu bulgular öğrenciler arasındaki sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik eğilimlerinin negatif etkilerinin öğrenciler yüksek stres durumlarıyla karşılaşınca kadar hareketsiz kalabileceğini desteklemiştir.

Parker ve Adkins (1995) üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan çocuklarda mükemmeliyetçiliği teorik olarak incelemiştir. Mükemmeliyetçilik ve üstün yeteneklilik ile ilgili deneysel bilgi eksikliği olduğunu ve araştırılanların mükemmeliyetçiliğin niceliksel ölçümlerini kullanan araştırmalarla desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Parker ve Mills (1996), çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğini kullanarak 600 akademik olarak yetenekli 6. sınıf öğrencisinin mükemmeliyetçilik puanları ile genel gruptaki akranlarından 418 öğrencinin mükemmeliyetçilik puanlarını karşılaştırmışlardır. Toplam mükemmeliyetçilik puanları açısından genel grup ve üstün yetenekliler arasında farklılık bulunamamıştır. Çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin iki alt testi olan davranışlardan şüphe ve düzen alt ölçeklerinde iki grup arasında bir farklılık bulunmuş olmalarına rağmen, bu alt ölçeklerin puanlarında genel gruptaki akranların puanları akademik olarak üstün yetenekli çocukların puanlarından yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte Parker ve Mills (1996), 'önemsiz olarak görülen bu farklılıkların bazı küçük etkilere sahip olduğu' konusuna dikkat çekmişlerdir (1996:196). Çalışmalarındaki anlamlı sonuçların eksikliğinin olası bir sebebi mükemmeliyetçiliğin ölçümü ve tanımlanmasının yeterince açık olmaması olarak görülmektedir.

Parker ve Adkins (1995) Üstün yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçilik adlı çalışmada katılımcıların mükemmeliyetçilik quizine verdiği cevapları kullanarak mükemmeliyetçilik yapısını yeniden tanımlamaktadırlar. Alınan sonuçlarda üstün yetenekli öğrencilerin hipotezdeki gibi mükemmeliyetçilik testinde yüksek skorlar aldığını kanıtlamıştır. Raudsepper'e göre, skor yükseldikçe mükemmeliyetçiliğin olumsuz

bir şekli olarak ciddi bir obsesif kompulsif bir bozukluk sergilemektedir. (Akt. Orange, 1997 : 39-41).

Schuler'ın ilköğretim çağındaki üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik konulu son çalışmasında hataların, algılanmış ebeveyn beklentilerinin ve algılanmış ebeveyn eleştirilerinin üstün yetenekli ve sağlıksız mükemmeliyetçi kızlarla ilgili olarak göze çarpan faktörler olduğunu bulmuştur. Sürekli hatadan sakınmaya çalıştıkları için bu onlarda yüksek kaygı yaratmaktadır. Mükemmeliyetçi olan sağlıklı kızlara zıt bir şekilde , sağlıksız kızlar hem kendi hem de ebeveynlerinin yüksek standartları nedeniyle hata yapmaktan endişe ettiklerini ve kendilerinden daha çok başkalarını hoşnut etmek için çalıştıklarını bulmuştur (Akt. Reis, 2003 : 131).

Washington Üniversitesi Çocuk Gelişimi Grubunda yürütülen bir projede 271 tane ilköğretim çağındaki yüksek IQ'lu çocuk ve onların aileleri sosyal ve duygusal gelişimle ilgili geniş bir anket doldurmuşlardır. 88 Çocuk (%37) kendilerinin akranlarından farklı olduğu görüşünü bildirmiştir. Bu farklılıkları olumlu yönde tanımlamaları ve kendine saygılarının normatif örneklerdeki ortalamadan yüksek olmasına rağmen, bu saygıları; kendilerinin farklı olduğunu düşünmeyen yüksek IQ'lu çocuklara göre daha düşüktür kalmaktadır. Bundan ötesi; kendilerinin farklı olduğunu düşünen çocuklarla yapılan akran ilişkileri ile ilgili çalışmalar (raporlar), kendilerinin farklı olduğunu düşünmeyen çocuklara göre daha fazla zorluklar yaşadığını göstermektedir. Bu sonuçlar; bilişsel olarak üstün yetenekli çocukların çoğunun, kişisel ve sosyal gelişimlerinin optimize edilmesi söz konusu olduğunda psikolojik desteğe olan ihtiyaçlarının artacağını ileri sürmektedir (Janos , Fung - Robinson , 1985).

Lea-Wood ,Sandra, Clunies-Roos (1995)'un Avustralya okullarındaki üstün yetenekli genç kızların kendine saygıları üzerine gerçekleştirdiği araştırmada üstün yetenekli ve üstün yeteneğe sahip olmayan genç kızların kendine saygıları kıyaslanmış, üstün yeteneğe sahip olmayan kızların hem bütünsel hem de sosyal kendine saygılarının üstün yetenekli kızlara göre yüksek olduğu ve bütünsel kendine saygıdaki farklılığın yaş düzeyi ile ilişkili olduğu gözlemlenmiştir.

Yine bu çalışmada görülmüştür ki, üstün yetenekli genç kızlar, çelişen duygularla bocalamakta, eşsiz yeteneklerinin farkına varırken ve bunun değerini bilirken, bu yeteneklerinin uyardığı sosyal etkilerle ilgili de endişe duymaktadırlar.

Eren'in (1994) lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ve psikolojik ihtiyaçlarının incelenmesi adlı araştırmasında, yalnızlık düzeyinin psikolojik ihtiyaçlara etkisine ilişkin bulgularına bakıldığında, yalnızlık düzeyinin düşük ve yüksek olmasının psikolojik ihtiyaçlar açısından fark göstermediği saptanmıştır. Ancak yalnızlık düzeyi düşük olan deneklerin, başarma, yakınlık, başkalarından yardım (ilgi) görme, başkalarına yardım etme, değişiklik ihtiyaçlarının en önemli ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir. Yalnızlık düzeyi yüksek olan deneklerin ise yalnızlık düzeyi düşük olanlar gibi başkalarından yakınlık görme, başkalarına yardım etme, değişiklik ihtiyacı yüksek olmakla birlikte; farklı olarak duyguları anlama ve saldırganlık ihtiyacı da önemli derecede yüksek bulunmuştur.

Woodward ve Kalyon-Masih (1990) tarafından Nebraska'nın kırsal kesimdeki üstün yetenekli ergenlerin yalnızlığı, bununla başa çıkma stratejileri ve bilişsel tarzları üzerine gerçekleştirilen araştırmada, Woodward Yalnızlık Envanteri I'de ortalama yalnızlık düzeyi 2.60 olup, öğrencilerin % 51'i bu ortalamanın üstünde bulunmuştur. Yine bu araştırma, % 31'lik bir kesimin "sık sık yalnız olduğunu" ve sadece % 10'un "nadiren" veya "asla yalnız" olmadığını belirttiğini göstermiştir.

Çoğunlukla bunların başa çıkma stratejileri; bireysel konularla meşgul olma, sosyal temasta buldukları kişilerle ilişkilerini geliştirme, bilişsel olarak buldukları ortamı yeniden tanımlama ve kendi yoğunluklarını artırmak şeklinde olmaktadır. Daha az sıklıkta kullandıkları durumdan kaçış yolları ise dinsel aktivitelere katılma, yetişkinlerden arama ve olumsuz kaçış yollarına başvurmak şeklindedir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırma, betimsel ve korelasyonel yönetime dayalı bir araştırmadır. Korelasyonel yöntem, korelasyonel istatistikleri kullanarak değişkenler arası ilişkileri ortaya koyan bir yöntemdir (Balci, 2001).

#### 3.2. ARAŞTIRMA ÖRNEKLEMİ

Araştırma grubu, Bursa ilinde bulunan Bilim Sanat ve Eğitim Merkezinin (BİLSEM) 90 üstün yetenekli öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 53'ü erkek, 37'si kız öğrenci olup, öğrencilerin yaş dağılımı; 9 yaş (% 2.2), 10 yaş (% 11.1), 11 yaş (% 31.1), 12 yaş (% 24.4), 13 yaş (% 22.2), 14 yaş (% 7.8), 16 yaş (% 1.1) şeklindedir.

Araştırma grubundaki öğrencilerin % 5.6'sının babası doktora, % 12.2'si yüksek lisans, % 55.6'sı üniversite, % 20.0'ı lise, % 6.7'si ilköğretim mezunudur.

Öğrencilerin % 3.3'ünün annesi doktora, % 6.7'si yüksek lisans, % 54.4'ü üniversite, % 20.0'ı lise, % 15.6'sı ilköğretim mezunudur.

Öğrencilerin % 32.2'si resim, % 10,0'ı müzik, % 57,8'i zihinsel bölümde eğitim görmektedir.

#### 3.3. ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada kullanılan veriler beş ölçme aracı ile toplanmıştır. Bunlardan birincisi araştırmacı tarafından hazırlanan örneklem grubu ile ilgili sorulardan oluşan bilgi formudur. Kullanılan diğer veri toplama araçları ise Sınav Kaygısı Envanteri, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, UCLA Yalnızlık Ölçeği, Kendine Saygı Ölçeği'dir.

### **3.3.1 Sınav Kaygısı Envanteri**

Spielberger (1987) tarafından geliştirilen Sınav Kaygısı Envanteri'nin Türkçe uyarlaması Öner tarafından yapılmıştır (Öner,1997). Geliştirilen bu testin amacı sınav ve sınanmayla ilgili olumsuz duygu ve düşünceleri ölçmektir. Yirmi maddeden oluşan test likert tipinde 1-4 arasında derecelendirmeyle (1) Hiçbir zaman, (2) Bazen, (3) Sık sık, (4) Her zaman cevaplarına karşılık gelecek şekilde düzenlenmiştir.

#### **3.3.1.1 Sınav Kaygısı Envanterinin Puanlanması**

Envanterin puanlanması maddelere verilen "Hiçbir zaman" yanıtına '1' puan diğerlerine '2', '3' ve '4' puan verilerek yapılır. Envanterin yalnızca ilk maddesi ters anlatımlıdır ve bu nedenle tersine puanlanır. Üç türlü puan çıkarılır: Kuruntu, Duyuşsallık ve tüm test puanı. Envanterin toplam 20 maddesinden 12'si (1,6,7,9,10,11,13,14,15,16,18,19) duyuşsallık, 8'i ise (2,3,4,5,8,12,17,20) kuruntu boyutunu belirleyerek envanterin iki faktörlü yapısını oluşturmaktadır. Envanterden alınabilecek en yüksek tüm test puanı 80'dir.Kuruntu alt testi puanları 8-32; Duyuşsallık alt testi puanları 12-48 arasında değişebilmektedir. Envanterden elde edilen puanların yüksekliği, yüksek sınav kaygısına işaret etmektedir (Öner,1997).

