

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ \* SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN MÜKEMMELİYETÇİLİK ÖZELLİKLERİ,  
OKUL MOTİVASYONLARI, ÖĞRENME STİLLERİ VE AKADEMİK BAŞARILARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fatma ALTUN

TEZ DANIŞMANI

Yrd. Doç. Dr. Hikmet YAZICI

HAZİRAN 2010

TRABZON

## ONAY

Fatma ALTUN tarafından hazırlanan “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Özellikleri, Okul Motivasyonları, Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları” adlı bu çalışma, 23.06.2010 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında **yüksek lisans tezi** olarak kabul edilmiştir.



Doç. Dr. Hatice ODACI (Başkan)



Yrd. Doç. Dr. Hikmet YAZICI (Danışman)



Yrd. Doç. Dr. Nedim ALEV

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylım. 02/07/2010



Doç. Dr. Yusuf ŞAHİN  
Enstitü Müdürü

## **BİLDİRİM**

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada orijinal olmayan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her tür yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

  
**Fatma ALTUN**  
**23.06.2010**

## ÖNSÖZ

Üstün yeteneklilerin kendilerine has özellikleri onlar için bazen olumlu bazen olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri, okul motivasyonları, öğrenme stilleri ve akademik başarıları incelenmiştir.

Öncelikle, bana güvenerek akademik hayata girmeme vesile olan, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum, çok değerli hocam, tez danışmanım, Yrd. Doç. Dr. Hikmet YAZICI'ya, çalışmam süresince bilgisiyle ve deneyimiyle bana verdiği destek için ve çalışabilmem amacıyla gerekli her imkanı büyük bir içtenlikle bana sağladığı için teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmamın ilk aşamalarından itibaren bilgilerini ve desteklerini esirgemeyen Trabzon BİLSEM müdürü Mehmet Faik KAYAGİL ve rehber öğretmeni Nejdet ŞENGÜL başta olmak üzere, araştırmama katılan tüm ilköğretim okullarının ve BİLSEM'lerin yöneticilerine, psikolojik danışmanlarına ve öğretmenlerine yardımlarından ve katkılarından ötürü teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca beni maddi açıdan destekleyen, bilimin ve bilim insanının destekçisi olan TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana bilgileriyle destek olan hocalarım, Doç. Dr. Hatice ODACI'ya, Yrd. Doç. Dr. Mustafa ŞAHİN'e ve Yrd. Doç. Dr. Nedim ALEV'e; tezimin en başından beri, sevincime ve üzüntüme ortak olan dostum Arş. Gör. Çiğdem BERBER ÇELİK'e; bölümdeki işleri paylaştığım arkadaşım, Arş. Gör. Serkan Volkan SARI'ya teşekkür ederim.

Tüm hayatım boyunca olduğu gibi, bu dönemde de benden desteklerini esirgemeyen ve çalışabilmem için bana her türlü kolaylığı sağlayan canım aileme çok teşekkür ederim.

Not: Bu araştırma KTÜ BAP tarafından desteklenmiştir (Proje No:2009.116.004.1)

Haziran 2010

Fatma ALTUN

## İÇİNDEKİLER

|                           |      |
|---------------------------|------|
| ÖNSÖZ.....                | IV   |
| İÇİNDEKİLER .....         | V    |
| ÖZET .....                | IX   |
| ABSTRACT .....            | X    |
| TABLolar LİSTESİ .....    | XI   |
| ŞEKİLLER LİSTESİ .....    | XII  |
| KISALTMALAR LİSTESİ ..... | XIII |
| GİRİŞ .....               | 1-5  |

## BİRİNCİ BÖLÜM

|                                                   |     |
|---------------------------------------------------|-----|
| 1.ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ GENEL BİLGİLER .....       | 6-9 |
| 1.1. Araştırmanın Amacı .....                     | 6   |
| 1.2. Denenceler .....                             | 7   |
| 1.3. Araştırmanın Sayıtlıları .....               | 7   |
| 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları .....            | 7   |
| 1.5. Araştırmanın Önemi .....                     | 8   |
| 1. 6. Araştırmada Kullanılan Temel Kavramlar..... | 8   |

## İKİNCİ BÖLÜM

|                                        |       |
|----------------------------------------|-------|
| 2. ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ YAYINLAR ..... | 10-63 |
| 2.1. Üstün Yeteneklilik .....          | 10    |

|                                                                            |    |
|----------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1.1. Üstün Yetenekliliğin Tanımı ve Tarihçesi .....                      | 10 |
| 2.1.2. Üstün Yetenekliliğin Belirlenmesi .....                             | 12 |
| 2.1.3. Üstün Yeteneklilerin Özellikleri .....                              | 14 |
| 2.1.3.1. Fiziksel Özellikleri .....                                        | 14 |
| 2.1.3.2. Zihinsel (Bilişsel) Özellikleri .....                             | 14 |
| 2.1.3.3. Sosyal ve Duygusal Özellikleri .....                              | 15 |
| 2. 1. 4. Türkiye’de Üstün Yeteneklilerin Eğitimi.....                      | 16 |
| 2.2. Mükemmeliyetçilik.....                                                | 19 |
| 2.2.1. Mükemmeliyetçilik Tanımları .....                                   | 19 |
| 2.2.2. Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik .....                           | 21 |
| 2.2.3. Mükemmeliyetçiliği Etkileyen Faktörler .....                        | 23 |
| 2.2.4. Üstün Yeteneklilerde Mükemmeliyetçilik .....                        | 25 |
| 2.2.5. Mükemmeliyetçilik ile ilgili Yapılan Çalışmalar .....               | 27 |
| 2.3. Motivasyon .....                                                      | 32 |
| 2.3.1. Motivasyon Tanımları .....                                          | 33 |
| 2.3.2. Motivasyon Kaynakları .....                                         | 34 |
| 2.3.3. Motivasyon Kuramları .....                                          | 34 |
| 2.3.3.1. Davranışçı Motivasyon Kuramı.....                                 | 35 |
| 2.3.3.2. Bilişsel Motivasyon Kuramı .....                                  | 36 |
| 2.3.3.3. İnsancıl Motivasyon Kuramı .....                                  | 36 |
| 2.3.3.4. Sosyal- Bilişsel Motivasyon Kuramı .....                          | 37 |
| 2.3.4. Motivasyon ve Kişisel Faktörler .....                               | 37 |
| 2.3.4.1. Motivasyon ve Uyarılma .....                                      | 37 |
| 2.3.4.2. Motivasyon ve İhtiyaçlar .....                                    | 38 |
| 2.3.4.3. Motivasyon ve İnançlar .....                                      | 39 |
| 2.3.4.4. Motivasyon ve Amaçlar .....                                       | 40 |
| 2.3.5. Okul Motivasyonu .....                                              | 41 |
| 2.3.6. Üstün Yeteneklilerde Motivasyon .....                               | 41 |
| 2.3.6.1. Üstün Yeteneklilerde Motivasyona Etki Eden Etmenler.....          | 43 |
| 2.3.7. Üstün Yeteneklilerde Motivasyon Konusunda Yapılan Araştırmalar..... | 45 |
| 2.4. Öğrenme Stilleri .....                                                | 48 |
| 2.4.1. Öğrenme Stilinin Tanımı ve Özellikleri .....                        | 48 |
| 2.4.2. Öğrenme Stili Modelleri .....                                       | 51 |

|                                                                                                         |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.4.2.1. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli .....                                                     | 52 |
| 2.4.2.2. Grasha- Reichman Öğrenme Stilleri Modeli .....                                                 | 54 |
| 2.4.2.3. Kolb Öğrenme Stilleri Modeli .....                                                             | 54 |
| 2.4.2.4. Jung'ın Öğrenme Stilleri Modeli.....                                                           | 56 |
| 2.4.2.5. Gregorc Öğrenme Stilleri Modeli .....                                                          | 56 |
| 2.4.2.6. Swassing ve Diğerlerinin Duyusal Öğrenme Stili Modeli ile Barsch<br>Öğrenme Stili Modeli ..... | 57 |
| 2.4.2.6.1. Görseller .....                                                                              | 57 |
| 2.4.2.6.2. İşitseller.....                                                                              | 58 |
| 2.4.2.6.3. Kinestetikler (Dokunsallar) .....                                                            | 58 |
| 2.4.3. Üstün Yeteneklilerin Öğrenme Stilleri.....                                                       | 58 |
| 2.4.4. Üstün Yeteneklilerin Öğrenme Stilleri ile İlgili Yapılan Araştırmalar ....                       | 61 |

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

|                                                                |              |
|----------------------------------------------------------------|--------------|
| <b>3. YÖNTEM .....</b>                                         | <b>64–69</b> |
| 3.1. Araştırmanın Yöntemi .....                                | 64           |
| 3.2. Araştırma Grubu .....                                     | 64           |
| 3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları.....         | 66           |
| 3.3.1. Bilgi Toplama Formu .....                               | 66           |
| 3.3.2. Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği (OOMÖ) ..... | 66           |
| 3.3.3. Okul Motivasyonu Ölçeği (OMÖ) .....                     | 67           |
| 3.3.4. Öğrenme Stilleri Ölçeği (ÖSÖ) .....                     | 67           |
| 3.4. Araştırmanın İşlem Yolu .....                             | 68           |
| 3.5. Araştırmada Kullanılan Veri Analiz Teknikleri.....        | 68           |

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

|                                                                                                                                                                                                                          |              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| <b>4. BULGULAR .....</b>                                                                                                                                                                                                 | <b>70-86</b> |
| 4.1. Tanımlayıcı Bulgular.....                                                                                                                                                                                           | 70           |
| 4.2. Üstün Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Özellikleri, Okul Motivasyonu, Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki Farklılıklar.....                                                  | 70           |
| 4.3. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Özellikleri, Okul Motivasyonları, Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler.....                                                                  | 76           |
| 4.4. Üstün Yeteneklilerinin Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin, Okul Motivasyonlarının, Öğrenme Stillerinin ve Akademik Başarılarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Farklılıkları.....                                      | 77           |
| 4.5. Sınıf Değişkenine Bağlı Olarak Mükemmeliyetçilik Özellikleri Okul Motivasyonları, Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarılar Arasındaki Farklılıklar.....                                                               | 79           |
| 4.6. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Özellikleri, Okul Motivasyonları, Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarılarında Rehberlik Hizmetlerinden Yararlanma Durumuna Dayalı Farklılıklara İlişkin Bulgular..... | 80           |

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

|                                     |                |
|-------------------------------------|----------------|
| <b>5. TARTIŞMA VE YORUM.....</b>    | <b>87-93</b>   |
| <b>SONUÇ ve ÖNERİLER .....</b>      | <b>94-95</b>   |
| <b>YARARLANILAN KAYNAKLAR .....</b> | <b>97-114</b>  |
| <b>EKLER.....</b>                   | <b>115-121</b> |
| <b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>                | <b>122</b>     |

## ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri, okul motivasyonları, öğrenme stilleri ve akademik başarılarını incelemektir. Çalışmada aynı zamanda üstün yetenekli olan ve olmayan öğrenciler bu değişkenlere dayalı olarak karşılaştırılmıştır. Araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri, okul motivasyonları, öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler de incelenmiştir.

Türkiye'nin farklı illerindeki Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden, 386 (Kız= 164, Erkek= 222) üstün yetenekli ilköğretim ikinci kademe öğrencisi ile Trabzon'da öğrenim gören ve üstün yetenekli olmayan 410 (Kız= 209, Erkek= 201) ilköğretim ikinci kademe öğrencisi araştırma grubunu oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Bilgi Toplama Formu, Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Okul Motivasyonu Ölçeği, Öğrenme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Veri analizlerinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, Ki-kare, *t* testi ve F testinden yararlanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik, okul motivasyonu ve işitsel öğrenme stili değişkenlerinde üstün yetenekli olmayan öğrencilerin puanlarının üstün yeteneklilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Görsel ve kinestetik öğrenme stilleri ile akademik başarı değişkenlerinde ise üstün yeteneklilerin puanları anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Üstün yeteneklilerin akademik başarıları ile olumlu mükemmeliyetçilik arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar ayrıca üstün yetenekli kızların olumsuz mükemmeliyetçilik ve işitsel öğrenme stili puanlarının erkeklerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek çıktığını göstermiştir. Sınıf değişkeni dikkate alındığında da üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri arasında anlamlı bazı farklılıklar bulunmuştur. Sonuçların bir kısmı literatür bulgularıyla paralel bir kısmı ise farklı çıkmıştır. Bu durum literatür bulgularıyla tartışılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Üstün Yeteneklilik, Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik, Okul Motivasyonu, Öğrenme Stilleri, Akademik Başarı.