#### **3.3.1.2 Türkçe Sınav Kaygısı Envanterinin Güvenirliği**

Envanterin aynı günden üç haftaya kadar değişen zaman aralıklarıyla iki kez uygulaması sonucu, test-tekrar test güvenirligi .70 ile .90 arasında bulunmuştur. Madde- toplam test puanı korelasyonları tekniği ile hesaplanan iç tutarlılık katsayıları tüm test için .46'nın, alt testler için .43'ün altına düşmemiştir. Türkçeleştirilmiş formun standart hatası örneklemin eğitim düzeyine göre 3.49 ile 4.63 puan arasında değişmiştir (Öner,1997).

### 3.3.1.3 Türkçe Sınav Kaygısı Envanterinin Geçerliliği

Sınav Kaygısı Envanteri puanlarının Sürekli Kaygı Ölçeği ve sınav koşulunda Durumluk Kaygı Ölçeği puanları ile korelasyon katsayıları .39 ile .70 arasında değişmiştir. Bu envanterin Kuruntu ve Duyuşsalılık alt testleri ile Sürekli Kaygı Ölçeği puanları arasındaki korelasyonlar da .45 ile .60 düzeylerinde bulunmuştur (Öner,1997).

Öz Kavramı Ölçeği ile Sınav Kaygısı Envanteri puanları arasında orta düzeyde ve olumsuz (-.31 ile -.56) ve Minnesota Danışma Envanteri alt ölçeği puanları ile sınav kaygısı puanları arasında orta düzeyde ve olumlu (.60 ile .22) ilişki saptanmıştır.Genel not ortalaması ve matematik notları ile sınav kaygısı puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında, korelasyonların .43'den .00'a kadar değiştiği görülmüştür (Öner,1997).

### 3.3.2. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Hewitt ve Flett (1991) tarafından geliştirilmiş olup üniversite öğrencileri için Türkçe uyarlama çalışması Oral (1999) tarafından gerçekleştirilmiştir.45 maddelik orijinal ölçek, kendine yönelik mükemmeliyetçilik, diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik ve sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik olacak şekilde üç boyutludur. Test likert tipinde 1-7 arasında derecelendirmeye (1) Kesinlikle katılmıyorum, (4) Kararsızım, (7) Kesinlikle katılıyorum cevaplarına karşılık gelecek şekilde düzenlenmiştir (Oral,1999).

#### 3.3.2.1 Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Puanlanması

<b>Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik</b>	
<b>Alt Boyutları</b>	<b>Madde numaraları</b>
Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	1,6,8,12,14,15,17,20,23,28,32,34,36,40,42 (15 madde)
Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik	2,3,4,7,10,16,19,22,24,26,27,29,38,43,45 (15 madde)
Sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik	5,9,11,13,18,21,25,30,31,33,35,37,39,41,44 (15 madde)

### 3.3.2.2. Tersine Çevrilmesi Gereken Maddeler

Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	: 8,12,34,36
Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik	: 3,4,10,19,22,24,38,43,45
Sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik	: 9,21,30,37,44

### 3.2.2.3. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Güvenirliği

Hewitt ve Flett (1991b) yapının çok boyutluluğunu incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmışlardır. Normal ve klinik örneklemelerde gerçekleştirilen çalışmanın bulguları ölçeğin alt ölçeklerinin geçerliliği için destek sağlamıştır. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik suç, öz-memnuniyetsizlik, öfke ile ilişkili bulunmuştur. Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik duygu ölçümleri ile ilişkili bulunmazken, diğerlerini suçlama eğilimi, otoriterlik ve üstün olma gibi diğerlerine yönelik konular ile yüksek düzeyde ilişkili bulunmuştur. Diğerlerine ve sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik bir çok kişilik bozukluğu ile ilişkili bulunmuştur. Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik histrionik, narsisistik ve anti-sosyal kişilik bozukluğu ile ilişkili bulunmuşken, sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik şizoid, kaçınan, pasif agresif, şizotipal ve sınır kişilik bozuklukları ile ilişkili bulunmuştur.

45 madde ve üç boyut korunarak hazırlanan Türkçe form 7'li likert tipi ölçme sistemine sahiptir. Üç faktörün açıkladığı toplam varyans % 31 güvenirlilik hesaplamaları tüm test için  $\alpha = .86$  bulunmuştur (Oral,1999).

### 3.3.3 UCLA YALNIZLIK ÖLÇEĞİ

Bireylerin yalnızlık düzeylerini ölçmek için Russell, Peplau ve Ferguson tarafından geliştirilen (University of California Los Angeles Loneliness Scale), UCLA Yalnızlık Ölçeği ülkemizde ilk defa Yaparel (1984) tarafından kullanılmıştır. Daha sonra Demir (1990) doktora araştırmasında kullanmak üzere ölçeği tekrar gözden geçirerek Yaparel (1984) 'den ayrı olarak çevirisini yapmıştır. Bu çalışmada Demir (1999)'in çevirisini yapmış olduğu UCLA Yalnızlık Ölçeği kullanılmıştır. 20 maddeden oluşan



ölçekte her ifade için "hiç yaşamam"(4), "nadiren yaşarım" (3), "bazen yaşarım" (2), "sık sık yaşarım" (1) şeklinde dört seçenek bulunmaktadır.

### **3.3.3.1. UCLA Yalnızlık Ölçeğinin Puanlanması**

UCLA Yalnızlık Ölçeği 10'u düz, 10'u ters yönde kodlanmış maddelerden oluşmaktadır. Bu ölçeğin her bir maddesinde sosyal ilişkilerle ilgili duygu veya düşünce belirten bir ifade sunulmakta ve bireylerden bu ifadedeki durumu ne sıklıkla yaşadıklarını likert tipi dörtlü bir derecelendirme ölçeği üzerinde işaretlemeleri istenmektedir.

Puanlamada olumlu yöndeki ifadeleri içeren maddeler (1,4,5,6,9,10,15,16,19,20) "hiç yaşamam" yanıtına "4" puan diğerlerine sırasıyla "3", "2" ve "1" puan verilerek yapılmaktadır. Olumsuz ifadeleri içeren maddeler (2,3,7,8,11,12,13,14,17,18) bunun tam tersi olarak 'hiç yaşamam' yanıtına "1" puan diğerlerine sırasıyla "2", "3" ve "4" puan verilerek yapılmaktadır. Bireylerin tüm maddelerden aldığı puanlar toplanarak her birey için "genel yalnızlık puanı" elde edilmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 20'dir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması yalnızlık düzeyinin yüksek olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir.

### **3.3.3.2. UCLA Yalnızlık Ölçeğinin Güvenirliği**

Bilgen (1989) 47 üniversite öğrencisine 15 gün arayla testin tekrarı yöntemini kullanarak ölçeğin güvenilirlik katsayısını .86 olarak bulmuştur.

Demir tarafından yapılan çalışmada, 72 deneğin her maddeye verdikleri yanıtlar üzerinden ölçeğin iç tutarlılığına bakılmış ve iç tutarlık katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Testin tekrarı tekniği kullanılarak beş hafta ara ile yapılan iki uygulama arasındaki korelasyon .94 olarak bulunmuştur (Demir,1989).

### 3.3.3.3. UCLA Yalnızlık Ölçeğinin Geçerliliği

UCLA Yalnızlık ölçeğini, ülkemizde ilk kez kullanan Yaparel ölçeğinin geçerliliğini Beck Depresyon Envanterini ölçüt olarak incelemiş ve benzer ölçekler geçerliliğinin .50 olduğunu bulmuştur (Yaparel,1984. Akt.Eren,1994).

Demir 'in yaptığı geçerlik çalışmasında, SSK Dışkapı Hastanesi Psikiyatri kliniğine ve ODTÜ Sağlık ve Rehberlik Merkezine diğer belirtilerinin yanında yoğun bir şekilde yalnızlık yakınmalarıyla başvuran 36 hasta ve ODTÜ'de farklı görevlerde çalışan personel ve öğrencilerden seçilen herhangi bir yakınması olmayan ve demografik özellikler açısından hasta grubu niteliklerine paralellik gösteren 36 normal deneğe ölçek uygulanmıştır. "Normal" ve "hasta" grupların UCLA Yalnızlık Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları t testi ile kontrol edildiğinde "hasta" grubun "normal" gruptan .001 düzeyinde daha yüksek yalnızlık ortalamasına sahip olduğu bulunmuştur (Demir,1989).

Aydın ve Demir (1988) tarafından geliştirilen Çok Yönlü Depresyon Ölçeğinin, sosyal içe dönüklük alt ölçeği ve Beck Depresyon Envanteri ölçüt alınarak geçerliliği incelenmiştir. UCLA Yalnızlık Ölçeğinin Beck Depresyon Envanteri ile arasında .77'lik, Çok Yönlü Depresyon envanterinin sosyal içe dönüklük alt ölçeği ile de .82 olarak bulunmuştur.

### 3.3.4. KENDİNE SAYGI ÖLÇEĞİ

Araştırmada üstün yetenekli çocukların kendine saygı duygusunu ölçmek için Coopersmith'in bu amaçla geliştirdiği ölçek kullanılmıştır (Coopersmith, 1967; Akt. Başal, 1992). Kendine saygı ölçeği kendine saygının değişik boyutlarında farklılığı ölçme gücüne sahiptir ve Coopersmith (1967) bu ölçeğin araştırmacılar tarafından diğer kendine saygı ölçeklerinden daha fazla kabul gördüğünü belirtmektedir.

Coopersmith (1967) Kendine Saygı Ölçeği'ni, çocuklar için kullanılmak üzere hazırlanmasına rağmen, önemsiz sözcük değişiklikleriyle hemen tüm yaşlara uygulanabilir bulmaktadır. Coopersmith (1967) tarafından, ölçeğin asıl formundaki maddelere 121 çocuğun verdiği yanıtların madde analizinden sonra uygun 25 madde

seçilmiştir. Ölçeğin 50 maddelik uzun formu ile 25 maddelik kısa formu arasında .95'lik bir korelasyon hesaplanmıştır (Coopersmith ,1967).

Kendine Saygı Ölçeği her maddeye "evet" ya da "hayır" yanıtlarından birinin verilmesini gerektiren 25 maddelik bir kağıt kalem testidir. Ölçeğin maddeleri; çocuğun aile, okul, akran ve kişisel ilgilerini kapsamlı olarak tanımlamaktadır.

#### **3.3.4.1. Kendine Saygı Ölçeğinin Puanlanması**

Araştırmada kullanılan Kendine Saygı Ölçeği'ne deneklerin vermiş oldukları yanıtlar, cevap anahtarı kullanılarak puanlanmıştır. Kendine Saygı Ölçeğinin puanlanması, yalnızca kendine saygı ifade eden yanıtlara 1'er puan verilmesi ve bu puanların toplanmasını gerektirmektedir. Sonuç olarak, toplam puan 0-25 arasında değişmekte ve yüksek puanlar, deneklerin kendine saygılarının yüksek olduğunu, düşük puanlar ise, deneklerin kendine saygılarının düşük olduğunu göstermektedir.

#### **3.3.4.2. Kendine Saygı Ölçeğinin Güvenirliği**

Taylor ve Reitz tarafından ölçeğin uzun formunun, güvenilirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Ölçü aracının güvenirliliği, yine uzun formunda test tekrar yöntemiyle saptanmıştır. Beş haftalık aradan sonraki ölçümler sonucunda hesaplanan güvenilirlik katsayısının .88 olduğu, üç ay sonraki ölçümler sonucunda hesaplanan güvenilirlik katsayısının ise .70 olduğu Coopersmith (1967) tarafından belirtilmiştir (Akt.Başal,1992).

### **3.4. ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİLERİN ANALİZİ**

Toplanan veriler üzerinde önce tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır daha sonra korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı ölçeklerinden alınan puanlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler verilecektir. İkinci olarak sınav kaygısı ölçeğinden alınan puanlar ile diğer ölçeklerden (mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı ) alınan puanlar arasındaki korelasyonlar gösterilecektir. Son olarak da alınan puanlardan yordamaya (tahmin) ilişkin çoklu regresyon analizleri sunulacaktır.

#### 4.1. SINAV KAYGISI, MÜKEMMELİYETÇİLİK, YALNIZLIK VE KENDİNE SAYGI ÖLÇEKLERİNDEN ALINAN PUANLARA İLİŞKİN BULGULAR

Sınav Kaygısı, Mükemmeliyetçilik, Yalnızlık ve Kendine Saygı ölçeklerinden alınan puanlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler (ortalama, ortanca, mod, standart sapma, en düşük ve en yüksek puan) aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1** : Sınav Kaygısı, Mükemmeliyetçilik, Yalnızlık ve Kendine Saygı İle İlgili Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Ortalama	Ortanca	Mod	SS	En düşük puan	En yüksek puan
<b>SINAV KAYGISI</b>	90	35,86	35	36	9,89	20	71
<b>MÜKEMMELİYETÇİLİK</b>	90	197,67	196	195	30,90	96	262
<b>YALNIZLIK</b>	90	33,81	32	33	7,65	17	58
<b>KENDİNE SAYGI</b>	90	17,51	18	16	3,76	8	24

Tablo 1’ de görüldüğü gibi sınav kaygısı tüm test örneklem ortalaması 35,86; ortancası 35; modu 36; standart sapması 9,89’dur. En düşük 20, en yüksek 71 puan elde edilmiştir. Mükemmeliyetçilik ölçeğinden alınan puanların ortalaması 197,67; ortancası 196; modu 195; standart sapması 30,90’dır. En düşük 96 , en yüksek 262 puan elde edilmiştir. Yalnızlık örneklem ortalaması 33,81; ortancası 32; modu 33; standart sapması 7,65’tir. En düşük 17, en yüksek 58 puan elde edilmiştir. Kendine

saygı ölçeğinden alınan puanların ortalaması 17,51; ortancası 18; modu 16; standart sapması 3,76'dır. En düşük 8 iken, en yüksek puan 24 elde edilmiştir.

#### **4.2. SINAV KAYGISI, MÜKEMMELİYETÇİLİK, YALNIZLIK VE KENDİNE SAYGI ÖLÇEKLERİNDEN ALINAN PUANLAR ARASINDAKİ KORELASYONLARA İLİŞKİN BULGULAR**

Bu bölümde önce sınav kaygısı tüm test puanları ile mükemmeliyetçilik , yalnızlık ve kendine saygı ölçeklerinden alınan puanlar arasındaki korelasyon katsayıları gösterilecektir. Daha sonra sınav kaygısı ölçeğinin kuruntu ve duyusallık alt ölçekleri ile diğerleri arasındaki korelasyon sonuçları verilecektir.

##### **4.2.1. Sınav Kaygısı Tüm Test Puanları İle Mükemmeliyetçilik, Yalnızlık ve Kendine Saygı Ölçeklerinden Alınan Puanlar Arasındaki Korelasyonlara İlişkin Bulgular**

Uygulanan ölçeklerden alınan puanlar ile sınav kaygısı tüm test puanları arasındaki korelasyonlar hesaplanmış ve sonuçlar aşağıda Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2:** Sınav Kaygısı Tüm Test Puanları İle Mükemmeliyetçilik, Yalnızlık ve Kendine Saygı Ölçeklerinden Alınan Puanlar Arasındaki Korelasyonlar

	<b>SINAV KAYGISI</b>	<b>MÜKEMMELİYETÇİLİK</b>	<b>YALNIZLIK</b>	<b>KENDİNE SAYGI</b>
<b>SINAV KAYGISI</b>	1,00			
<b>MÜKEMMELİYETÇİLİK</b>	,16	1,00		
<b>YALNIZLIK</b>	,47	,081	1,00	
<b>KENDİNE SAYGI</b>	-,45	-,15	-,61	1,00

Tablo 2'de görüldüğü gibi mükemmeliyetçilik ile sınav kaygısı arasındaki ilişki 0,16; yalnızlık ile sınav kaygısı arasındaki ilişki 0,47; kendine saygı ile sınav kaygısı arasındaki ilişki - 0,45 bulunmuştur. Sınav kaygısının tüm test puanlarıyla mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı testleri arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde en yüksek ilişkinin sınav kaygısı ile yalnızlık arasında (0,47), ikinci en yüksek ilişkinin ise sınav kaygısı ile kendine saygı arasında olduğu fakat bu ilişkinin eksi

korelasyonlu (-0,45) olduğu görülmüştür. En düşük ilişkinin ise sınav kaygısı ile mükemmeliyetçilik arasında olduğu (0,16) görülmektedir.

#### 4.2.2. Sınav Kaygısı Kuruntu Alt Test Puanları İle Mükemmeliyetçilik, Yalnızlık ve Kendine Saygı Ölçeklerinden Alınan Puanlar Arasındaki Korelasyonlara İlişkin Bulgular

Uygulanan ölçeklerden alınan puanlar ile sınav kaygısı kuruntu alt test puanları arasındaki korelasyonlar hesaplanmış ve sonuçları aşağıda Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3:** Sınav Kaygısı Kuruntu Alt Test Puanları İle Mükemmeliyetçilik, Yalnızlık ve Kendine Saygı Ölçekleri Arasındaki Korelasyonlar

	<b>SINAV KAYGISI KURUNTU ALT TESTİ</b>	<b>MÜKEMMELİYETÇİLİK</b>	<b>YALNIZLIK DÜZEYİ</b>	<b>KENDİNE SAYGI</b>
<b>SINAV KAYGISI KURUNTU ALT TESTİ</b>	1,00			
<b>MÜKEMMELİYETÇİLİK</b>	,14	1,00		
<b>YALNIZLIK</b>	,47	,08	1,00	
<b>KENDİNE SAYGI</b>	-,47	-,15	-,61	1,00

Tablo 3'te görüldüğü gibi mükemmeliyetçilik ile sınav kaygısı kuruntu alt testi arasındaki ilişki 0,14, yalnızlık ile sınav kaygısı kuruntu alt testi arasındaki ilişki 0,47, kendine saygı ile sınav kaygısı kuruntu alt testi arasındaki ilişki - 0,47 elde edilmiştir. Sınav kaygısı kuruntu alt test ile mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı testleri arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde sınav kaygısı kuruntu alt testinden alınan puanlar ile yalnızlık ve kendine saygı puanları arasındaki korelasyon katsayılarının aynı olduğu (0,47) ancak kendine saygı arasındaki ilişkinin negatif olduğu görülmektedir. Yani sınav kaygısı kuruntu alt test puanları ile kendine saygı arasında ters orantılı bir ilişki olduğu bulunmuştur (sınav kaygısı kuruntu alt test puanları artarken, kendine saygı puanları azalmakta ya da kuruntu alt testten alınan puanlar azalırken, kendine saygı puanları artmaktadır). En düşük ilişkinin de sınav kaygısı tüm test puanlarında olduğu gibi mükemmeliyetçilik ile sınav kaygısı kuruntu alt testi arasındadır (0,14).