## ABSTRACT

The main aim of this study was to investigate gifted students' perfectionism, school motivation, learning styles and academic achievement. The study also compares gifted and non-gifted students in respect of these variables given above. In the study, relationships among gifted students' perfectionism, school motivation, learning styles and academic achievement were also investigated.

The sample of the study consists of 386 (Female= 164, Male= 222) gifted primary-second phase students attending to Science and Arts Centres in different parts of Turkey and 410 (Female= 209, Male= 201) non-gifted primary-second phase students studying in the city of Trabzon. Information Gathering Form, Positive and Negative Perfectionism Scale, School Motivation Scale and Learning Styles Scale were used as data gathering tools. Pearson's Coefficient, Chi-Square, *t*-test and F-test were used to analyse the data.

Results showed that scores of non-gifted students were significantly higher than gifted students' scores regarding positive and negative perfectionism, school motivation and auditory learning style variables. On the other hand, scores of gifted students were significantly higher than non-gifted students' scores regarding visual and kinaesthetic learning styles and academic achievement variables. It was founded that there was a positive significant relationship between gifted students' academic achievement and positive perfectionism. Results also show that gifted girls' scores were significantly higher than gifted boys' scores regarding negative perfectionism and auditory learning style variables. Some significant differences were also recorded among research variables of gifted students in terms of grade levels. Some results were parallel to the related literature, others not. This was also discussed with in the light of the current literature.

**Key Words:** Giftedness, Positive and Negative Perfectionism, School Motivation, Learning Styles, Academic Achievement.

## TABLÖLAR LİSTESİ

| <u>Tablo Nr.</u> | <u>Tablonun Adı</u>                                                                                                                                                            | <u>Sayfa Nr.</u> |
|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| 1.               | Araştırmaya Katılan Bilim ve Sanat Merkezleri ve Öğrenci Sayıları.....                                                                                                         | 65               |
| 2.               | Araştırma Grubuna Ait Tanımlayıcı İstatistik Bulguları.....                                                                                                                    | 71               |
| 3.               | Üstün Yetenekli Olma Durumu ile Ekonomik Düzey Arasındaki İlişki İçin Ki-kare Testi Sonuçları .....                                                                            | 72               |
| 4.               | Üstün Yetenekli Olma ile Anne-Eğitim Durumu Arasındaki İlişkiyi Gösteren Ki-kare Testi Sonuçları .....                                                                         | 73               |
| 5.               | Üstün Yeteneklilik ile Baba-Eğitim Durumu Arasındaki İlişkiyi Gösteren Ki-kare Testi Sonuçları .....                                                                           | 74               |
| 6.               | Üstün Yetenekli Olma Durumu ile Okul Rehberlik Hizmetlerinden Yaralanma Durumu Arasındaki İlişkiyi Gösteren Ki-kare Testi Sonuçları .....                                      | 75               |
| 7.               | Üstün Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Özellikleri, Okul Motivasyonu, Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki Farklılıklar.....             | 77               |
| 8.               | Üstün Yetenekli Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Türleri, Okul Motivasyonları, Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler .....                                | 78               |
| 9.               | Üstün Yeteneklilerinin Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin, Okul Motivasyonlarının, Öğrenme Stillerinin ve Akademik Başarılarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Farklılıkları..... | 79               |
| 10.              | Üstün Yeteneklilerin Mükemmeliyetçilik Özellikleri, Okul Motivasyonları, Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarılarında Sınıf Düzeyine Dayalı Farklılıklar.....                    | 80-81            |
| 11.              | Üstün Yeteneklilerin Rehberlik Hizmetlerinden Yaralanma Durumlarına Göre ANOVA sonuçları.....                                                                                  | 84               |

## GRAFİKLER LİSTESİ

| <u>Grafik Nr.</u> | <u>Gafığın Adı</u>                                                                                                                         | <u>Sayfa Nr.</u> |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| 1.                | Üstün Yetenekli Olma Durumu ile Ekonomik Düzey Arasındaki İlişki .....                                                                     | 72               |
| 2.                | Üstün Yetenekli Olma ile Anne-Eğitim Durumu Arasındaki İlişki .....                                                                        | 73               |
| 3.                | Üstün Yeteneklilik ile Baba-Eğitim Durumu Arasındaki İlişki .....                                                                          | 74               |
| 4.                | Üstün Yetenekli Olma Durumu ile Rehberlikten Yararlanma Durumu Arasındaki İlişki.....                                                      | 75               |
| 5.                | Üstün Yetenekli Öğrencilerin Olumlu Mükemmeliyetçiliklerinin Sınıf Düzeylerine Dayalı Farklılıkları.....                                   | 81               |
| 6.                | Üstün Yetenekli Öğrencilerin Olumsuz Mükemmeliyetçiliklerinin Sınıf Düzeylerine Dayalı Farklılıkları.....                                  | 82               |
| 7.                | Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okul Motivasyonlarının Sınıf Düzeylerine Dayalı Farklılıklar .....                                            | 82               |
| 8.                | Üstün Yetenekli Öğrencilerin Kinestetik Öğrenme Stillerinin Sınıf Düzeylerine Dayalı Farklılıkları .....                                   | 83               |
| 9.                | Üstün Yetenekli Öğrencilerin Olumlu Mükemmeliyetçiliklerinin Rehberlik Hizmetlerinden Yararlanma Durumuna Dayalı Farklılıkları .....       | 85               |
| 10.               | Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okul Motivasyonlarının Rehberlik Hizmetlerinden Yararlanma Durumuna Dayalı Farklılıklar .....                 | 85               |
| 11.               | Üstün Yetenekli Öğrencilerin Görsel ve İşitsel Öğrenme Stillerinin Rehberlik Hizmetlerinden Yararlanma Durumuna Dayalı Farklılıkları ..... | 86               |

## KISALTMALAR LİSTESİ

|         |                                                                               |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------|
| BİLSEM  | : Bilim ve Sanat Merkezi                                                      |
| Ed.     | : Editör                                                                      |
| EARGED  | : Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi                                     |
| IQ      | : Zeka Bölümü (Intelligence Quotient)                                         |
| MEB     | : Milli Eğitim Bakanlığı                                                      |
| KO      | : Kareler Ortalaması                                                          |
| KT      | : Kareler Toplamı                                                             |
| Sd      | : Serbestlik derecesi                                                         |
| SBS     | : Seviye Belirleme Sınavı                                                     |
| TEVİTÖL | : Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi                                  |
| TKT     | : Temel Kabiliyetler Testi                                                    |
| TÜBİTAK | : Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu                             |
| TÜYÇEV  | : Türkiye Üstün Yetenekli Çocukları Eğitim Vakfı                              |
| ÜYEP    | : Üstün Yetenekliler Eğitimi Programları                                      |
| ÜYEF    | : Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Federasyonu                                    |
| WISC-R  | : Wechsler Çocuklar için Zeka Testi (Wechsler Intelligent Scale for Children) |

## GİRİŞ

Üstün yeteneklilik, zihinsel ve yaratıcı yeteneklerde veya müzik, resim ya da spor gibi özel alanlarda ortalamanın üstünde olmaktır. Zihinsel üstün yeteneklilik, genel olarak standart zeka testlerinden en az 125 ya da 130 puan alma ile tanımlanır. Olağanüstü yaratıcılık becerilerine sahip olan kişiler de üstün yetenekli olarak görülür fakat bunların yeteneklerini akademik performans ve standart testler ile belirlemek zordur. Üstün yeteneklilik yalnızca özel alanlarda ya da akademik yetenekle tanımlanmaz ayrıca; merak, motivasyon, ilişkileri görebilme yeteneği ve uzun dikkat süresi gibi genel zihinsel özelliklerin yanında liderlik yeteneği, bağımsızlık ve sezgisellik gibi kişisel özellikleri de içerir. Genelde üstün yetenekli bireyler yaratıcı, bir probleme yönelik çoklu yaklaşımları zihninde canlandırabilen (yenilikçi düşünen) ve problemlere alışılmadık, yeni çözümler sunan bireylerdir (Strickland, 2001: 281-282).

Üstün yetenekliler için zeki (gifted), yetenekli (talented), yaratıcı (creative), anlayışlı (insightful), dahi (genius), erken gelişmiş (precoius) gibi kavramlar kullanılmaktadır. Bunlardan en yaygın kullanılanlar zeki (gifted) ve yetenekli (talented), kavramlarıdır.

Üstün yeteneklilerle ilgili araştırma ve tartışmalar Terman'ın 1900'li yıllarda başlattığı çalışmalara kadar uzanır. Terman üstün yeteneklilerin fiziksel yapılarına, Leta Stetter Hollingworth ise sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına vurgu yapan ilk araştırmacılarıdır. 1980'li yıllarda, James T. Webb, Barbara Kerr gibi araştırmacılar laboratuvarların kurulması ve üstün yetenekli öğrencilerin psiko-sosyal özelliklerinin tanımlanması için önemli çalışmalar sürdürdüler. 1990'lı yıllar özel ihtiyaçlara yapılan vurgunun, üstün yeteneklilerle ilgili program geliştirme çalışmalarının ayrıca da ailevi ve cinsel kimliğe yüklenen önemin, incelenmeye başlandığı dönemler oldu. Çok farklı kaynaklardan elde edilen bulgular dikkate alınarak yapılan değerlendirmede, üstün yeteneklilerin kırk olumlu ve dokuz olumsuz özelliğe sahip oldukları iddia edildi (Davis ve Rimm, 2004: 32-33).

Söz konusu özellikler arasında öğrenme biçimi, motivasyon ve mükemmeliyetçilik özellikleri de yer almaktadır.

Normallerden daha hızlı öğrenen üstün yetenekliler aynı zamanda güçlü bir belleğe, uzun dikkat süresine, ilgi çekici konu üzerinde derinlemesine araştırma yapma ve problem çözme merakına sahiptirler. Yüksek öğrenme standartları geliştirirler, soyut düşünebilmeye, kavram oluşturmaya ve okumaya karşı oldukça yeteneklidirler (Long, 2000: 85).

Üstün yetenekli öğrenciler normallerden farklı öğrenme stillerine sahiptirler (Milgram ve Dunn, 1993: 25-36). Genel anlamda öğrenme stili, bireyin çevresindeki uyarıcıları algılama, işleme, düzenleme ve anlamlandırma konusundaki tutarlı ve karakteristik yaklaşımı olarak tanımlanır (Şimşek, 2004: 95). Üstün yetenekli bireyler kendi öğrenme stillerine ve ilgilerine göre eğitim imkanı sağlandığına yüksek düzeyde başarı gösterebilirler (Dunn ve Milgram, 1993: 22-23). Üstün yetenekli öğrencilerin özerk olma ve içsel kontrol durumları ile yüksek motivasyona dayalı öğrenme stilleri arasında ilişki vardır (Stewart, 1981). Bu bağlamda üstün yetenekli öğrencilerin, rutin ve ezber temelli görevlerden sıkıldıkları, özerk öğrenme durumlarını tercih ettikleri, öğrenme durumlarına aktif olarak katıldıkları ve hatta öğrenme ortamlarını düzenledikleri söylenebilir. Bu öğrenciler ilgi duydukları alanlarda yorulmadan oldukça dikkatli bir şekilde uzun süre çalışabilirler (Griggs, 1993: 78-81). Öğrenme süreçleri algılama ile ilişkilidir. Birden fazla kanalla öğrenebilme becerisine sahip olan üstün yeteneklilerin algısal yetenekleri de gelişmiştir. Gelişmiş işitsel öğrenme stiline sahip olmanın yanında, bu öğrencilerin görsel ve kinestetik öğrenme stilleri de son derece güçlüdür (Price ve Milgram, 1993: 236). Akademik performansı yüksek olan üstün yetenekliler oyuna, bağımsız çalışmaya ve farklı aktivitelere dayalı öğrenmeyi, düz anlatıma, alıştırmaya çözmeye ve ezberlemeye tercih ederler (Stewart, 1981).