#### 4.2.3. Sınav Kaygısı Duyuşsalılık Alt Testi Puanları İle Mükemmeliyetçilik, Yalnızlık ve Kendine Saygı Ölçeklerinden Alınan Puanlar Arasındaki Korelasyonlara İlişkin Bulgular

Uygulanan ölçeklerden alınan puanlar ile sınav kaygısı duyuşsalılık alt testi puanları arasındaki korelasyonlar hesaplanmış ve sonuçları aşağıda Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4:** Sınav Kaygısı Duyuşsalılık Alt Test Puanları İle Mükemmeliyetçilik, Yalnızlık ve Kendine Saygı Ölçekleri Arasındaki Korelasyonlar

	<b>SINAV KAYGISI DUYUŞSALLIK ALT TESTİ</b>	<b>MÜKEMMELİYETÇİLİK</b>	<b>YALNIZLIK</b>	<b>KENDİNE SAYGI</b>
<b>SINAV KAYGISI DUYUŞSALLIK ALT TESTİ</b>	1,00			
<b>MÜKEMMELİYETÇİLİK</b>	,14	1,00		
<b>YALNIZLIK</b>	,38	,08	1,00	
<b>KENDİNE SAYGI</b>	-,34	-,15	-,61	1,00

Tablo 4'te görüldüğü gibi mükemmeliyetçilikle sınav kaygısı duyuşsalılık alt testi arasındaki ilişki 0,14, yalnızlık ile duyuşsalılık alt testi arasındaki ilişki 0,38, kendine saygı ile duyuşsalılık alt testi arasındaki ilişki – 0,34 elde edilmiştir. Sınav kaygısı duyuşsalılık alt testi ile mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı testleri arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde en yüksek ilişkinin sınav kaygısı duyuşsalılık alt testi ile yalnızlık arasında (0,38), ikinci en yüksek ilişkinin ise duyuşsalılık alt testi ile kendine saygı arasında olduğu fakat ilişkinin ters orantılı olduğu (-0,34) görülmektedir. Yani sınav kaygısı duyuşsalılık alt testi puanı arttıkça , kendine saygı puanları azalmakta ya da kendine saygı puanları arttıkça, duyuşsalılık alt test puanları azalmaktadır. En düşük ilişkinin de duyuşsalılık alt testinden alınan puanlar ile mükemmeliyetçilik testinden alınan puanlar arasında olduğu (0,14) görülmektedir.

### 4.3. SINAV KAYGISI TÜM TEST , KURUNTU VE DUYUŞSALLIK ALT TESTİ PUANLARININ MÜKEMMELİYETÇİLİK , YALNIZLIK VE KENDİNE SAYGI ÖLÇEKLERİNDEN ALINAN PUANLAR YARDIMIYLA YORDANMASINA İLİŞKİN ÇOKLU REGRESYON ANALİZİ BULGULARI

Bu bölümde ilk olarak sınav kaygısı tüm test puanları, mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı ölçeklerinden alınan puanlardan yararlanılarak çoklu regresyon analizi ile tahmini yapılacaktır. İkinci olarak sınav kaygısı kuruntu alt testi puanları, mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı ölçeklerinden alınan puanlardan yararlanılarak çoklu regresyon analizi ile yordanacaktır. Üçüncü ve son olarak sınav kaygısı duyuşsallık alt testi puanları ile mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı ölçeklerinden alınan puanlardan yararlanılarak çoklu regresyon tekniği ile yordanmaya çalışılacaktır. Bunlara ilişkin sonuçlar Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7’de sunulmuştur.

#### 4.3.1. Sınav Kaygısı Tüm Test Puanlarının Mükemmeliyetçilik , Yalnızlık ve Kendine Saygı Ölçeklerinden Alınan Puanlardan Yararlanılarak Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı ölçeklerinden alınan puanlardan yararlanılarak, sınav kaygısı tüm test puanlarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizleri sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5:** Sınav Kaygısı Tüm Test Puanlarıyla Mükemmeliyetçilik, Yalnızlık ve Kendine Saygı Puanları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
<b>SABİT</b>	27,20	11,46	-	2,37	0,02	-	-
<b>MÜKEMMELİYETÇİLİK</b>	0,03	0,03	0,10	1,11	0,27	0,17	0,12
<b>YALNIZLIK</b>	0,40	0,15	0,31	2,68	0,01	0,47	0,28
<b>KENDİNE SAYGI</b>	-0,65	0,31	-0,25	-2,12	0,04	-0,45	-0,22
R= 0,52      R <sup>2</sup> =0,27 F <sub>(3,86)</sub> =10,86      p= 0.000							

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan ölçüt) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyon incelendiğinde, mükemmeliyetçilik ve sınav kaygısı tüm test arasında



pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ( $r = 0,17$ ) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r = 0,12$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Yalnızlık ile sınav kaygısı tüm test puanları arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r = 0,47$ ) bir ilişki vardır. Ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun (kısmi korelasyon)  $r = 0,28$  olduğu görülmektedir. Kendine saygı ile sınav kaygısı tüm test puanları arasında hesaplanan negatif ve orta düzeyde bir korelasyon ( $r = -0,45$ ) olduğu diğer iki değişken kontrol edildiğinde ise negatif ve düşük düzeyde ( $r = -0,22$ ) olduğu görülmektedir. Tablo 5'te görüldüğü gibi mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı değişkenleriyle birlikte, sınav kaygısı tüm test puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R = 0,52$ ;  $R^2 = 0,27$ ;  $p < 0,01$ ). Adı geçen üç değişken birlikte, sınav kaygısındaki toplam varyansın yaklaşık % 27'sini açıklamaktadır.

Standadize edilmiş regresyon kat sayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin sınav kaygısı tüm test puanları üzerindeki görece önem sırası; kendine saygı, yalnızlık ve mükemmeliyetçiliktir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise yalnızlık ve kendine saygı değişkenlerinin sınav kaygısı tüm test üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Mükemmeliyetçilik ise önemli bir etkiye sahip değildir (Bkz. Tablo 5).

Regresyon analizi sonuçlarına göre sınav kaygısı tüm test puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

Sınav Kaygısı Tüm Test =  $27,20 + (0,03)$ Mükemmeliyetçilik +  $(0,40)$ Yalnızlık +  $(-0,65)$ Kendine Saygı.

#### **4.3.2. Sınav Kaygısı Kuruntu Alt Test Puanlarının Mükemmeliyetçilik, Yalnızlık ve Kendine Saygı Ölçeklerinden Alınan Puanlardan Yararlanılarak Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları**

Mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı ölçeklerinden alınan puanlardan yararlanılarak, sınav kaygısı kuruntu alt test puanlarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizleri sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6:** Sınav Kaygısı Kuruntu Alt Test Puanlarıyla Mükemmeliyetçilik , Yalnızlık ve Kendine Saygı Puanları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi

Değişkenler	B	Standart hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
<b>Sabit</b>	11,03	4,48	-	2,46	0,02	-	-
<b>Mükemmeliyetçilik</b>	0,01	0,01	0,07	0,80	0,42	0,14	0,09
<b>Yalnızlık</b>	0,15	0,06	0,30	2,60	0,01	0,48	0,27
<b>Kendine saygı</b>	-0,29	0,12	-0,28	-2,40	0,02	-0,47	-0,25
R= 0,53      R <sup>2</sup> =0,28 F <sub>(3,86)</sub> =11,39      p= 0.000							

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan ölçüt) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyon incelendiğinde, mükemmeliyetçilik ve sınav kaygısı kuruntu alt testi arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin (  $r = 0,14$  ) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r = 0,09$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Yalnızlık ile sınav kaygısı kuruntu alt testi puanları arasında pozitif ve orta düzeyde (  $r = 0,48$  ) bir ilişki vardır. Ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun (kısmi korelasyon)  $r = 0,27$  olduğu görülmektedir. Kendine saygı ile sınav kaygısı kuruntu alt testi puanları arasında hesaplanan negatif ve orta düzeyde bir korelasyon (  $r = - 0,47$  ) olduğu diğer iki değişken kontrol edildiğinde ise negatif ve düşük düzeyde (  $r = - 0,25$  ) bir korelasyon olduğu görülmektedir. Tablo 6'da görüldüğü gibi mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı değişkenleriyle birlikte , sınav kaygısı kuruntu alt testi puanları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (  $R= 0,53$  ;  $R^2= 0,28$  ;  $p < 0,01$  ) . Adı geçen üç değişken birlikte, sınav kaygısındaki toplam varyansın yaklaşık % 28'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon kat sayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin sınav kaygısı kuruntu alt testi puanları üzerindeki göreceli önem sırası; yalnızlık, kendine saygı ve mükemmeliyetçilik. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde yalnızlık ve kendine saygı değişkenlerinin sınav kaygısı kuruntu alt testi üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Mükemmeliyetçilik sınav kaygısı kuruntu alt testi puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir(Bkz.Tablo 6).

Regresyon analizi sonuçlarına göre sınav kaygısı kuruntu alt testi yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model ) aşağıda verilmiştir.

Sınav Kaygısı Kuruntu Alt Testi = 11,03 + (0,01)Mükemmeliyetçilik + (0,15)Yalnızlık + (- 0,29)Kendine Saygı.

#### 4.3.3. Sınav Kaygısı Duyuşsalık Alt Test Puanlarının Mükemmeliyetçilik, Yalnızlık ve Kendine Saygı Ölçeklerinden Alınan Puanlardan Yararlanılarak Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı ölçeklerinden alınan puanlardan yararlanılarak, sınav kaygısı duyuşsalık alt test puanlarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizleri sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7:** Sınav Kaygısı Duyuşsalık Alt Test Puanlarıyla Mükemmeliyetçilik, Yalnızlık ve Kendine Saygı Puanları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi

Değişkenler	B	Standart hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	15,56	8,52	-	1,83	0,07	-	-
Mükemmeliyetçilik	0,02	0,02	0,09	0,95	0,34	0,14	0,10
Yalnızlık	0,24	0,11	0,27	2,19	0,03	0,38	0,23
Kendine saygı	-0,30	0,23	-0,16	-1,30	0,20	-0,34	-0,14
R= 0,41      R <sup>2</sup> =0,17 F <sub>(3,86)</sub> =5,92      p= 0.000							

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan ölçüt) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyon incelendiğinde, mükemmeliyetçilik ve sınav kaygısı duyuşsalık alt testi arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin (r = 0,14) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r = 0,10 olarak hesaplandığı görülmektedir. Yalnızlık ile sınav kaygısı duyuşsalık alt testi puanları arasında pozitif ve orta düzeyde ( r = 0,38 ) bir ilişki vardır. Ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun r = 0,23 olduğu görülmektedir. Kendine saygı ile sınav kaygısı duyuşsalık alt testi puanları arasında hesaplanan negatif ve orta düzeyde bir korelasyon (r = - 0,34) olduğu diğer iki değişken kontrol edildiğinde ise negatif ve düşük düzeyde (r = - 0,14) bir korelasyon olduğu görülmektedir. Tablo 7'de

görüldüğü gibi mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı değişkenleriyle birlikte, sınav kaygısı duyusallık alt testi puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R= 0,41$  ;  $R^2= 0,17$  ;  $p < 0,01$ ) . Adı geçen üç değişken birlikte, sınav kaygısındaki toplam varyansın yaklaşık % 17'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon kat sayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin sınav kaygısı duyusallık alt testi puanları üzerindeki görelî önem sırası; kendine saygı yalnızlık ve mükemmeliyetçiliktir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise sadece yalnızlık değişkeninin sınav kaygısı duyusallık alt testi üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Kendine saygı ve mükemmeliyetçilik önemli bir etkiye sahip değildir (Bkz.Tablo 7).