Renzulli (2003) üstün yeteneklilik ile ilgili tanımlamalar yaparken, zihinsel yetenek ve yaratıcılık yanında yüksek motivasyon kavramına da yer vermiştir. Davranışı uyandıran, yönlendiren ve sürdüren içsel bir durum olarak tanımlanan (Woolfolk, 1998: 372)

motivasyonu etkileyen bir çok kişisel ve çevresel faktör vardır. Üstün yeteneklilerdeki motivasyon, göreve bağlılık, ısrarlı olma, içsel veya dışsal kaynaklı ilgi, öğrenme isteği veya başarıma güdüsü olarak kendini gösterir (McNabb, 2003). Motivasyon genel olarak yüksek başarı ve performansın kilit noktası olarak görülür (Phillips ve Lindsay, 2006: 58). Üstün yetenekli öğrenciler üzerinde yapılan bazı araştırmalar, motivasyonun okul başarısı için vazgeçilmez bir unsur olduğunu, en iyi öğrenme ortamının dahi motivasyon olmaksızın hiçbir öneminin bulunmadığını ortaya koymaktadır (Stenberg, 2000: 61). Öğretme ve öğrenme ortamındaki müfredatın zorluk seviyesi üstün yetenekli öğrenciler için önemli bir motivasyon kaynağıdır. Yetersiz ve uygun olmayan bir müfredatla, konuların sıkça tekrar edildiği sınıflarda üstün yetenekli öğrencilerin çabuk sıkılabileceği ve motivasyonlarının bu durumdan olumsuz yönde etkilenebileceği söylenebilir. Bu durum çoğu üstün yetenekli öğrencinin gerçek performansının oldukça altında başarı sergilemesine ve okul motivasyonlarının düşmesine neden olabilmektedir (Phillips ve Lindsay, 2006: 59).

Üstün yeteneklilerin ulaşabilecekleri performans “mükemmel” ölçütüyle tanımlanır. Bu ölçütle tanımlanan düzeye ulaşamadığında çok önemli başarısızlıkların yaşanması olası hale gelir. Kişinin performans ve davranışları üzerinde aşırı yüksek standartlar belirlemesi (Slaney ve diğerleri, 2001) olarak tanımlanan mükemmeliyetçilik, üstün yeteneklilerin belirgin bir özelliğidir. Genelde olumsuz bir özellik olarak incelenmesine karşın, mükemmeliyetçilik üstün yeteneklilerin en zor tanımlanabilen kişisel özelliklerinden biridir. Bazı bilim adamları mükemmeliyetçiliği patolojik bir olgu, olumsuz bir eğilim olarak ele almışlardır. Bu yaklaşıma göre mükemmeliyetçi kişiler hem kendilerine hem de başkalarına karşı mükemmeliyetçilik geliştirebilen, gerçekçi olmayan amaçlar belirleyen, hata yapma endişesi duyan, bu yüzden davranışlarından sürekli şüphe duyan ve başarılarından asla tatmin olamayan bireylerdir (Frost ve diğerleri, 1990; Hewitt ve Flett, 1991; Rimm, 2007).

Bazı araştırmacılar kişisel bir özellik şeklinde tanımlanmasından çok mükemmeliyetçiliğin nasıl yönlendirileceğinin daha önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmacılara göre mükemmeliyetçilik eğer olumlu alanlara yönlendirilirse insani idealler geliştirme ve kendini gerçekleştirme sürecinde katalizör görevi yapar (Silverman, 2007:235).

Son yıllarda yapılan bazı araştırmalarla olumlu ve olumsuz olmak üzere mükemmeliyetçiliğin iki yönünün olduğu ifade edilmektedir. Bu yaklaşım olumlu mükemmeliyetçiliği, bireyi başarıya götüren bir güç olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda olumsuz mükemmeliyetçilerin aksine olumlu mükemmeliyetçiler; yüksek kişisel standartlara sahip olma ve mevcut durumun şartlarına göre esnek davranabilme eğilimine sahiptirler. Bu kişiler belirlenen yüksek standartlara tam ulaşamamış olsalar dahi bundan doyum sağlayabilirler (Ashby ve Rice, 2002; Kottman, 2000; Rimm, 2007; Silverman, 2007).

Başlangıçta daha çok olumsuz ve patolojik bir özellik olarak değerlendirilmesi, mükemmeliyetçiliği ölçmek için geliştirilen ölçme araçlarının yapısını da etkilemiştir. Bu nedenle geliştirilen araçların çoğu olumsuz mükemmeliyetçilik özelliğini incelemeye dönüktü. Ancak son yıllarda mükemmeliyetçilik özelliği çok boyutlu olarak ele alınmakta, hem olumlu hem olumsuz yönü ile incelenmektedir. Bu durum olumlu mükemmeliyetçiliği ölçen araçların geliştirilmesini yaygınlaştırmaktadır (Rice ve Slaney, 2002: 35; Silverman, 2007: 236-237).

Üstün yetenekli bireylerin akademik performansları da son derece yüksektir. Bu bireyler akademik başarılarıyla hem öğrenim gördükleri kurumlarda ön plana çıkmakta hem de yüksek puanlar alarak seçkin üst öğretim kurumlarına devam etmektedirler.

Üstün yetenekli bireylerin pek çok olumlu ya da olumsuz özelliğe sahip oldukları bilinmektedir. Bu araştırma öğrenme stilleri, okul motivasyonu, mükemmeliyetçilik ve akademik performans özellikleri ile sınırlı tutulmuştur. Bu çalışma ile söz konusu bu değişkenlerin tanımlanması ve ilişkilendirilmesi üzerinde durulmaktadır.

Üstün yeteneklilik başta psikolojik danışma ve rehberlik olmak üzere eğitim bilimleri araştırmacılarının ilgi duyduğu bir alandır. Bu açıdan disiplinler arası çalışmalara da uygunluk taşımaktadır. Üstün yetenekli bireylerin belirlenmesi, yönlendirilmesi ve eğitilmesi konularında ülkemizde yapılan çalışmaların yeterli olduğunu söyleyebilmek son derece güçtür. Bunun yanında üstün yetenekli bireylere dönük psikolojik danışma ve

rehberlik programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda gelişmiş ülkelerle mukayese edildiğinde istenen noktaya gelindiği söylenemez. Bu çalışma ile elde edilen sonuçların üstün yetenekli öğrencilere dönük düzenlenecek psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **BİRİNCİ BÖLÜM**

### **1. ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ GENEL BİLGİLER**

#### **1. 1. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın temel amacı, üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik özelliklerini, okul motivasyonlarını, öğrenme stillerini ve akademik başarılarını incelemektir. Üstün yetenekli öğrencilerin bu özelliklerini daha nitelikli bir düzeyde değerlendirmek için üstün yetenekli olmayan bir grup öğrenci de ölçüt grubu olarak seçilmiştir.

Bu bağlamda araştırmanın diğer amaçları aşağıda sıralanmaktadır.

1. Üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin bazı demografik özellikleri (sosyo-ekonomik gelir düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi ve okul rehberlik hizmetlerinden yararlanma durumu) arasındaki farklılıkları belirlemek.

2. Üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri, öğrenme stilleri, okul motivasyonları ve akademik başarıları arasındaki farklılıkları incelemek.

3. Üstün yeteneklilerin mükemmeliyetçilik özellikleri, öğrenme stilleri ve okul motivasyonları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek.

4. Üstün yeteneklilerin mükemmeliyetçilik özellikleri, öğrenme stilleri ve okul motivasyonları ile akademik başarılarında, cinsiyete, sınıf düzeyine ve okul rehberlik hizmetlerinden yararlanma durumuna dayalı farklılıkları incelemek.

## **1. 2. Araştırmanın Denenceleri**

1. Üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin bazı demografik özellikleri (sosyo-ekonomik gelir düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi ve okul rehberlik hizmetlerinden yararlanma durumu) arasında anlamlı farklar vardır.

2. Üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri, öğrenme stilleri, okul motivasyonları ve akademik başarıları arasında anlamlı farklar vardır.

3. Üstün yeteneklilerin mükemmeliyetçilik özellikleri, öğrenme stilleri ve okul motivasyonları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişkiler vardır.

4. Üstün yeteneklilerin mükemmeliyetçilik özellikleri, öğrenme stilleri ve okul motivasyonları ile akademik başarılarında, cinsiyete, sınıf düzeyine ve okul rehberlik hizmetlerinden yararlanma durumuna dayalı anlamlı farklılıklar vardır.

## **1. 3. Araştırmanın Sayıtları**

1. Örneklem grubu evreni temsil etme niteliğindedir.

2. Bilim ve Sanat Merkezine devam etmeyen öğrencilerin üstün yetenekli olmadığı varsayılmaktadır.

## **1. 4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları vardır. Üstün yeteneklilere ölçme araçlarının uygulanması ile ilgili durum başlıca sınırlılıktır. Çünkü üstün yeteneklilere dönük uygulama Bilim ve Sanat Merkezlerindeki yönetici, rehber öğretmen ya da diğer öğretmenler tarafından yapılmıştır. Her ne kadar uygulamaya dönük yapılandırılmış bir yönerge araştırmacı tarafından uygulayıcılara gönderilmiş olsa da tüm BİLSEM’lerde standart bir uygulamanın yapılması sınırlı bir durum olarak görülmektedir. Bununla bağlantılı olarak cevaplamaların kişisel ifadelere bağlı olması bir başka sınırlılık olarak

ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın sadece dört değişkeni ele alması kapsam açısından bir sınırlılıktır. Üstün yetenekli olmayan öğrencilerin sadece bir ilden seçilmesi ise araştırma grubu ile ilgili bir sınırlılıktır.

## **1. 5. Araştırmanın Önemi**

Üstün yeteneklilik başta özel eğitim olmak üzere psikolojik danışma ve rehberlik, program geliştirme, ölçme ve değerlendirme gibi farklı disiplinlerle ilişkili olan bir alandır. Araştırmacılar disiplinler arası çalışmalarla üstün yeteneklilerin belirlenmesi, yönlendirilmesi, eğitilmesi konuları üzerinde durmaktadır. Üstün yeteneklilerin normallerden farklı bilişsel, duygusal ve sosyal özelliklere sahip olmaları hem uyumlarını hem de akademik performanslarını etkilemektedir.

Verilecek eğitim hizmetlerinin daha nitelikli olması ve sunulacak psikolojik danışma hizmetlerinin daha etkili düzeye ulaşması için üstün yeteneklilerin farklı özellikleri ile tanımlanması ve bu özellikler arasındaki ilişkilerin incelenmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın başlıca gerekçesi budur. Elde edilecek sonuçlar üstün yetenekli olanlarla olmayanların okul motivasyonları, öğrenme stilleri, mükemmeliyetçilik özellikleri ve akademik başarıları arasında farklılıklar bulunup bulunmadığını ve aynı zamanda bu değişkenler arasında ne tür ilişkiler bulunduğunu ortaya koyacaktır. Ortaya çıkacak bulgular üstün yeteneklilere dönük psikolojik danışma ve rehberlik programlarının geliştirilmesine, yardım programlarının düzenlenmesine ve rehberlik hizmetlerinin temel işlevleri olan önleyici, geliştirici, problem çözücü etkinliklerin planlanmasına katkı sağlayacaktır.

## **1. 6. Araştırmada Kullanılan Temel Kavramlar**

**Üstün Yeteneklilik (Giftedness):** Zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşlarına göre yüksek düzeyde performans gösterme durumudur. Üstün yetenekli bireyler, uzmanlar tarafından belirlenirler ve yeteneklerinin geliştirilmesi için, genellikle okul tarafından sağlanmayan hizmetlere veya etkinliklere gereksinim duyarlar (Colangelo ve Davis, 2003: 7-8).

**Mükemmeliyetçilik (Perfectionism):** Kişinin performans ve davranışları üzerinde aşırı yüksek standartlar belirlemesidir (Slaney ve diğerleri, 2001).

**Olumlu Mükemmeliyetçilik (Pozitive Perfectionism):** Kişinin başarı amacıyla kendisine ulaşabilecekleri derecede yüksek standartlar belirlemesi ve mevcut durumun şartlarına göre esnek davranabilmesini içeren mükemmeliyetçilik boyutudur. Olumlu mükemmeliyetçilik enerjinin başarıya yönlendirilmesini sağlar (Ashby ve Rice, 2002; Rimm, 2007).

**Olumsuz Mükemmeliyetçilik (Negative Perfectionism):** Bireyin kendisine gerçekçi olmayan, aşırı yüksek standartlar belirlemesi, başarılarından memnun olamaması ve yetenekleri konusunda sürekli endişe duymasını içeren mükemmeliyetçilik boyutudur (Hewitt ve Flett, 1991).

**Motivasyon (Motivation):** Organizmayı belli bir nesne veya duruma ulaşma yönünde davranışa sürükleyen itici güç, ruhsal ve fiziksel etkinliği başlatan, sürdüren ve yönlendiren süreçtir (Budak, 2003: 154).

**Okul Motivasyonu (School Motivation):** Öğrencilerin okul ortamına, okulla ilgili aktivitelere, kavramlara ya da okuldaki eğitim etkinliklerine yönelik istekliliğidir (Yavuz, 2006: 9).

**Öğrenme Stilleri (Learning Styles):** Bireyin çevresindeki uyarıcıları algılama, işleme, düzenleme ve anlamlandırma konusundaki tutarlı ve karakteristik yaklaşımıdır (Şimşek, 2004: 95).

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ YAYINLAR

#### 2.1. ÜSTÜN YETENEKLİLİK

##### 2.1.1. Üstün Yetenekliliğin Tanımı ve Tarihçesi

Üstün yeteneklilik tarih boyunca hemen hemen tüm toplumlarda insanların dikkatini çeken bir konu olmuştur. Konun karmaşık ve çok yönlü olması tek bir üstün yetenekli tanımının yapılmasını güçleştirmektedir. Bununla birlikte evrensel olarak kabul edilen bir üstün yeteneklilik tanımı da yoktur. Zihinsel anlamdaki üstün yeteneklilik (gifted) ile özel alanlardaki üstün yeteneklilik (talented) kavramları birbirinin yerine kullanılmakta, genellikle özel yetenek de zihinsel üstün yetenekliliğe dahil edilmektedir (Davis ve Rimm, 2004:18-30). Gagne (2004: 120) üstün yetenekliliği (giftedness) doğuştan gelen eğitimle kazanılmayan bir durum, özel yetenekliliği (talent) ise eğitimle kazanılabilen bir özellik olarak tanımlamış ve iki kavramı birbirinden ayırmıştır.

1883'te Galton'un, 1916'da ise Binet ve Simon'un zeka ölçümleri ile ilgili yaptıkları çalışmalara bağlı olarak, üstün yeteneklilikle ilgili tanımlar teolojik ve metafiziksel boyuttan bilimsel boyuta geçmiştir (Stoeger, 2009: 17-19). Terman'ın Stanford- Binet Zeka Testini geliştirmesi (uyarlaması) ve 1528 üstün yetenekli öğrenci ile yaptığı boylamsal çalışmalar üstün yeteneklilerin tanınması ve eğitimi alanına önemli katkılar sağlamıştır (Davis ve Rimm, 2004: 6). Genel zihinsel yetenek testinden en üst puanı alan %1'lik kısım, Terman (1925) tarafından üstün yetenekliler olarak tanımlanmıştır. Bu kısımda kalanlar Stanford- Binet Zeka Testinden 140 ve üzerinde puan alanlara karşılık gelmektedir (Akt. Robinson ve Clinkenbeard, 1998: 119-120). Üstün yetenekliliğin sadece yüksek zeka puanı ile belirlenmesi konusu daha sonra bir çok araştırmacı ve eğitimci tarafından eleştirilmiştir. Üstün yetenekliliğin yüksek zihinsel yeteneğin yanında, yaratıcılığı, yüksek motivasyonu, güçlü hafızayı, fiziksel becerileri,

sosyal uyumu ve estetik duyarlılığı da içerdği savunulmuştur. 1960'lı yıllarda yaratıcılık testlerinin geliştirilmesi ve zeka ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar sonucunda, bir çok araştırmacı ve eğitimci üstün yeteneklilik tanımı içerisine yaratıcılık kavramını da dahil etmişlerdir (McClellan, 1985).

Üstün yetenekliliğin tanımlanması önemli bir konudur. Çünkü üstün yeteneklilere dönük özel eğitim programlarının düzenlenmesi ve bu programlara yerleşmeleri bu sayede mümkün olmaktadır. Bu nedenle sadece yüksek zeka puanı gibi tek ölçüte dayalı tanımlar, zamanla yerini çoklu yeteneğe ve performansa dayalı tanımlara bırakmıştır. 1972 yılında A.B.D.'de Marland raporuyla ortaya atılan tanımın böyle bir geçişi gerçekleştirmede etkisi büyüktür. Bu rapora göre: üstün zekâlı ve özel yetenekli kişiler, bu alanda profesyonel olarak bilinen kimseler tarafından belirlenmiş ve seçkin yeteneklerinden dolayı yüksek seviyeli iş yapmaya yeterli olan bireylerdir. Bu bireyler, kendilerine ve topluma katkıda bulunabilmeleri için, normal okul programlarının ötesinde farklılaştırılmış eğitim programları ve hizmetlerine gereksinim duyan kişilerdir. Bu rapora göre, üstün yetenekliler şu alanlarda yüksek performans gösterirler ya da gösterme potansiyeline sahiptirler: 1) Genel zihinsel yetenek, 2) Özel akademik yetenek, 3) Yaratıcı veya üretici düşünme, 4) Liderlik yeteneği, 5) Görsel ve uygulamalı sanatlar, 6) Psikomotor yetenek (Davis ve Rimm, 2004: 18-19).

Özellikle motivasyon gibi zihinsel olmayan öğeleri içermemesi nedeniyle Renzulli (1986) üstün yeteneklilerle ilgili tanımı eleştirmiş ve bazı eklemeler yapmıştır. Geliştirdiği modelde Renzulli, üstün yetenekli kişilerin üç özellik kümesine sahip olduklarını belirtmektedir. Bunların ilki genel ve özel yetenek düzeyi, ikincisi, yaratıcılık ve üçüncüsü de yüksek görev anlayışı yani motivasyondur. Herhangi bir alanda üstün bir başarının sağlanması için bu üç özellik kümesi arasındaki etkileşim gereklidir. Bu ölçütlerin hepsinde yaşıtalarının % 85'inden ve en azından birinde yaşıtalarının % 98'inden daha başarılı olan bireyler üstün yetenekli olarak kabul edilir (Akt. Davaslıgil ve diğerleri, 2004: 17).

1998'de Amerika Birleşik Devletleri (ABD) Eğitim Komisyonu yetenek alanlarını da dikkate alarak yayınladığı raporda üstün yetenekli öğrencileri; zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtalarına göre yüksek düzeyde

performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen ve yeteneklerinin geliştirilmesi için, genellikle okul tarafından sağlanmayan hizmetler veya etkinliklere gereksinim duyan bireyler olarak tanımlamıştır (Colangelo ve Davis, 2003: 7-8). Bu, günümüzde en fazla kabul gören tanımdır.

Gardner (1993) ise zekanın, zeka testi yapanlara bırakılamayacak kadar önemli olduğunu ve tek başına IQ puanını kullanmanın çeşitli sınırlılıkları olduğunu savunmuştur. Gardner zekayı, bir problemi çözme ya da farklı kültürel ortamlarda bir ürüne şekil verme yeteneği olarak tanımlamış ve zekayı ilk olarak yedi kategoriye ayırmıştır. Bunlar sözel zeka, mantıksal- matematiksel zeka, uzamsal zeka, müziksel zeka, bedensel- kinesitetik zeka, sosyal zeka ve içsel zekadır. 1999 yılında da sekizinci zeka türü olarak doğacı zekayı daha sonra dokuzuncu zeka olarak varoluşçu zekayı kuramına eklemiştir. Kişi bu zeka alanlarından birinde veya bir kaçında üstün performans sergileyebilir. Ayrıca Gardner'a göre bir çok insanın zeka alanları üst düzeylere kadar geliştirilebilir.

### **2.1.2. Üstün Yetenekliliğin Belirlenmesi**

Tanımlama üstün yeteneklilerin eğitimindeki en önemli adımdır. Ancak yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı gibi üstün yetenekliliğin karmaşık yapıda olması tanılamayı güçleştirmektedir. Üstün yetenekliliğin, zeka puanında üstünlük gibi kriterlere göre tanınması çeşitlilik gösteren zeka alanlarından bazılarının belirlenememesine neden olabilmektedir. Bu nedenle bireysel zeka testinden alınan yüksek puan gibi tek bir tanılama aracı, yeterli görülmemekte ve çoklu bir sisteme gerek duyulmaktadır (Stenberg, 2003: 88; Davaslıgil ve diğerleri, 2004: 65-67). Sosyal, ekonomik ve kültürel düzeyi düşük ailelerde, azınlık gruplarında, okula gidememiş ya da çok erken ayrılmak zorunda kalmış olanlarda, hatta kız öğrencilerde üstün yeteneklerin fark edilmesi daha güç olmaktadır (Davis ve Rimm, 2004: 17-31) . Üstelik okula devam edenler arasında yeteneklerinin farkına varılmayıp tam tersine yeteneksizlikle damgalanmış ancak gerçek yetenekleri sonradan ortaya çıkmış olanlar tarih boyunca olduğu gibi bugün de vardır.

1950'li yıllara kadar üstün yetenekliliğin tanınmasında sadece bireysel zeka testlerinden alınan puanlar kullanılırken, yaratıcılık testlerinin geliştirilmesi, geliştirilen standart zeka testlerinin tüm sosyo-ekonomik düzeylerdeki üstün yetenekli bireylerle

kültürel olarak farklı olan üstün yeteneklilerin belirlenmesinde yetersiz kalması, üstün yetenekliliğin belirlenmesinde çoklu tanılama sistemine geçilmesini gerekli kılmıştır (Swassing, 1988: 417). Günümüzde zeka puanı tanılama sürecinin bir parçası olsa da tek başına yeterli görülmemektedir. Genellikle tanılamada bireysel zeka testleri, grup zeka testleri, yaratıcılık testleri, öğretmenin gözlem ve kanaati, arkadaş gözlemi ve anne-babanın bireyi üstün yetenekliliğe aday göstermesi birlikte kullanılmaktadır (Ataman, 2009: 128-129; Davis ve Rimm, 2004: 86-101):

Türkiye’de üstün yeteneklilere eğitim vermek amacıyla kurulmuş olan Bilim ve Sanat Merkezlerindeki tanılama sürecinde bir dizi işlem gerçekleştirilmektedir. Öncelikle üstün yetenekli olduğu düşünülen öğrencinin okul yöneticisi, öğretmen ya da öğrencinin ailesi tarafından aday gösterilmesi ve Bakanlıkça hazırlanan formların doldurulup Bilim ve Sanat Merkezlerine (BİLSEM) gönderilmesi gerekmektedir. Formlar BİLSEM’lerde ön değerlendirmeye alındıktan sonra grup taramaları için uygun görülen öğrenciler belirlenen tarihte uygulamaya alınırlar. Bu grup taramalarında öğrencilere yaygın olarak Temel Kabiliyetler Testi (TKT 7-11) uygulanır. Öğrencilerin dil, şekil-uzay, akıl yürütme, ayırt etme, sayısal ve genel yeteneğini ölçmeyi amaçlayan bu test, Thurstone tarafından faktör analizi kuramına göre geliştirilmiştir. Şu anda merkezlerde kullanılan TKT’in (7-11) geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Başkanlığınca 1998-2001 yılları arasında, 20 örneklem ilinde, 4154 öğrenci ile yapılmıştır (Temel Kabiliyetler Testi 7-11 Yönergesi, 2001: 1). Grup taramasında yeterli performans gösteren öğrenciler, üstün yeteneklilerin bireysel incelemesinde kullanılacak objektif ve bağıl ölçme araçlarının uygulanmasında rehberlik ve araştırma merkezinde veya diğer örgün eğitim, yaygın eğitim, üniversiteler ile benzeri diğer kurumlarda görevli ve tanılama komisyonunca uygun görülen psikolojik danışmanlarca merkezlerde bireysel incelemeye alınırlar. Burada öğrencilere bireysel zeka testlerinden Wechsler Çocuklar için Zeka Testi (WISC-R, Wechsler Intelligence Scale for Children) uygulanır. WISC-R sözel performansa dayalı yeteneği ölçmekte ve ortalaması 100, standart sapması 15 olan standart bir IQ puanı vermektedir. Bu testten ortalamadan iki standart sapma yukarıda olanlar (130 ve üzeri) üstün yetenekli olarak kabul edilmektedir (Akarsu, 2004: 131-132). Bu inceleme sonuçlarına göre uygun görülen öğrencilerin eğitim görmesi ve yeteneklerini en üst düzeyde geliştirebilmeleri için BİLSEM’lere kayıtları yapılır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Bilim ve Sanat Merkezi [BİLSEM] Yönergesi, 2007: madde 8-13).