Regresyon analizi sonuçlarına göre sınav kaygısı duyusallık alt testi yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

Sınav Kaygısı Duyusallık Alt Testi = 15,56 + (0,02)Mükemmeliyetçilik + (0,24)Yalnızlık + (- 0,30)Kendine Saygı.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı; üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı düzeyinin sınav kaygısı üzerindeki etkilerini araştırmaktır. Araştırmanın amacı doğrultusunda Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Hewitt ve Flett 1991a), UCLA Yalnızlık Ölçeği (Russel, Peplau ve Cutrana 1980), Kendine Saygı Ölçeği (Coopersmith 1967) ve Sınav Kaygısı Envanteri (Spielberger 1987) kullanılmıştır. Bu bölümde, uygulanan ölçeklerin analiz edilmesi ile ortaya çıkan sonuçlar, çıkan sonuçlarla ilgili tartışmalar ve öneriler sunulmuştur.

Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı düzeyinin sınav kaygısı üzerine etkilerini görmek için çok yönlü regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın ilk hipotezine göre, üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ve sınav kaygısının hem duyusallık hem de kuruntu boyutlarının yapılan korelasyon ve regresyon analizi sonuçlarının mükemmeliyetçilik ile ilişkili olduğu desteklenmiştir. Sınav kaygısının boyutları olan duyusallık ve kuruntu puanlarının mükemmeliyetçilik düzeylerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir.

Çalışmanın bu bulguları diğer araştırma sonuçları ile benzerlikler göstermektedir. Örneğin Boxtell ve Mosks (1992), üstün yeteneklilerin genel, akademik ve sosyal benlik kavramları ile ilgili olarak yaptıkları çalışmalarının sonucunda, üstün yeteneklilerin düşük akademik benlik kavramı ve yüksek sınav kaygısı taşıdıklarını bulmuşlardır. Diğer yandan, üstün yetenekliler alanında olmamakla birlikte, benzer şekilde sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilikle sınav kaygısı arasında ilişki olduğu desteklenmiştir (Akt.Mills - Blankstein, 2000:1191).

Hewitt ve Flett'in (1991) çok boyutlu mükemmeliyetçilik modelini kullanmaları, eğitimcilere mükemmeliyetçilik ve başarı motivasyonu arasındaki ilişkiyi anlamalarında yardımcı olabilir. Örneğin kendine yönelik mükemmeliyetçi bireyler, kendilerine yüksek standartlar koydukları ve performanslarını bu standartlara göre değerlendirdikleri için altta yatan bir başarı ihtiyacıyla motive olurlar. Diğer yanda sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçiler, elde etmeleri gereken standartları kendilerinin değil de, başkalarının onlar için koyduğuna inanırlar. Öz değerlerinin bu standartlara bağlı olduğuna inandıkları için, bu bireyler başarısızlık korkusuyla motive olabilirler (Akt.Neumeister, 2004: 220-221).

Her iki durumda da, bu bireyler için iş hakimiyeti elde etmektense, arkadaşlarının yanında yetersiz görünmeyerek öz değerlerini koruma daha önemlidir (Akt.Neumeister, 2004: 220-221).

Araştırmanın ikinci hipotezine göre, üstün yetenekli çocuklarda yalnızlık ve sınav kaygısının hem duyuşsallık hem de kuruntu boyutlarının, yapılan korelasyon ve regresyon analizi sonuçlarının yalnızlık ile ilişkili olduğu desteklenmiştir. Bu ilişkinin de diğer değişkenlere göre en yüksek olduğu bulunmuştur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde yalnızlık değişkeninin sınav kaygısı duyuşsallık alt testi üzeri önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü hipotezine göre, üstün yetenekli çocuklarda kendine saygı ve sınav kaygısının hem duyuşsallık hem de kuruntu boyutlarının yapılan korelasyon ve regresyon analizi sonuçlarının kendine saygı ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Fakat bu ilişkinin ters orantılı olduğu görülmektedir. Yani sınav kaygısı ölçeğinden alınan puanlar arttıkça, kendine saygı ölçeğinden alınan puanlar azalmakta ya da kendine saygı ölçeğinden alınan puanlar arttıkça, sınav kaygısı ölçeğinden alınan puanlar azalmaktadır. Bu çalışmada düşük kendine saygı düzeyine sahip üstün yetenekli çocukların daha yüksek kuruntu belirtileri gösterdikleri şeklindeki sonucun diğer araştırmacılara yol gösterici nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Genellikle üstün yetenekli ve özel üstün yetenekli çocuklar; okul yaşamlarının erken aşamalarında ya öğretmenlerinin ya da ailelerinin değerlendirilmeleri sonucu belirlenmektedir. Üstün yetenekli çocuklar; zeka testi sonuçları; okuldaki başarı düzeyleri, sınıf içi başarısı ile öğretmen ve ailelerin girdilerinin yer aldığı faktörlerin göz önüne alınmasıyla değerlendirilmektedir. Üstün yetenekli çocukların kendilerini ve dünyalarını anlamalarına yardımcı olmak, öğretmenler ve aileler için meydan okuyucu, bir görev olabilmektedir. Üstün yetenekli çocukların büyük bir kısmı, erken yaşlarda akranlarıyla neden uyuşamadıklarını anlamaya çalışmakta, onların sorularının doğru ve dikkatlice cevaplandırılmaları bu açıdan önemli olmaktadır. Çocukların çoğu deneyimleriyle ilgili etkileşimleri yanlış anlamakta ve bunlardan gelişimlerine zarar verebilecek çıkarımlar yapabilmektedir.

Tablo 8'de görüldüğü üzere, ailelerin ve öğretmenlerin gerçek anlamda yardımcı olabilmeleri için üstün yetenekli çocuğu tam olarak anlamaları, açık şekilde üstün

yetenekliliği tanımlamaları, çocuklarda nasıl geliştiğini gözlemlemeleri ve bunun okul faaliyetleri ile yapısı üzerindeki etkilerinin farkına varmaları gerekmektedir.

**Tablo 8:** Üstün yetenekli çocuğun anlaşılmasında ebeveyn, aile ve eğitimciler için ana hatlar (Rotigel, 2003)

- 
- Üstün yetenekli her çocuk ayrı bir birey olarak görülmeli, çocuğun sosyal, duygusal, fiziksel ve eğitimsel gereksinimlerinin değerlendirilmesi net bir şekilde yapılmalıdır.
  - Çocuklar yetenek, başarı ve ilgi alanlarına göre gruplandırılmalı;bu amaçla kullanılan esnek gruplandırma stratejileri çocuklara uygun entelektüel, sosyal ve duygusal akran grupları bulunmasına yardımcı olan güçlü araçlar olabilmektedir.
  - Çocukla ilgili meydana gelebilecek hayali ve haksız beklentilere karşı önlem alınmalı, hedefler konurken çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi göz ardı edilmemelidir.
  - Çocuklar her zaman yaptıkları şeylerin nedenlerini açıkça ifade edemeyebilmekte bu nedenle yeteneklerini algılama düzeyini keşfetmeleri ve artırmaları için çocuklarla iletişim içinde olunmalıdır.
  - Üstün yetenekli çocuğun kendi yaştlarının da olduğu akran gruplarının olması sağlanmalıdır.
  - Çocukların hobi ve ilgi alanlarına sahip olması özendirilmeli ve ilgi alanlarında deneyimlerinin paylaşılması açısından rehberler mükemmel bir yardımcı olmaktadır.
  - Üstün yetenekli çocukların yetişkinlerle iletişiminin olgun bir şekilde gerçekleştiğinin görülmesine rağmen onların duygusal gelişiminin yaştlarıyla daha yakın şekilde örtüşeceği unutulmamalıdır.
  - Eğitim programının uygunluğundan emin olunmalıdır. Üstün yetenekli çocukların her biri bireysel bir değerlendirmeye tutulmalı, eğitim faaliyetleri çocuğun gereksinimlerini karşılayacak şekilde değiştirilmesi gerekebilmektedir.
  - Üstün yetenekli çocukların zamanının çoğunu sınıf arkadaşlarıyla harcamaları beklenmemelidir. Tüm çocuklar sadece öğrendikleri dersleri tekrar etmeyi değil, her gün yeni şeyler öğrenme gereksinimi duymaktadır.
  - Yaşlarına uygun olduğu kadar onlara meydan okuyan eğitim gereçleri araştırılmalı, çocuğun öğrendiklerini, çevresinde tartışabileceği kişilere sahip olması sağlanmalıdır.
- 

Bir çocuk üstün yetenekli ve özel üstün yetenekli olduğunda çocuğun deneyimlerinin tümüyle etkilendiğinin farkına varılması önemlidir. Üstün yetenekli

çocuklar sadece okullarda onlara hazırlanan programlarda değil, tüm gün bu özelliklerini sergilemektedirler.

Okullarda eğitim faaliyetleri ortalama öğrenci gereksinimlerini karşılamaya göre tasarlanmakta böylece bu faaliyetlerden tüm çocukların yarar sağlayacağı umulmaktadır. Bununla beraber üstün yetenekli çocukların çoğu okula o yıla ait ders içeriği ile ilgili uzmanlaşmış olarak başlamaktadır. Okuldaki faaliyetler üstün yetenekli çocukların gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik düzenlenmeli ve düzenleme sadece çocukların gereksinimlerinin değerlendirilmesiyle ve meydan okuyucu faaliyetlerle birlikte uygun zorluktaki materyallerin etkileşimlerine izin veren strateji ve içeriklerin dikkatlice planlanmasıyla yapılabilmektedir.

Ülkemizde üstün yeteneklilerin özelliklerini ve ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik yapılabilecek çalışmaların uygulama boyutunun üstün yetenekli çocuklara yönelik psikolojik danışma hizmetleri ile paralel işlemesi, üstün yetenekli çocukların sınav kaygısı gibi çeşitli problemlerini ya da sosyal ve duygusal gelişimleriyle ilgili etkili bir şekilde başa çıkmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada Bursa Bilim Sanat ve Eğitim Merkezi'nde bulunan 90 üstün yetenekli çocuktan oluşan örneklem grubunun, veri toplama sürecinden elde edilen sonuçlarının genellenmesi gibi bir sakınca olabilir. Bu yüzden gelecekte bu ve benzeri araştırmalar; farklı şehirlerimizde bulunan Bilim Sanat ve Eğitim merkezindeki farklı örneklem grupları ile yürütülebilir. Böylece farklı bulgulara ait yeni bulgular, bu alanın daha da iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir.