### **2.1.3. Üstün Yeteneklilerin Özellikleri**

#### **2.1.3.1. Fiziksel Özellikleri**

Terman'ın üstün yeteneklilerle yaptığı bilimsel çalışma ve gözlemlerin öncesinde, Cesare Lombroso'nun (1895) "dahi insanlarda bozulmanın işaretleri" iddiası yaygın kabul görmekteydi. Lombroso'ya göre üstün yetenekli bireyler, bedensel olarak kısa boylu, sıska, solgun renkli, sırtındaki kamburu ya da bir bacağının kısa olması nedeniyle eğik bir duruşa sahip, kel, beyin dejenerasyonu nedeniyle genellikle sol ellerini kullanan bireylerdir. Fakat 1947 yılında Terman ve Oden bu iddianın tam aksine üstün yeteneklilerin yaşlıtlarına göre daha sağlıklı, uzun boylu, güçlü ve çok enerjik olduklarını iddia etmişlerdir (Akt. Davis ve Rimm, 2004: 32). Osmanlı İmparatorluğu zamanında üstün yetenekli bireylere eğitim veren Enderun Okullarının da öğrencilerinin seçiminde, çocukların üstün bedensel gelişimlerini, fiziki güzelliklerini ve sağlamlığını önemli bir kriter olarak kullandığı bilinmektedir (Çağlar, 2004: 114). Üstün yetenekliler yaşlıtlarına göre daha erken konuşur ve yürümeyi de daha erken öğrenirler (Ataman, 2009: 130).

Bazı araştırmacılar da üstün yetenekli bireylerin bedensel olarak yaşlıtlarından farklılaşmadığını, gözlenen bedensel farklılıkların daha çok ailesel ve çevresel şartlara bağlı olarak geliştiğini, yapılan karşılaştırmalı çalışmalarda bunun dikkate alınmadığını iddia etmişlerdir (Laycock ve Caylor, 1964; Swassing, 1988: 409).

#### **2. 1. 3. 2. Zihinsel ( Bilişsel) Özellikleri**

Tüm gelişim alanlarında yaşlıtlarından ileri olan üstün yetenekliler zihinsel gelişim alanında da akranlarından belirgin şekilde üstündürler. Üstün yetenekliler geçerli ve güvenilir zeka testlerinden sürekli olarak 130 ve üzeri zeka puanı alırlar (Ersoy ve Avcı, 2004: 196). Soyut düşünebilme yetenekleri gelişmiş olduğundan kolaylıkla kavram oluşturabilirler. Genelde keşfetme heyecanı içindedirler, güçlü bir belleğe sahiptirler, genelleme yapmada, bilgileri transfer etmede yaşlıtlarından oldukça ileri düzeydedirler. Hemen hemen üstün yeteneklilerin tümü yaratıcı düşünme gücüne sahiptirler ve bu düşünce türü erken yaşlarda kendini gösterir. Dikkat alanlarının oldukça geniş ve dikkat sürelerinin yaşlıtlarına göre daha uzun olması, bu bireylerin ayırt edici bir özelliği olarak görülmektedir (Davaslıgil, 2004: 213- 214).

### **2.1.3.3. Sosyal ve Duygusal Özellikleri**

Sosyal açıdan yaşlılarından daha olgun oldukları gözlenen üstün yetenekliler, çoğu zaman kendilerinden yaşça büyük kişilerle arkadaşlık etmeyi tercih ederler. Başkalarının ihtiyaçlarına, duygu ve düşüncelerine değer vermeleri, onların toplum içinde lider olarak seçilmelerine neden olmaktadır. Toplumsal olaylara karşı yüksek düzeyde duyarlılık gösterirler (Çağlar, 2004: 118-120; Davaslıgil, 2004: 213; Robinson ve Clinkenbeard, 2008: 24-26; Tuttle ve Becker, 1980: 14).

Zihinsel gelişimlerinin akranlarından farklı ve hızlı olması, üstün yeteneklilerin kendilerini sosyal açıdan yalnız ve dışlanmış hissetmelerine neden olabilmektedir. Üstün yeteneğin oluşturduğu yüksek düzeyde zihinsel, sosyal ve duygusal ilgi ve ihtiyaçlar, bu çocukların yaşlıları olan normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte iş yapma, oyun oynama ve iletişim kurma gibi etkinliklere katılma olanağını güçleştirmekte ve çevreye uyma konusunda engelleyici bir etki yaratmaktadır (Silverman, 1990). Üstün yeteneklilerin toplumsal konulara olan yüksek duyarlılıkları erken yaşlarda dahi kendini göstermektedir. Hatta bu hassas tutumları nedeniyle kendilerini çaresiz ve üzgün hissedebilmektedirler. Yine bu yüksek duyarlılıkları nedeniyle sosyal yaşamdan uzaklaşabilmekte, kendilerinde yanlış giden bir şeyler olduğunu düşünebilmektedirler. Bu tamamen onların algılamalarına ve aldıkları dönütlere bağlı olarak gelişmektedir (Ataman, 2009: 113).

Normal bireylere kıyasla üstün sosyal özelliklere sahip olmalarına karşın, üstün yetenekliler arasında da sosyal uyumsuzluk gösterenler, davranış problemlerine sahip olanlar ve çeşitli düzeylerde suç işleyenler vardır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, sosyal özelliklerin büyük oranda çevreden kazanılmasıdır. Bu nedenle üstün sosyal özelliklerin kazanılması için erken tanılması, gerekli ortamın ve yaşantıların sağlanması üstün yetenekli bireylerin gelişimleri açısından büyük önem taşımaktadır (Çağlar, 2004: 118-120).

### **2. 1. 4. Türkiye’de Üstün Yeteneklilerin Eğitimi**

Osmanlı imparatorluğu döneminde, devlet yönetiminde görev alabilecek üstün ve özel yetenekli çocukların keşfedilip yetiştirildiği Enderun okulları ile üstün yeteneklilerin eğitiminde dünyada öncü durumda olan Türkler, cumhuriyet döneminde üstün yetenekliler

konusunda bu konumlarını sürdürememiş ve Avrupa ülkelerinin oldukça gerisinde kalmışlardır (Akkutay, 2004: 85; Enç, 2004: 37-38). Türkiye’de cumhuriyet döneminde üstün yeteneklilerin eğitimi için atılan ilk adımın 1948 yılında çıkarılan, müzikte üstün yetenekli çocukların erken yaşta tanınmasına ve yurt dışında eğitim görmelerine olanak sağlayan “İdil Biret ve Suna Kan Yasası” olduğu söylenebilir. 1956 yılında bu yasa kapsamı genişletilerek “6660 Sayılı Müzik ve Plastik Sanatlarda Olağanüstü Yetenek Gösteren Çocuklar Hakkında Kanun” olarak yürürlüğe konmuştur. 1960’lı yıllarda Ankara’da özel sınıflar ve türdeş yetenek sınıfları uygulamaları ile üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda girişimler olmuş ancak uygulamalar yarıda kesilmiştir (Akarsu, 2004: 148).

1964 yılında fen ve matematik alanında üstün yetenekli öğrencileri yetiştirmek üzere Ford Vakfı’nın desteği ile Ankara’da ilk Fen Lisesi açılmış ve özel eğitimlerden geçen öğretmenler ile hizmet sunulmuştur (Ataman, 2004: 161). Ford vakfının mali desteğini çekmesi ile özelliğini yitiren bu okullar, ilk dönemlerde yetiştirdikleri başarılı öğrenciler nedeniyle yoğun ilgi görmüş ve sayıları zamanla artırılmıştır. Günümüzde MEB Orta Öğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde 105 Fen Lisesi bulunmaktadır (www.ogm.meb.gov.tr, 2010). Fakat Akarsu’ya (2004: 151) göre bu okullar, seçilmiş öğrencilere bireyselleştirilmiş ya da öğrencinin hızına, ilgisine göre eğitim verme amacının dışına çıkarak kitle eğitimi yapan okullar halini almıştır. 1990’lı yıllarda müzik ve resim alanlarında kabiliyetli öğrenciler için Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri açılmıştır, sayıları 61’e ulaşan bu kurumlar halen ülkemizde eğitim vermektedir (www.ogm.meb.gov.tr, 2010). Bunun yanı sıra MEB Orta Öğretim Genel Müdürlüğü’ne bağlı özel yetenek ve bilgi testleriyle öğrenci alımı yapan Anadolu Liseleri, Spor Liseleri ve 2003 yılından itibaren hizmet veren Sosyal Bilimler Liseleri, alanlarında ilgi ve yetenekleri üst düzeyde olan öğrencilere yönelik eğitim veren kuruluşlardır (Ataman, 2004: 162; www.ogm.meb.gov.tr, 2010).

1995 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Genel Müdürlüğü’ne bağlı olarak ilk Bilim ve Sanat Merkezi uygulaması başlatılmıştır. Günümüzde sayıları hızla artan bu kurumlar, okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki öğrencilerin, üstün veya özel yeteneklerini geliştirerek, bilimsel düşünme ve davranışlarla estetik değerleri birleştiren, üretken, problem çözen bireyler haline gelmelerini için onlara gerçek yaşamda öğrenme

fırsatları ve özel eğitim aktiviteleri sağlayan kurumlardır (MEB BİLSEM Yönergesi, 2007: madde 6). Bugün Türkiye genelinde 43 Bilim ve Sanat Merkezi hizmet vermektedir ve 9’u da hazırlık aşamasındadır ([www.orgm.meb.gov.tr](http://www.orgm.meb.gov.tr), 2010).

Üstün yeteneklilerin eğitime dönük özel okul uygulamalarından ilki 1990 yılında Sezai Türkeş’in kurucusu olduğu İnanç Vakfı’na aittir. Maddi gücü olmayan üstün yetenekli çocukları yetiştirmek amacıyla parasız ve yatılı olarak hizmet vermeyi amaçlayan İnanç Lisesi, Milli Eğitim Bakanlığı’nın bu okulu “üstün yetenekliler okulu” olarak kabul etmemesi ve programlarını onaylamaması nedeniyle amacına ulaşamamıştır. Bunun yanı sıra sekiz yıllık eğitime geçiş sürecinde okulun ortaokul bölümü kapatılarak üstün yeteneklilerin erken tanınması ve eğitim görmesi ile ilgili yapılan çalışmalar engellenmiştir. Ancak Türk Eğitim Vakfı’nın, kurumu devraldığı 2002’den bu yana Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi (TEVİTÖL) adı altında eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir ([www.tevitok.k12.tr](http://www.tevitok.k12.tr), 2010). Özel Coşkun Eğitim Kurumları da anaokulundan itibaren üstün yetenekli öğrencilere özel programlar uygulayan kurumlar arasında yer almaktadır ([www.coskun.k12.tr](http://www.coskun.k12.tr), 2010).

Üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda üniversite bazında atılan en önemli adımlardan biri 2002 yılında, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü’nde ilk Üstün Zekalıların Eğitimi Anabilim Dalı’nın kurulması olmuştur. 2003 yılından itibaren de Yüksek Lisans Programına öğrenci alınmaya başlayan bu program, öğretmen adaylarının eğitiminde kuramsal bilgilerin yanı sıra uygulama boyutuna da önem verdiği için bir uygulama okulu ihtiyacı içerisine girmiştir. 2002’de MEB ile İstanbul Üniversitesi arasında imzalanan protokol gereğince Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu proje için uygulama okulu olarak kendilerine tahsis edilmiştir. Bu proje ile üstün yetenekli öğrencilerin normal zeka bölümü sınırları içinde olan yaşlılarından soyutlanmadan kendi zihinsel, duyuşsal ve sosyal gereksinimlerini karşılayacak şekilde kültüre özgü farklılaştırılmış bir program sunmaktır. Ayrıca, bu proje üstün yetenekli öğrencilerin ve ailelerinin eğitim gereksinimlerinin yanı sıra okuldaki öğretmenlerin hizmet-içi eğitim gereksinimlerini ve Üstün Zekalıların Eğitimi Anabilim Dalı’nda okuyan üniversite öğrencilerinin uygulama yapma gereksinimlerini de karşılamaktadır ([www.beyazit.k12.tr](http://www.beyazit.k12.tr), 2010).