Gelecekte bu konuda araştırma yapacak araştırmacılara bir diğer öneri de, bu araştırma ile ele alınan bağımsız değişkenlerin sayısı azaltılarak, önemli bulunan değişkenlerin daha ayrıntılı olarak derinliğine incelenmesi, sınav kaygısı konusunun anlaşılması yönünde çok daha yerinde olur.

Üstün yetenekli çocuklar ile ilgili çalışma arzusu içinde olacak araştırmacılara yapılacak diğer bir öneri de araştırmada kullanılan veri toplama süreci ile ilgilidir. Gelecekteki araştırmacılar, çalışmada kullanılan mevcut veri toplama sürecinin hem olumlu yönlerini hem de sınırlılıklarını iyi bir şekilde gözden geçirmeli ve anket katılımcılarına konu ile ilgili yerinde sözlü bilgilerin sağlanması için çaba göstermelidir.



### KAYNAKÇA

- Ablard, K.E. - Parker, W.D. (1997), "Parents' Achivement Goals and Perfectionisim in Their Academically Talented Children", **Journal of Youth & Adolescence**, vol. 26, nr.6, December, pg. 651-667.
- Adderholt-Elliott, M. (1987), **Perfectionism: What's Bad About Being Too Good?**, Minneapolis: MN:Free Spirit.
- Akarsu, F. (2001), **Üstün Yetenekli Çocuklar Aileleri ve Sorunları**, Ankara: Eduser Yayınları.
- Akpınar, M.(1999), **Grupla Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulamasının Üniversite Giriş Sınavı Öncesi Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkisi**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- André, C. - Lelord, F. (2002), **Kendine Saygı**, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Antony, M.M. - Swinson, R.P. (2000), **Mükemmeliyetçilik**, İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- Arıca, O.T.(1995), **Üniversite Öğrencilerinde Saldırganlık, Benlik Saygısı ve Denetim Odağı İlişkisi**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Ashby, J.S. - Rice, K.G. (2002), "Perfectionism, Dysfunctional Attitudes and Self-Esteem: A Structural Equations Analysis", **Journal of Counseling and Development**, vol. 80, nr.2 Spring, pg.197-208.
- Atkinson, R - Arkinson, R. C. - Ernest, R.H. (1995), **Psikolojiye Giriş II**, İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Aydın, M. (2001), **Sınav Kaygısı Envanterinin İki ve Üç Faktörlü Modelinin Karşılaştırmalı Bir İncelemesi**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Aysan, F. - Thompson, D. - Hamarat, E. (2001), "Test Anxiety, Coping Strategies and Perceived Health in a group of High School Students: A Turkish Sample", **The Journal of Genetic Psychology**, vol. 162, nr.4, December, pg.402-411.
- Balcı, A. (2001), **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler**, 3.bs., Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Baldık, Ö. (2004), **Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Eğitimi**, İstanbul: Timaş Yayıncılık.

- Başal, A.H. (1992), **Okulöncesi Eğitimin Bazı Değişkenler Bakımından Etkisi**, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baltaş, A. (1994), **Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı**, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Barrow, J. - Moore, C. (1983), "Group Intervention Perfectionistic Thinking", **Personal and Guidance Journal**, vol. 61, pg.612-615.
- Bilgen, S., (1989), **Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri ve Bazı Değişkenlerin Uyum Düzeyine Etkisi**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Boxtel, H.W.V. - Monks, F.J. (1992), "General, Social and Academic Self-Concepts of Gifted Adolescent", **Journal of Youth and Adolescence**, vol. 21, pg.169-187.
- Burns, D.D. (1980), "The Perfectionist's Script for Self-Defeat", **Psychology Today**, vol. 41, pg. 34.
- Büyüköztürk, Ş. (2002), **Veri Analizi El Kitabı**, 2.bs., Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Callard-Szulgit, R. (2003), **Perfectionism And Gifted Children**, United States: Scarecrow Education.
- Cassady, J.C. - Johnson, R.E. (2001), "Cognitive Text Anxiety and Academic Performans", **Contemporary Educational Psychology**, vol. 27, November, pg.270-295.
- Change, E.C. - Rand, K.L. (2000), "Perfectionism as a Predictor of Subsequent Adjustment: Evidence for a Spesific Diathesis-Stress Mechanism Among College Students", **Journal of Counseling Psychology**, vol. 47, nr.4, pg.129-137.
- Coopersmith, S. (1967), **The Antecedent of Self Esteem**, USA:San Fransisco: Freeman.
- Cüceloğlu, D.(1997), **İnsan Ve Davranış**, 7.bs., İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çağlar, D. (2004), "Üstün Zekalı Çocukların Özellikleri", **I.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı**, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, ss.111-115.
- Davaslıgil, Ü. (2004), "Üstün Çocuklar", **I.Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı**, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, ss.211-218.
- Davis, G.A. - Rimm, S.B. (2003), **Education Of The Gifted And Talented**, 15.bs. America: Pearson Education.

- Demir, A. (1989), "Ucla Yalnızlık Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği", 7(13), Ankara: **Psikoloji Dergisi**, ss.14-18.
- Demir, A. (1990), **Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler**, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dusek, A.D. (1980), "The Development of Test Anxiety in Children", In Sarason, I. (Ed), **Test Anxiety: Theory, Research and Applications**, Hilldate, NJ: Lawrance Erlbaum Associations Publishers.
- Eren, A. (1994), **Lise Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri Ve Psikolojik İhtiyaçlarının İncelenmesi**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erkan, S. (1991), **Sınav Kaygısının Öğrenci Seçme Sınavı İle İlişkisi**, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara : Ankara Üniversitesi.
- Flett, G.L.- Hewitt, P.L.- Singer, A. (1995), "Perfectionism and Parental Authority Styles", **Individual Psychology**, vol. 51, pg.50-60.
- Flett, G.L. – Hewitt, P.L.- Shaphiro, B.- Rayman, J. (2001), "Perfectionism, Beliefs and Adjustment in Dating Relationships", **Current Psychology**, vol. 20, nr.4, Winter, pg.289-311.
- Fromm, E. (2003), **Sevme Sanatı**, İzmir: İlya Psikoloji Dizisi.
- Frost, R. O. - Lahart, C. M. - Rosenblate, R. (1991), The Development of Perfectionism: A study of Daughters and Their Parents, **Cognitive Therapy and Research**, vol.15, nr.6, pg.469-489.
- Frost, R.O. - Herderson, K.J. (1991), "Perfectionism and Reactions to Athletic Competition", **Journal of Sport and Exercise Psychology**, vol.13, pg.323-335.
- Frost, R.O. – Marten, P.- Lahart, C.- Rosenblate, R. (1993), "A Comparison of Two Measures of Perfectionism", **Personality and Individual Differences**, vol. 14, pg.119-126.
- Frost, R. O. - Lahart, C. M. - Rosenblate, R. (1990), "The Dimensional of Perfectionism", **Cognitive Therapy and Research**, vol.14, nr.5, pg.449-468.
- Geçtan, E. (1999), **Varoluş ve Psikiyatri**, 6.bs., İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Geçtan, E. (2000), **Psikanaliz ve Sonrası**, 9.bs., İstanbul: Remzi Kitapevi.

- Geçtan, E. (2003), **İnsan Olmak**, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Greenspon, T.S. (2000), "Healty Perfectionism' is an Oxymoron!", **Journal of Secondary Gifted Education**, vol. 11, nr.4, Summer, pg.117-129.
- Hallahan, D.P - Kaufman, J.M. (1991), **Exceptional Children: Introduction to Special Education**, New Jersey:Prentice Hall, Englewood Cliffts, pg. 397-442.
- Hamachek, D.E. (1978), "Psychodynamics of Normal and Neurotic Perfectionism", **Psychology**, vol. 15, pg.27-33.
- Hembree, R. (1988), "Corelates, Causes, Effects And Treatment Text Anxiety", **Review of Educational Research**, vol. 58, pg.47-49.
- Hébert, T.P. (2003), "Gifted Males", **The Social And Emotional Development Of Gifted Children**, Ed.Rosemary Callard-Szulgit, United States: Scarecrow Education, pg.137-144.
- Hewitt, P.L. - Genest, M. (1990), "The Ideal Self: Schematic Processing of Perfectionistic Content in Dysphoric University Students", **Journal of Personality and Social Psychology**, vol. 59, nr.4, pg.802-808.
- Hewitt, P.L. - Flett, G.L. (1991a), "Dimensions of Perfectionism in Unipolar Depression", **Journal of Abnormal Psychology**, vol. 100, nr.1, February, pg.98-101.
- Hewitt, P.L. - Flett, G.L. (1991b), "Perfectionism in the Self and Social Context: Conceptualization, Assessment and Association with Psychopathology", **Journal of Personality and Social Psychology**, vol. 60, nr.3, pg.456-470.
- Hewitt, P.L. - Flett, G. L. - Mikail, S. (1995), Perfectionism and Family Adjustment in Pain Patients and Their Spouses, **Journal of Family Psychology**, vol. 9, pg.335-347.
- Hollender, M. H. (1965), "Perfectionism", **Comprehensive Psychiatry**, vol. 6, pg.94-103.
- Janos, P.M. - Fung, H.C. - Robinson, N.M. (1985), "Self Concept, Self Esteem and Peer Relations Among Gifted Children Who Fell 'Different'", **Gifted Child Quarterly**, vol 29, nr.2, 78-81.
- Josephs, L. (1991), "Character Structure,Self Esteem Regulation and The Principle Of Identity Maintenance", Curtis, R.C. **The Relational Self Theoretical Convergences in Psychoanalysis and Social Psychology**, USA: Guilford Press.