Anadolu Üniversitesi de TÜBİTAK desteği ile üstün yetenekli öğrencilerin üniversitede çalışan öğretim üyelerinden ve bilim insanlarından ders almalarını sağlayan Üstün Yetenekliler Eğitimi Programları'nı (ÜYEP) başlatmıştır. İlk kez 2007-2008 eğitim-öğretim yılında altıncı ve yedinci sınıf öğrencileri üzerinde uygulamaya geçirilmiş ve ilerleyen yıllar için tüm öğrencileri kapsamı hedeflenmiştir ([www.uyep.anadolu.edu.tr](http://www.uyep.anadolu.edu.tr), 2010). Bunun yanı sıra Bahçeşehir Üniversitesi'nde de Üstün Zekalılar Enstitüsü, üstün yetenekli çocukların zeka, ilgi, yetenek alanlarının belirlenerek gruplama ve zenginleştirme modelleri ile geliştirilmesi ve desteklenmesi amacıyla hizmet vermektedir. Programa başvuran öğrencilerin gelişimleri, zeka, ilgi ve yetenek alanları, öğrenme stilleri, yaratıcılık ve akademik başarı düzeyleri ulusal ve uluslararası geçerliliği olan testler ve ölçeklerle belirlendikten sonra dokuz aylık bir süre boyunca hafta sonları bu öğrencilere üniversite kampüsünde eğitim verilmektedir. 4-11 yaş grubu çocukları kapsayan bu programa katılım ücretlidir ([www.ustunzekalilar.org](http://www.ustunzekalilar.org), 2010).

Yukarıdaki kurumların dışında, Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimlerini desteklemek amacıyla kurulan vakıflar bulunmaktadır. Bunlardan biri 1993 yılında üstün yeteneklilerin anne-babaları tarafından kurulmuş olan Türkiye Üstün Yetenekli Çocukları Eğitim Vakfı (TÜYÇEV) dir ([www.tuycev.org.tr](http://www.tuycev.org.tr), 2010). Bundan başka Türkiye'nin çeşitli illerinde üstün yeteneklilerin eğitimi için bazı dernekler kurulmuştur. Daha sonra bu derneklerin çalışmalarında birlik, uyum ve koordinasyonun sağlanması amacıyla üst düzey bir yönetim kuruluşu olarak Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Federasyonu (ÜYEF) adıyla bir federasyon kurulmuştur. Dernekler, bu federasyona bağlı olarak faaliyetlerine devam etmektedirler ([www.uyef.net](http://www.uyef.net), 2010).

Üstün yetenekli bireylerin bazı özellikleri ile akranlarından farklılaştığı bilinmektedir. Bunlardan biri de mükemmeliyetçilik özelliğidir. Aşağıda mükemmeliyetçilik özelliği olumlu ve olumsuz yönleriyle incelenmektedir.

## 2.2. MÜKEMMELİYETÇİLİK

### 2.2.1. Mükemmeliyetçilik Tanımları

Literatür incelendiğinde mükemmeliyetçiliğin birçok araştırmacının dikkatini çeken bir konu olduğu ve bu konuyla ilgili sürekli yeni araştırmaların ve tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle de mükemmeliyetçiliğin ortak kabul gören bir tanımı yoktur. Fakat yapılan tanımlarda en çok vurgulanan özellik, kişinin performans ve davranışları üzerinde aşırı yüksek standartlar belirlemesidir (Slaney ve diğerleri, 2001).

Mükemmeliyetçiliği ilk tanımlayanlar arasında bulunan Freud, kusursuz olma çabasını süperegonun başlıca işlevlerinden biri olarak görür. Freud’a göre mükemmeliyetçilik, süper egonun bir özelliğidir ve “başarı elde etmek için aşırı istek duyma” şeklinde tanımlanabilir (Geçtan, 2006: 42-46). Mükemmeliyetçiliğin kavramsallaştırılması için ilk çalışmaları yapanlardan bir diğeri olan Hollender’a (1965) göre mükemmeliyetçilik, bireyin kendisi ya da başkaları için aşırı yüksek standartlar belirlemesidir. Mükemmeliyetçi bireylerin mükemmele ulaşma isteklerinin altında “yeteri kadar iyi değilim, daha iyisini yapmalıyım” düşüncesinin yattığını söyleyen Hollender, mükemmeliyetçiliği olumsuz ve patolojik bir durum olarak ele almıştır (Aktaran: Mızrak, 2006: 5-7). Horney ise mükemmeliyetçiliği, kendine güvensizlik sonucu oluşan, ideal benliği gerçekleştirmeye yönelik nevrotik bir gereksinim olarak görmüş ve o da mükemmeliyetçiliği sağlıklı (olumsuz) yönüyle ele almıştır. Ona göre mükemmeliyetçi, her zaman en iyi olmaya, büyük başarılar kazanmaya çalışarak kendine olan güvensizliğini yenmeye çalışan kişidir. Kusursuz olmaya yönelik nevrotik ihtiyaç duyan bu birey, yanlış yapmaktan çok korkar; kusurlu yönlerinin başkaları tarafından fark edilmesi ve kendisine eleştiriler yönelmesi olasılığına karşı çeşitli önlemler alır. Kusursuz saydığı benliğine uygun olmayan davranışlarda bulunduğu, bu davranışını kesinlikle hoş görmez ve kendini affetmez. İdealleştirdiği imge uğruna yaptığı yaptırımlar, kendi benliğinden uzaklaşmasına, kendini yaşayamamasına neden olur. Kişi kendine yabancılaştığı oranda da kişilik bütünlüğü bozulur (Geçtan, 2006: 232-239).

Adler (2004: 53-73) ise mükemmeliyetçiliği “eksiklikten kurtulma çabası” ya da “üstünlük çabası” olarak adlandırmıştır. Üstünlük çabası, aşağılık kompleksinin doğal bir

sonucudur ve insanın yaşamını sürdürebilmesi, gelişebilmesi için zorunludur. Bu çaba, mükemmelliği isteyen bir güdüdür ve “başarmak, yenmek” isteği insanlığın özünde olan psikolojik bir eğilimdir. Mükemmeliyetçi çabalar, sağduyu ve toplumsal ilgi ile birlikte ortaya çıktığı müddetçe sağlıklı ve gereklidir. Bununla birlikte Adler, sağlıklı mükemmeliyetçilik yanında sağlıklı mükemmeliyetçiliğin de olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Hamacheck (1978) de mükemmeliyetçiliğin normal ve nevrotik olmak üzere iki boyutu olduğunu belirtmiştir. Hamacheck, mükemmeliyetçiliği davranma biçimi ve davranış hakkında düşünme biçimi olarak tanımlamış ve mükemmeliyetçiliğin bireyin yaşamında pozitif bir etkisinin de olabileceği görüşünü savunmuştur (Aktaran: Schuler, 2000: 183-184).

Yapılan ilk tanımların, sadece kişinin kendine yönelik mükemmeliyetçiliğini ele alan yaklaşımları içerdiği görülmektedir. Fakat zamanla bireyin kendi içindeki bileşenleri kadar kişiler arası bileşenleri üzerine de odaklanılmış ve mükemmeliyetçilik tek boyutlu bakış açısından ziyade çok boyutlu bir bakış açısıyla incelenmeye başlanmıştır. Örneğin, Hewitt ve Flett (1991) mükemmeliyetçiliği kendine yönelik, başkasına yönelik ve sosyal odaklı olmak üzere üç kısımda inceleyerek, mükemmeliyetçiliği çok boyutlu olarak ele almışlardır. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik; kişinin kendine yönelik ve ulaşılması imkansız boyutta standartlar belirlemesidir. Buna kendine yönelik eleştiri ve hatalarını kabul etmeme eşlik eder. Başkasına yönelik mükemmeliyetçilik; kişinin başkaları için yüksek standartlar belirlemesi ve başkalarının bunlara uymasını beklemesidir. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ise kişinin, başkalarının kendisinden ulaşılması imkansız şeyler beklediği yönünde bir inanca sahip olmasıdır.

Frost ve arkadaşları (1990) da mükemmeliyetçiliği çok boyutlu olarak ele almış, hata yapma endişesi, yüksek kişisel standartlar, davranışlardan şüphe, organizasyon, ebeveyn beklentisi ve ebeveyn eleştirisi olmak üzere altı boyutta incelemişleridir. Hata yapma endişesi; hata yapmanın başarısızlıkla aynı anlama geldiği şeklinde bir inanca sahip olmaktır. Yüksek kişisel standartlar; kişinin kendisi için oldukça yüksek standartlar belirlemesidir. Davranışlardan şüphe duyma; kişinin bir işi yaparken doğru yapamama korkusu ile yavaş yapma ve tekrar tekrar yapma ihtiyacı duymasındır. Organizasyon; temiz ve düzenli olmayla ilgili aşırı bir dürtü duyma durumudur. Ebeveyn beklentisi; anne ve babanın dışsal bir baskı olarak görülmesidir. Aşırı ebeveyn eleştirisi; kişinin hatalara karşı

ebeveynlerinin aşırı derecede eleştirel olduğunu hissetmesi durumudur. Bu son iki boyut mükemmeliyetçiliğin nedenlerini ve gelişimini açıklama konusunda yarar sağlayabilecek niteliktedir (Aktaran: Antony ve Swinson, 2000: 18-20).

Ellis mantıksız inançların mükemmeliyetçi kişilik özelliğine sebep olduğunu ileri sürmektedir. Mükemmeliyetçiliğin temelinde özellikle üç mantıksız inancın yattığını belirtmektedir: 1) Her bakımdan başarılı ve yeterli olma düşüncesi, 2) Felaketsel düşünce tarzı, 3) Problemlerin tek ve mükemmel bir çözümünün olduğu ve bu çözüm bulunmadığı takdirde felaketle sonuçlanacağı düşüncesi. Bu inançlara göre kişi kendini değerli hissetmesi için her yönü ile tamamen yetenekli, yeterli ve kusursuz olmalıdır. Mükemmeliyetçi kişilerde, kendini derecelendirme ve aşırı talepkarlık özelliklerinin baskın olduğunu söyleyen Ellis'e göre bu bireyler, her türlü isteği bir zorunluluk olarak görürler, ulaşamadıkları hedefler karşısında kendilerini engellenmiş hissederler. Mükemmeliyetçi kişilerde “ya hep ya hiç” düşüncesi hakim olduğundan tam yapamadıkları şeylerden doyum sağlayamazlar (Aktaran: Kırdök, 2004: 20).

### **2.2.2. Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik**

İlk çalışmalarda mükemmeliyetçilik kavramı bazı araştırmacılar tarafından olumsuz bir bakış açısı ile ele alınmış ve patolojik bir kişilik özelliği olarak görülmüştür (Hewitt ve Flett, 1991; Greenspon, 2000; Pacht, 1984). Örneğin Pacht (1984) mükemmeliyetçiliği zararlı bir eğilim olarak görmüştür. Pacht'e göre mükemmeliyetçilik, aslında var olmayan bir şeyi elde etme arzusudur ve bu karmaşayı yaşayan insanlarda birçok psikolojik problem yaratmaktadır. Bu nedenle Pacht, mükemmeliyetçiliği psikopatolojinin bir türü olarak görmektedir. Burns'a (1980) göre ise mükemmeliyetçilik kişinin, gerçekçi olmayan amaçlar için aşırı bir çaba harcamasıdır ve sadece bireyin verimliliğini düşürmekle kalmayıp aynı zamanda kişinin sağlığını bozan, öz kontrolünü zayıflatan, kişilerarası ilişkilerini etkileyen ve benlik saygısını düşüren bir özelliktir (Aktaran: Ashby ve Rice, 2002: 197).

Buna karşın son yıllarda mükemmeliyetçiliğin olumlu (adaptive, normal, uyumlu) ve olumsuz (maladaptive, nevrotik, uyumsuz) olmak üzere iki boyutunun olduğuna dönük yaklaşım yaygın kabul görmektedir (Adler, 2004: 53-73; Ashby ve Rice, 2002; Kottman,

2000; LoCicero ve Ashby, 2000; Parker, 2000; Rimm, 2007; Schuler, 2000; Silverman, 2007; Slaney ve diğerkleri, 2001).

Mükemmeliyetçiliğın olumlu ve olumsuz iki boyutunun olduğuna dikkat çeken ilk araştırmacılarından biri olan Adler'e ( 2004: 53-73) göre, üstünlük çabası tüm insanlarda var olan bir dürtüdür ve bütün yaratıcı eylemlerin arka planında bu çaba yer alır. Normal mükemmeliyetçiler bu çabayı toplumun yararına kullanabilen, sadece kendinin değil başkalarının da kazançlı çıkmasını sağlayacak şekilde davranabilen kişilerdir. Nevrotik mükemmeliyetçiler ise üstünlük sağlamada yanlış yol izleyen, çabalarını yaşamın yararsız taraflarına yönelten kişilerdir. Başka bir deyişle mükemmeliyetçilik çabası, bireyin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmayı ve toplumsal ilgiyi içerdği sürece sağlıklı bir özellik olarak görülürken, sadece diğerk insanlardan üstün olma gereksinimini içerdğinde sağlıklı bir özellik haline gelmektedir. Adler'e göre, insan ne kadar sağlıklı ve normalse izlediği yolların tıkanması durumunda mükemmel olma amacına yönelik yeni yollar bulma konusundaki keşfetme yeteneği de o denli fazla olur. Fakat sağlıklı (nevrotik) mükemmeliyetçilerde üstünlük amaçlarına ulaşma konusunda “ya hep ya hiç” tarzı düşünce hakimdir, ürettikleri çözümler düşük düzeyde ve karşılaştıkları güçlükler onlar için bir hayli büyüktür.

Hamacheck (1978) de mükemmeliyetçiliği normal ve nevrotik olarak iki kısımda incelemiştir. Hamacheck'e göre normal mükemmeliyetçiler çok fazla çaba sarf ederek, kendilerini tatmin edecek bir sonuç elde etmeye çalışırken, nevrotik mükemmeliyetçiler, yaptıkları işin hiçbir zaman yeterince iyi olmadığını düşünerek yaptıklarından hiçbir zaman tatmin olamamaktadırlar. Normal mükemmeliyetçiler zayıflıklarının ve sınırlarının farkındadırlar ve kendilerini oldukları gibi kabul ederler. Normal mükemmeliyetçiler nevrotiklere göre daha esnek, daha heyecanlı, duygusal anlamda daha güçlüdür ve amaçlarına odaklanarak en doğru şekilde yapmanın yollarını aralar. Diğerk taraftan nevrotik mükemmeliyetçiler asla memnuniyet duygusu hissedemezler çünkü onların gözünde hiçbir şey yeterince iyi değildir. Kapasitelerinin çok üzerinde hedefler belirlemeleri benlik saygılarının düşmesine neden olmaktadır. Hamacheck, nevrotiklerin, aşırı yoğun ve dikkatli davranışlara sahip olduklarını, bir göreve başlamadan önce çok fazla endişelenip duygusal olarak çökkünlük yaşadıklarını belirtmiştir (Aktaran: Schuler, 2000:183-184).

Kottman'a (2000) göre olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçiler arasındaki farklar onların yüksek standartları ve düzen ihtiyaçlarını ele alış şeklinden kaynaklanmaktadır. Olumlu mükemmeliyetçiler bu eğilimleri, performans artırıcı bir yapı olarak kullanmaktadırlar. Buna ek olarak olumlu mükemmeliyetçiler yüksek standartlara ulaşmak için aşırı düzeyde kaygı yaşamazlar ve belirledikleri amaçlara ulaşamadıklarında hevesleri kırılmaz, aksine daha sıkı ve akıllıca çalışmaları konusunda motive olurlar. Diğer taraftan olumsuz mükemmeliyetçiler, kendilerine belirledikleri yüksek standartlara ulaşma konusunda aşırı derecede kaygılıdırlar ve mükemmele ulaşamadıklarında kendilerini yıkılmış hissederler.

Benzer şekilde Slaney ve diğerleri (2001), mükemmeliyetçiliği uyumlu ve uyumsuz olmak üzere iki alt boyutta incelemişlerdir. Araştırmacılara göre mükemmeliyetçilik, kişinin kendine belirlediği standartların kapasitesinin çok üzerinde olması durumunda olumsuz özellik taşır ve bireyi rahatsız edecek sonuçlar doğurur. Bunun dışında, kişinin kendine yüksek standartlar belirlemesi ve bunlara ulaşmak için belli bir düzen içerisinde çalışması kişiyi başarıya ulaştıran olumlu bir faktördür. Slaney ve diğerlerinin mükemmeliyetçiliği ölçme amacıyla geliştirdikleri ölçekte yüksek standartlar, düzen ve uyumsuzluk olmak üzere üç alt faktör bulunmaktadır. Bunlardan kişinin belirlediği yüksek standart ve beklenti düzeyini ifade eden yüksek standartlar alt faktörü ile kişinin düzen ihtiyacı ve organizasyon düzeyini ifade eden düzen alt faktörü, uyumlu mükemmeliyetçiliği ölçmeye yöneliktir. Bireyin performansı ile beklentileri arasındaki çelişkiyi ve bu çelişkili durumunun bireyde oluşturduğu rahatsızlık düzeyini ifade eden uyumsuzluk alt faktörü ise uyumsuz mükemmeliyetçiliği ölçmeye yöneliktir.

### **2.2.3. Mükemmeliyetçiliği Etkileyen Faktörler**

Kişilik özelliklerinin oluşmasında hem çevresel faktörlerin, hem de biyolojik faktörlerin etkili olduğu bilinmektedir. Genetik olarak mükemmeliyetçi olma riskini taşıyan bir kişinin çevresinden aldığı geribildirimler, onun mükemmeliyetçilik yolunda ilerlemesini kolaylaştırır (Antony ve Swinson, 2000: 27-28). Alana katkı sağlayan araştırmacıların çoğu, mükemmeliyetçiliğin çocuklukta geliştiğini, çevresel faktörlerin, özellikle ebeveyn tutumlarının bu özelliğin ortaya çıkmasında önemli etkiye sahip

olduğunu belirtmişlerdir. Aile baskısının yanı sıra, kişinin kendine yönelik eleştirel tutumu, sosyal baskı, medyanın etkisi ve gerçekçi olmayan rol modellerin birleşiminin de mükemmeliyetçiliğin gelişmesinde etkili olduğu savunulmuştur. Bu bireylerin kendilerini suçlu hissettikleri, mükemmel olmadıkça sevgi ve saygı görmeye layık olmadıklarını düşündükleri belirtilmiştir (Adderholt ve Goldberg, 1999: 8-16; Adler, 2004: 53-73; Geçtan, 2006; Pacht, 1984).

Freud, kusursuz olma ihtiyacını, mazoşist ve yıkıcı dürtülerin ürünü ve Oidipus kompleksinin bir kalıntısı olarak yorumlamıştır. Ayrıca çocuklukta başlayan mükemmeliyetçilik eğiliminin ebeveynlerin yasaklarının içselleştirilmesi ile devam ettiğini belirten Freud, bu içselleştirmelerin etkileri ile oluşan süperegonun mükemmel bir imaj yaratma, tasarlama ve sürdürme uğraşısında olduğunu belirtmiştir (Geçtan, 2006: 37-39).

Adler mükemmeliyetçiliğin, her insanın doğasında var olan bir özellik olduğunu bununla birlikte normal ve nevrotik mükemmeliyetçilerin yaşam biçimlerinde aile çevrelerinden ve doğum sırasından kaynaklanan farklılıkların bulunduğunu belirtmiştir. Adler'e göre ilk doğanlar mükemmellik için en çok çaba harcayanlardır. Kendilerinden sonra gelen kardeşe yönelen ebeveyn ilgi ve sevgisini tekrar üzerlerine çekmek için kuvvetli bir başarıma gereksinimi duyarlar. Geçmişe sürekli özlem duyarken gelecek konusunda karamsarlığa kapılırlar. Bununla birlikte ilk doğanlar, otoriteye saygı duyarlar ve her şeyin kurallara göre yapılması gerektiğine inanırlar. En büyük çocuğun bu mükemmeliyetçilik özelliği kendine özgü bir sorunsallık içermektedir ancak bireylerin toplumsallık duyguları ile eğitilmeleri halinde bu sorunsallık avantaja dönüştürülebilir (Adler, 2004: 147-152).

Hamachek (1978) nevrotik mükemmeliyetçiliğin iki tür duygusal çevreden kaynaklandığını ileri sürmektedir. Bunlardan ilki hiçbir onayın bulunmadığı ya da onayların tutarsız olduğu çevredir. Diğeri ise çocuğun sadece doğru ve mükemmel olarak nitelendirilen davranışlarda bulunduğu zaman onaylandığı çevredir İlkinde çocuk neyin doğru neyin yanlış olduğunu, ailesini nasıl memnun edeceğini ayırt edememektedir. İkincisinde ise ebeveynin onayı sadece tam anlamıyla doğru yapılan davranışlarda gelmektedir ve bu nedenle bireyler ileride kendilerine ulaşılamayacak hedefler

belirlemekte ve ancak bu hedeflere ulaştıkları zaman çevrelerinden sevgi göreceklerine inanmaktadırlar (Aktaran: Pacht, 1984: 388).

Frost ve diğerleri (1991) yaptıkları bir çalışma ile annelerin mükemmeliyetçi tutumlarının kız çocuklarında da mükemmeliyetçilik özelliklerinin gelişmesine neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kawamura ve diğerlerinin (2002) mükemmeliyetçilik ve algılanan ebeveyn tutumu arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, katı ve otoriter tutum sergileyen ailelerde yetişen kişilerin olumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri geliştikleri saptanmıştır. Mükemmeliyetçiliğin daha çok otoriter yapıdaki ve sıcak ilişkilerin az olduğu ailelerin çocuklarında görüldüğüne ilişkin bulguların yanı sıra (Flett ve diğerleri, 1995), ailesel eleştirinin ve ebeveyn beklentilerinin çok yüksek olması da mükemmeliyetçiliğin etiyolojisini açıklamada önemli faktörler olarak değerlendirilmiştir (Antony ve Swinson, 2000: 219-20).

#### **2.2.4. Üstün Yeteneklilerde Mükemmeliyetçilik**

Mükemmeliyetçilik; Hollingworth'un (1926) üstün yetenekli çocuklar üzerindeki çalışmalarından beri üstün yetenekliliğin önemli bir özelliği olarak tanımlanmakta ve çoğu araştırmacı tarafından tekrar tekrar vurgulanmaktadır (Aktaran: Schuler, 2000: 183). Üstün yeteneklilerdeki mükemmeliyetçilik özelliklerinin incelendiği ilk çalışmalarda mükemmeliyetçiliğin olumsuz ve patolojik olarak ele alındığı ve ölçme araçlarının da benzer şekilde mükemmeliyetçiliğin negatif yönüne odaklandığı görülmektedir. Fakat daha sonraki çalışmalarda çok boyutlu olarak ele alınan mükemmeliyetçiliğin olumsuz boyutunun yanında olumlu yönü de ortaya konulmuş ve uygun ölçme araçlarının geliştirilmesi ile bu görüşü destekleyecek nitelikte araştırma sonuçları elde edilmiştir (Rice ve Slaney, 2002: 35; Silverman, 2007: 236-237). Yine de üstün yeteneklilerdeki mükemmeliyetçilik özelliklerinin olumlu mu yoksa olumsuz mu olduğu konusunda araştırmacılar farklı görüşleri savunmaktadırlar. Çünkü gerçekçi olmayan aşırı yüksek standartlar belirlemek olumsuz mükemmeliyetçiliğin en önemli ayırt edici özelliği olarak görülürken, söz konusu üstün yetenekliler olunca hangi standartların ulaşamayacak kadar yüksek olacağı kestirilememektedir (Parker, 1997: 548).