- Kayaalp, M.L. (2001), "Yalnızlık Kader Yaşam Heder midir?", **Psikanaliz Yazıları 'Yalnızlık'**, Baharlık Kitap Dizisi 3, İstanbul: Bağlam Yayıncılık, ss.11-19.
- Kılıççı, Y. (2000), **Okulda Ruh Sağlığı**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (2000), **Meslek Danışmanlığı**, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lea-Wood, Sandra S.- Clunies-Ross, G. (1995), "Self-esteem Of Gifted Adolescent Girls In Australian Schools", **Roeper Review**, vol.17, Issue 3, February.
- Locicero, K. A.- Ashby, J. S., (2000), "Multidimensional Perfectionism in Middle School Age Gifted Students: A Comparison to Peers from the General Cohort", **Roeper Review**, vol. 22, nr.3, April, pg.182-185.
- Mills, J. S.- Blankstein, K. R. (2000), Perfectionism, Intrinsic vs Extrinsic Motivation and Motivated Strategies for Learning a Multidimensional Analysis of University Students, **Personality and Individual Differences**, vol. 29, nr. 6, pg.1191-1204.
- Neumeister, K.L.S. (2004), "Understanding The Relationship Between Perfectionism and Achievement Motivation İn Gifted College Students", **Gifted Children Quarterly**, vol.48, nr.3, pg.219-231.
- Oral, M. (1999), **The Relationship Between Dimensions Of Perfectionism, Stressful Life Events And Depressive Symptoms In University Students A Test Of Diathesis-Stress Model Of Depression**, (Unpublished Master's Thesis), Ankara: The Middle East Technical University.
- Orange, C. (1997), Gifted Students and Perfectionism, **Roeper Review**, vol.20, Issue 1, nr.1, pg.39-41.
- Öner, N. (1997), **Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler Bir Başvuru Kaynağı**, 3.bs., İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Öner, N.- Le Compte, A. (1998), **Süreksiz Durumluk / Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı**, 2.bs, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özbay, Y. (1999), **Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi**, Empati Yayınları.
- Özer, A.K. (2002), **Kaygı 'Sınanma Duygusuyla Baş Edebilme'**, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Pacht, A.R.B. (1984), "Peflections on Perfection", **American Psychologist**, vol. 39, pg.386-390.

- Palancı, M. (2004), "Üstün Yetenekli Öğrencilerin İhtiyaçlarını Karşılamaya Yönelik Gerçeklik Terapisi Temelli Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Modeli", **I.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı**, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, ss.401-416.
- Parker, W.D.- Adkins, K.K. (1995), "Perfectionism and the Gifted", **Roeper Review**, vol. 17, nr.3, February, pg.13-21.
- Parker, W. D. - Mills, C. J. (1996), The Incidence of Perfectionism in Gifted Students, **Gifted Child Quartely**, nol. 40, nr.4, pg.194-199.
- Parker, W.D. (1997), "An Emprical Typology of Perfectionism in Academicaly Talented Children", **American Educational Research Journal**, vol. 34, pg.545-562.
- Passow, A.H. (2004), "The Nature Of Giftedness and Talent", **Definitions and Conceptions of Giftedness**, Ed.Robert J. Sternberg, United States: Corwin Press, vol.1, pg.1-11.
- Peker, M.R.- Başal, H.A. (1999), "Farklı Sosyal Ekonomik Düzeylerde Kendine Saygı, Sınav Kaygısı ve Kendine Saygı ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişki", Bursa: **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt.XII, ss.1-7.
- Renzulli, J.S.- Reis, S.M. – Smith, L.H. (1981), **The Revolving Door Identification Model**, Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Reis, S. M.(2003), "Gifted Females In Elemantary And Secondary School", **The Social And Emotional Development Of Gifted Children**, Ed.Rosemary Callard-Szulgit, United States: Scarecrow Education, pg.125-135.
- Rice, K.G.- Ashby, J.S.- Slaney, R.B. (1998), "Self-Esteem as a Mediator Between Perfectionism and Depression: A Structural Equaions Analysis", **Journal of Counseling Psychology**, vol. 45, nr.3, pg.304-314.
- Rice,K.G.- Dellwo, J.P. (2002), "Perfectionism and Self-Development: Iplications for College Adjustment", **Journal of Counseling and Development**, vol. 80, nr.2, Spring, pg.188-197.
- Rotigel, J.V. (2003), "Understanding The Young Gifted Child : Guidelines for Parents , Families, and Educators", **Early Childhood Education Journal**, vol.30, nr.4, pg.209-213.

- Russell, D. – Peplau, L.A., Cutrona, C.E. (1980), "The Revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent And Discriminant Validity Evidence", **Journal of Personality and Social Psychology**, 39: 472-480.
- Saranson, I.G.- Saranson, B.R. (1990), "Text Anxiety", In H. Leitenberg (Ed.), **Handbook of social and evaluation anxiety**, New York: Plenum, pg. 475-495.
- Savi, F. (1999), **Ergenlerde Duygusal İstismar İle Benlik Algısı ve Genel Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Schwarzer, R. (1984), "Worry And emotionality As Seperate Components In Text Anxiety", **International Review Applied Psychology**, vol. 33, pg.205-220.
- Semerci, Z.B. (2005), **Duyguların Şifresi**, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Spielberger, C.D.- Vagg, P.R. (1987), "The Treatment Of Test Anxiety: A Transactional Process Model", **Advances in Text Anxiety Research**, chapter 5, pg.179-186.
- Tallis, F. (2003), **Kaygıları Aşmak**, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Tanner, I. J. (1997), **Yalnızlık Sevme Korkusu**, İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- Taşdemir, Ö.M. (2003), **Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçiliğin Sınav Kaygısı Üzerindeki Yordayıcı Rolü: Benlik Saygısı, Kontrol Odağı, Öz Yeterlik ve Problem Çözme Becerilerinin Belirleyiciliği**. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Tükel, R. (2001), "Yalnızlık Üzerine Notlar", **Psikanaliz Yazıları 'Yalnızlık'**, İstanbul: Bağlam Yayıncılık, Baharlık Kitap Dizisi 3, ss.39-43.
- Uzun, M. (2004), **Üstün Yetenekli Çocuklar El Kitabı**, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Wolman, B.B. (1992), **Personality Dynamics**, USA: Plenum Press.
- Woodward, J.C.- Kalyan-Masih, V. (1990), "Loneliness, Coping Strategies and Cognitive Styles Of The Gifted Rural Adolescent", **Adolescence**, vol 25, Issue 100, Academic Search Premier.
- Yaparel, R. (1984), **Sosyal İlişkilerdeki Başarı Ve Başarısızlık Nedenlerinin Algılanması ile Yalnızlık Arasındaki Bağlantı**. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

- Zeidner, M.- Schleyer, E.J. (1998), "The big-fish-little-pond effect for academic self-concept, test anxiety and school grades in gifted children", **Contemporary Educational Psychology**, vol. 24, pg.305-329.
- Zeidner, M. (1999), "Test Anxiety In Intellectually Gifted School Students", **Journal Of Anxiety, Stress & Coping**, May, vol.12, Issue.2.
- Zohard, D. (1998), "An Additive Model Of Test Anxiety Role Of Exam-Specific Expectations", **Journal of Educational Psychology**, June, vol. 90, nr.2. pg.330-340.



**EK – 1****BİLGİ TOPLAMA FORMU**

Resim ( ) Müzik ( ) Zihinsel ( )

Yaş:.....

Cinsiyet: ( ) Kız ( ) Erkek

Annenizin Eğitim Durumu:

( ) Okur-Yazar ( ) İlköğretim ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Y.Lisans ( ) Doktora

Annenizin Mesleği:.....

Babanızın Eğitim Durumu:

( ) Okur-Yazar ( ) İlköğretim ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Y.Lisans ( ) Doktora

Babanızın Mesleği:.....

Kaç kardeşsiniz?.....

Siz kaçınıcı kardeşsiniz?.....

**EK - 2****SINAV KAYGISI ENVANTERİ**

**Yönerge:** Aşağıda insanların kendilerini tanımak için kullandıkları bir dizi ifade sıralanmıştır. Bunların her birini okuyun ve genel olarak nasıl hissettiğinizi anlatan ifadenin sağındaki boşluklardan uygun olan rakamı yuvarlak içine alınız. Burada doğru ya da yanlış yanıt yoktur. İfadelerin hiçbirisi üzerinde fazla zaman harcamadan yazılı ve sözlü sınavlarda genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren yanıtı işaretleyin.

- 1 Hiçbir Zaman**  
**2 Bazen**  
**3 Sık Sık**  
**4 Her Zaman**

1. Sınav esnasında kendimi güvenli ve rahat hissederim	1	2	3	4
2. O dersten alacağım notu düşünmek, sınav esnasındaki başarıyı olumsuz yönde etkiler	1	2	3	4
3. Önemli sınavlarda donup kalırım	1	2	3	4
4. Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitiremeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam	1	2	3	4
5. Bir sınav sırasında ne kadar uğraşırsam kafam o kadar karışır	1	2	3	4
6. Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissederim	1	2	3	4
7. Önemli bir sınav sırasında kendimi sinirli hissederim	1	2	3	4
8. Başarısız olma düşünceleri, dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur	1	2	3	4
9. Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sinirli hissederim	1	2	3	4
10. Önemli sınavlarda sinirlerim öylesine gerilir ki midem bulanır	1	2	3	4
11. Bir sınav kağıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum	1	2	3	4
12. Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim	1	2	3	4
13. Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissederim	1	2	3	4
14. Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım	1	2	3	4
15. Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim	1	2	3	4
16. Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim	1	2	3	4
17. Sınavlar sırasında başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam	1	2	3	4
18. Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı attığını hissederim	1	2	3	4
19. Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye çalışırım	1	2	3	4
20. Sınavlar sırasında öylesine sinirli olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum	1	2	3	4

## EK - 3

## ÇOK BOYUTLU MÜKEMMELİYETÇİLİK ÖLÇEĞİ

Aşağıda kişilik özellik ve davranışlarına ilişkin bir dizi ifade bulunmaktadır. Her ifadeyi dikkatle okuduktan sonra o görüşe ne kadar katıldığınızı belirtiniz. Sizi en iyi yansıttığını düşündüğünüz rakamı yuvarlak içine alınız.

Teşekkürler...

SEMA UYANIK

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7  
Kesinlikle katılmıyorum Kararsızım Kesinlikle katılıyorum

1. Bir iş üzerinde çalıştığında iş kusursuz olana kadar rahatlayamam.	1	2	3	4	5	6	7
2. Genelde kişileri, kolay pes ettikleri için eleştirmem.	1	2	3	4	5	6	7
3. Yakınlarımla başarılı olmaları gerekmez.	1	2	3	4	5	6	7
4. En iyisinden aşağısına razı oldukları için arkadaşlarımı nadiren eleştiririm.	1	2	3	4	5	6	7
5. Başkalarının benden beklentilerini karşılamakta güçlük çekerim.	1	2	3	4	5	6	7
6. Amaçlarımdan bir tanesi, yaptığım her şeyde mükemmel olmaktır.	1	2	3	4	5	6	7
7. Başkalarının yaptığı her şey en iyi kalitede olmalıdır.	1	2	3	4	5	6	7
8. İşlerimde asla mükemmelliği hedef etmem.	1	2	3	4	5	6	7
9. Çevremdekiler benim de hata yapabileceğimi kolayca kabullenirler.	1	2	3	4	5	6	7
10. Bir yakınımın yapabileceğinin en iyisini yapmam.	1	2	3	4	5	6	7
11. Bir işi ne kadar iyi yaparsam çevremdekiler daha da iyisini yapmamı beklerler.	1	2	3	4	5	6	7
12. Nadiren mükemmel olma ihtiyacı duyarım.	1	2	3	4	5	6	7
13. Yaptığım bir şey kusursuz değilse, çevremdekiler tarafından yetersiz bulunur.	1	2	3	4	5	6	7
14. Olabildiğim kadar mükemmel olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
15. Giriştiğim her işte mükemmel olmam çok önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7
16. Benim için önemli olan insanlardan, beklentilerim yüksektir.	1	2	3	4	5	6	7
17. Yaptığım her şeyde en iyi olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
18. Çevremdekiler yaptığım her şeyde başarılı olmamı beklerler.	1	2	3	4	5	6	7
19. Çevremdeki insanlar için çok yüksek standartlarım yoktur.	1	2	3	4	5	6	7
20. Kendim için mükemmelden daha azını kabul edemem.	1	2	3	4	5	6	7
21. Her konuda üstün başarı göstermesem de başkaları benden hoşlanacaktır.	1	2	3	4	5	6	7
22. Kendilerini geliştirmek için uğraşmayan kişilerle ilgilenmem.	1	2	3	4	5	6	7
23. Yaptığım işte hata bulmak beni huzursuz eder.	1	2	3	4	5	6	7
24. Arkadaşlarımdan çok şey beklemem.	1	2	3	4	5	6	7
25. Başarı başkalarını memnun etmek için daha da çok çalışmam anlamına gelir.	1	2	3	4	5	6	7
26. Birisinden bir şey yapmasını istersem, işin mükemmel yapılmasını isterim.	1	2	3	4	5	6	7
27. Yakınlarımla hata yapmasını görmeye tahammül edemem.	1	2	3	4	5	6	7
28. Hedeflerimi belirlemede mükemmeliyetçiyimdir.	1	2	3	4	5	6	7
29. Değer verdiğim insanlar beni hiçbir zaman hayal kırıklığına uğratmamalıdır.	1	2	3	4	5	6	7
30. Başarısız olduğum zamanlar bile başkaları yeterli olduğumu düşünürler.	1	2	3	4	5	6	7
31. Başkalarının benden çok şey beklediğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
32. Her zaman yapabileceğimin en iyisini yapmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
33. Bana göstermeseler bile, hata yaptığım zaman diğer insanlar bana çok bozulurlar.	1	2	3	4	5	6	7
34. Yaptığım her şeyde en iyi olmak zorunda değilim.	1	2	3	4	5	6	7
35. Ailem benden mükemmel olmamı bekler.	1	2	3	4	5	6	7
36. Kendim için yüksek hedeflerim yoktur.	1	2	3	4	5	6	7
37. Annem ve babam nadiren hayatımın her alanında en başarılı olmamı beklerler.	1	2	3	4	5	6	7
38. Sıradan insanlara saygı duyarım.	1	2	3	4	5	6	7
39. İnsanlar benden mükemmelden aşağısını kabul etmezler.	1	2	3	4	5	6	7
40. Kendim için çok yüksek standartlar koyarım.	1	2	3	4	5	6	7
41. İnsanlar benden verebileceğimden fazlasını beklerler.	1	2	3	4	5	6	7
42. Okulda ve ya işte her zaman başarılı olmalıyım.	1	2	3	4	5	6	7
43. Bir arkadaşımın elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışmaması benim için önemli değildir.	1	2	3	4	5	6	7
44. Hata yapsam bile etrafımdaki insanlar yeterli ve becerikli olduğumu düşünürler.	1	2	3	4	5	6	7
45. Başkalarının yaptığı her şeyde üstün başarı göstermelerini nadiren beklerim.	1	2	3	4	5	6	7

## EK – 4

## UCLA YALNIZLIK ÖLÇEĞİ

Aşağıda çeşitli duygu ve düşünceleri içeren ifadeler verilmektedir. Sizden istenen her ifadede tanımlanan duygu ve ya düşünceyi ne sıklıkta hissettiğinizi ya da düşündüğünüzü, her ifade için bir tek rakamı daire içine alarak belirtmenizdir.

Teşekkürler....SEMA UYANIK

	Ben bu durumu <b>HİÇ</b> yaşamam.	Ben bu durumu <b>NADİREN</b> yaşarım.	Ben bu durumu <b>BAZEN</b> yaşarım.	Ben bu durumu <b>SIK SIK</b> yaşarım.
1. Kendimi çevremdeki insanlarla uyum içinde hissediyorum.	1	2	3	4
2. Arkadaşım yok.	1	2	3	4
3. Başvuracağım kimse yok.	1	2	3	4
4. Kendimi tek başıyaymışım gibi hissetmiyorum.	1	2	3	4
5. Kendimi bir arkadaş grubunun bir parçası olarak hissediyorum.	1	2	3	4
6. Çevremdeki insanlarla bir çok ortak yönüm var.	1	2	3	4
7. Artık hiç kimseyle samimi değilim.	1	2	3	4
8. İlgilerim ve fikirlerim çevremdekilerce paylaşılmıyor.	1	2	3	4
9. Dışa dönük bir insanım.	1	2	3	4
10. Kendimi yakın hissettiğim insanlar var.	1	2	3	4
11. Kendimi grup dışına itilmiş hissediyorum.	1	2	3	4
12. Sosyal ilişkilerim yüzeyseldir.	1	2	3	4
13. Hiç kimse beni gerçekten iyi tanımıyor.	1	2	3	4
14. Kendimi diğer insanlardan soyutlanmış hissediyorum.	1	2	3	4
15. İsteddiğim zaman arkadaş bulabilirim.	1	2	3	4
16. Beni gerçekten anlayan insanlar var.	1	2	3	4
17. Bu derece içime kapanmış olmaktan dolayı mutsuzum.	1	2	3	4
18. Çevremde insanlar var ama benimle değiller.	1	2	3	4
19. Konuşabileceğim insanlar var.	1	2	3	4
20. Derdimi anlatabileceğim insanlar var.	1	2	3	4

## KENDİNE SAYGI ÖLÇEĞİ

Aşağıda bir kişinin kendi durum ve duygularını anlatan bir dizi cümle verilmiştir. Bunları dikkatlice okuyarak, sizin durum ve duygularınıza benzeyenlerin önündeki boşluklardan ‘EVET’ boşluğuna (X) işareti, benzemeyenlerin önündeki boşluklardan da ‘HAYIR’ boşluğuna (X) işareti koyunuz.

Teşekkürler...SEMA UYANIK

	EVET	HAYIR
1. Çoğu zaman kendim değil bir başka insan olmak isterdim.		
2. Başkalarının önünde konuşmak bana zor gelir.		
3. Yapabilseydim benimle ilgili pek çok şeyi değiştirdim.		
4. Fazla güçlük çekmeden karar verebilirim.		
5. Arkadaşlarım benimle iyi vakit geçirirler.		
6. Evde herkese hemencecik kızarım.		
7. Hayatımdaki değişmelere alışmam biraz zor olur.		
8. Arkadaşlarım arasında sevilirim.		
9. Ailem benden çok şey bekliyor.		
10. Ailem genellikle duygularıma önem verir.		
11. Çok kolay teslim olurum.		
12. Benim gibi bir kişi olmak zordur.		
13. Benimle ilgili her şey düzensizdir.		
14. Arkadaşlarım benim fikirlerimi kendilerininmiş gibi söylerler.		
15. Kendimi pek fazla beğenmem.		
16. Oldukça mutlu biriyimdir.		
17. Yaptığım işle ilgili olarak sık sık moralim bozulur.		
18. Çoğu insan kadar güzel değilim.		
19. Söylemek istediklerimi korkmadan söyleyebilirim.		
20. Ailem beni anlar.		
21. Çoğu arkadaşım benden daha çok sevilir.		
22. Ailem beni başarılı olmam için zorlar.		
23. Ödevlerimi yaparken sık sık başaramayacağım korkusuna kapılırım.		
24. Çevremde olanlar genellikle beni rahatsız etmez.		
25. Okuldaki çalışmalarımın memnunum.		

**ÖZGEÇMİŞ**

**Doğum Yeri ve Yılı** : Kartal - 1980

<b>Öğr.Gördüğü Kurumlar</b>	<b>Başlama Yılı</b>	<b>Bitirme Yılı</b>	<b>Kurum Adı</b>
<b>Lise</b>	1994	1998	Pendik Lisesi
<b>Lisans</b>	1999	2003	Uludağ Üniversitesi
<b>Yüksek Lisans</b>	2003	2007	Uludağ Üniversitesi

**Doktora** :

**Medeni Durum** : Bekar

**Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi:** İngilizce İyi

<b>Çalıştığı Kurum (lar)</b>	<b>Başlama ve</b>	<b>Ayrılma Tarihleri</b>	<b>Çalışılan Kurumun Adı</b>
1.	01.03.2006	-	Barış Manço İlköğretim Okulu

**Yurtdışı Görevleri** : -

**Kullandığı Burslar** : -

**Aldığı Ödüller** : -

**Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Topluluklar** : -

**Editör veya Yayın Kurulu Üyelikleri** : -

**Yurt İçi ve Yurt Dışında katıldığı Projeler** : -

**Katıldığı Yurt İçi ve Yurt Dışı Bilimsel Toplantılar:** -

**Yayımlanan Çalışmalar** : -

**Diğer** : -

.... 01.2007  
Sema UYANIK