Silverman’a (1997) göre, mükemmeliyetçilik üstün zekâlı çocukların eş zamanlı olmayan gelişimlerinin bir sonucudur. Zihinsel olarak oldukça hızlı gelişmeleri nedeniyle kendilerine bedensel ve sosyal gelişimlerinin çok üzerinde standartlar belirlerler. Ayrıca üstün yetenekli bireylerin yaşça kendilerinden daha büyük arkadaşlar edinmeleri de bu yüksek standart belirleme eğiliminin bir nedeni olarak görülmektedir. Üstün yetenekli bireylerin yaşitlarına göre daha ileri görüşlü olmaları sayesinde ilk denemelerinde hemen başarıya ulaştıklarını söyleyen Silverman, bir kez başarıyı tadan üstün yeteneklilerinin bundan sonra da başarısızlıktan kaçındıklarını ve sonuçları kestirebilme yeteneği sayesinde daha başarılı olmak için sürekli çaba gösterdiklerini belirtmektedir. Hatta üstün yetenekli öğrencilerin çok basit bir okul ödevini bile karmaşık ve kapsamlı bir şekilde hazırlamalarının, sadece başarılı olma değil mükemmele ulaşma istediklerinin bir göstergesi olarak kabul edilebileceğini vurgulamaktadır.

Üstün yeteneklilerde mükemmeliyetçiliğin gelişiminde üstün okul yaşantıları ile öğretmen ve ailelerinden aldıkları geri bildirimler önemli rol oynamaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin geniş kelime hazineleri, gelişmiş muhakeme yetenekleri, seçkin okul yaşantıları ve çalışmaları, çevrelerindekiilerden (özellikle ailelerinden) büyük takdir toplamakta ve kendilerine “dahi”, “süper”, “mükemmel” gibi isimlerle seslenilmektedir. Birçok üstün yetenekli çocuk da bu yüksek övgüleri içselleştirerek kendilerini onlara göre tanımlama yoluna gitmektedir. Buna bağlı olarak üstün yetenekli çocuklar sürekli başarılı olmak ve bu tür övgüleri hak etmek için üzerlerinde baskı hissetmektedirler. Bazıları umutsuzca (nevrotik bir şekilde) kendilerine yakıştırılan kimlikleri korumaya çabalamakta fakat nadiren memnun olmaktadır. Çünkü standartları ulaşılmayacak kadar yüksek olduğundan yaptıklarını hiçbir zaman yeterince iyi görmemektedirler ( Davis ve Rimm, 2004: 434).

Greenspon (1998) üstün yetenekli bireylerin mükemmeliyetçiliğe daha fazla eğilimli olduklarını çünkü onların gerçekten bazı şeyleri mükemmel yapabilme potansiyeline sahip olduklarını belirtir. Bununla birlikte üstün olma çabası ile mükemmeliyetçiliğin farklı şeyler olduğunu söyleyen Greenspon (2000) sağlıklı veya olumlu mükemmeliyetçiliği kabul etmez. Mükemmeliyetçi kişilerin başarının zevkini tatmak için çalışmadıklarını, kişisel değerlerini başarılarına bağladıklarından başarısız olmamak için yoğun çaba gösterdiklerini belirtir. Ona göre mükemmeliyetçilik tedavisi

mümkün olmayan bir hastalıktır ve sağlıklı şekli yoktur. Greenspon, literatürde tanımlanan olumlu mükemmeliyetçilik yerine üstünlük çabası terimini kullanır.

Üstün yeteneklilerde mükemmeliyetçilikle ilgili ilk çalışmalar gözlemsel ve klinik verilere dayanmaktadır. Parker ve Adkins (1995a) üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan çocuklardaki mükemmeliyetçiliği teorik olarak inceledikleri çalışmalarında deneysel bilgi eksikliği olduğuna ve araştırmaların niceliksel ölçümlerle desteklenmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Geliştirilen ölçme araçları sayesinde son zamanlarda konuyla ilgili birçok deneysel çalışmaya rastlanmaktadır (Silverman, 2007: 236-237). Bu çalışmaların çoğunda üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin üstün yetenekli olmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Baker, 1996; Roberts ve Lovett, 1994; Schuler, 1997).

## **2.2.5. Mükemmeliyetçilik İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Üstün yeteneklilerin mükemmeliyetçilik özellikleri ile ilgili yapılan çalışmaların bir kısmı üstün yetenekli olanlarla olmayanları kıyaslamaya dönüktür.

Roberts ve Lovett (1994) 12-14 yaş grubunda olan, üstün yetenekliler ile üstün yetenekli olmayan fakat akademik olarak üstün yeteneklilere yakın başarıya sahip olan 60 öğrenci üzerinde araştırma yapmışlardır. Çalışmalarının sonucunda, üstün yeteneklilerdeki mükemmeliyetçilik seviyesinin akademik olarak başarılı ancak üstün olmayan akranlarına göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Parker ve Adkins (1995b) 90 üstün yetenekli lise öğrencisi ile 95 normal yetenekteki akranlarının (MPS) mükemmeliyetçilik puanlarını karşılaştırdıkları çalışmanın sonucunda, üstün yeteneklilerin puanlarının hatalara aşırı ilgi, yüksek kişisel standartlar ve ailesel beklentiler alt boyutlarında ve genel puanlarda normallerden anlamlı derecede yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Baker (1996) dokuzuncu sınıf kız öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada oldukça üstün yetenekli ve orta düzeyde üstün yetenekli olan öğrencilerin mükemmeliyetçilik puanlarının üstün olmayanlara göre anlamlı derecede yüksek olduğunu saptamıştır. Benzer

şekilde Schuler (1997) 112 üstün yetenekli öğrenci üzerinde yaptığı araştırmasında, bu öğrencilerin % 87'sinin yüksek düzeyde mükemmeliyetçilik özellikleri gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır.

Parker ve Mills (1996) üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark tespit edememiştir. Ölçeğin iki alt testi olan davranışlardan şüphe ve düzen alt ölçeklerinde normal öğrencilerin puanları üstün yeteneklilerin puanlarından yüksek çıkarken mükemmeliyetçilik tipleri açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Parker (2000) üstün yeteneklilerdeki mükemmeliyetçilik özellikleri ile ilişkilendirilen birçok deneysel araştırmanın sonuçlarını tartıştığı çalışmasında, yaygın inancın aksine üstün yeteneklilerde olumsuz mükemmeliyetçilik eğilimlerinin daha fazla olmadığını belirtmiştir. Üstün yeteneklilerde var olan üstünlük çabasının, başarıya teşvik edici bir güç olduğunu, başarısızlık ve kişisel problemleri ortaya çıkaran olumsuz mükemmeliyetçilik olmadığını ortaya koymuştur. Parker'ın (1997) Hopkins Üniversitesi Üstün Yetenekli Gençler Merkezi'nde, 820 üstün yetenekli ile yaptığı çalışmasının sonucunda katılımcıların % 41,7'sinin olumlu (sağlıklı) mükemmeliyetçi, % 25,5'inin olumsuz (sağlıksız) mükemmeliyetçi olduğu buna karşın % 32,8'inin ise mükemmeliyetçi olmadığı bulunmuştur. Parker, üstün yeteneklilerde mükemmeliyetçiliğin baskın bir özellik olduğunu fakat bu mükemmeliyetçilik yapısının (olumsuz) nevrotik olmadığını daha çok olumlu yönü ile görüldüğünü belirtmiştir.

Benzer şekilde Schuler (2000) yedi ve sekizinci sınıfta okuyan 112 üstün yetenekli öğrenci ile yaptığı çalışmasında öğrencilerin % 87'sinin mükemmeliyetçi olduğunu saptamıştır. Bunların % 58'i olumlu mükemmeliyetçilik özellikleri % 29,5'i olumsuz (nevrotik) mükemmeliyetçilik özellikleri göstermişlerdir. Bunun yanında nevrotik mükemmeliyetçilerin hatalara aşırı düşkünlükleri ve bunun sonucunda yaşadıkları kaygı nedeniyle sınırlandırıldığını belirtmiştir. Bu bulguların aksini gösteren bir çalışma Orange (1997) tarafından yapılmıştır. Orange, mükemmeliyetçilik hakkında bir workshopa katılan 109 öğrenci ile yaptığı çalışmada katılımcıların % 89'unun oldukça yüksek puanlar aldığını bulmuştur. Bu katılımcılar 18 farklı lisede okuyan, çeşitli etnik kökenlerden gelen ve çoğunluğu üstün yetenekli öğrencilerden oluşan bir gruptu. Yapılan ölçümler sonucunda

üstün yetenekli olanların üstün yetenekli olmayanlara göre negatif mükemmeliyetçilik puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

LoCicero ve Ashby (2000) 83 üstün yetenekli öğrenci ile 112 üstün yetenekli olmayan öğrencinin mükemmeliyetçilik puanlarını karşılaştırdıkları çalışmada üstün yeteneklilerin olumlu mükemmeliyetçiliği ölçmeye dönük yüksek standartlar alt faktöründen aldıkları puanların üstün olmayanlardan anlamlı derecede yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bununla birlikte üstün yeteneklilerin olumsuz mükemmeliyetçiliği ölçmeye dönük uyumsuzluk alt faktörü puanlarının ise anlamlı derecede düşük olduğu gözlenmiştir. Sonuçlar üstün yeteneklilerdeki mükemmeliyetçiliğin her zaman olumsuz sonuçlara ve strese yol açmadığını göstermektedir.

Siegle ve Schuler (2000) üstün yetenekli olan ve üstün yetenekli olmayan toplam 391 (altıncı-sekizinci sınıf) öğrenci arasında olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik farklarını incelemek üzere Frost ve arkadaşlarının (1990) geliştirdiği Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğini (Multidimensional Perfectionism Scale (MPS)) kullanmışlardır. Çalışmanın sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin yüksek kişisel standartlar taşıma, düzen ve organizasyon alt faktörlerinden aldıkları yüksek puanlarla daha çok olumlu mükemmeliyetçilik özellikleri gösterdikleri belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenlere, danışmanlara ve ailelere üstün yeteneklilerin mükemmeliyetçilik özelliklerini olumsuzdan olumluya çevirme, motive edici bir güç olarak kullanma konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Chan'ın (2009) Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğini kullanarak üstün yetenekli Çinli öğrencilerle yaptığı çalışması kültürel farklılık açısından önem arz etmektedir. Araştırmanın sonucunda Parker'ın (1997) çalışmasında olduğu gibi üç küme elde edilmiştir. Katılımcıların % 27'si olumsuz mükemmeliyetçi, % 29'u mükemmeliyetçi olmayan ve % 44'ü olumlu mükemmeliyetçi grubuna girmiştir.

Schuler (1999) kırsal bir ortaokuldaki üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri ve onların mükemmeliyetçiliği üzerinde nelerin etkili olduğunu anlamak üzere yaptığı çalışmasında nicel ve nitel verilerden yararlanmıştır. Çalışmada, mükemmeliyetçilik eğilimi gösterdiği tanımlanan 20 üstün yetenekli öğrenci ile

derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Bulgular mükemmeliyetçiliğin olumludan olumsuz doğru bir geçiş gösterdiğini destekler niteliktedir. Olumlu (sağlıklı) mükemmeliyetçilerin yoğun bir düzen ve organizasyon ihtiyacı gösterirken hataları kabul ettikleri, yüksek ailesel beklentilerden memnun oldukları ve mükemmeliyetçilik eğilimleri ile başa çıkmada olumlu yollar geliştirdikleri görülmüştür. Onların mükemmeliyetçiliklerine en fazla etki eden faktörün kendilerine belirledikleri rol modelleri olduğu belirtilmiştir. Araştırmadaki olumsuz mükemmeliyetçiler ise hata yapma konusunda sürekli kaygı durumundaydılar, oldukça aşırı yüksek standartlara sahiptiler ve ailesel beklentileri ve eleştirileri aşırı olarak algılama eğilimindeydiler. Olumsuz mükemmeliyetçilerin kendi yargılarını sürekli sorguladıkları, uygun bir başa çıkma stratejisine sahip olmadıkları ve kabul görmek için sürekli bir ihtiyaç içerisinde oldukları görülmüştür. Araştırmanın sonuçları içerisinde, mükemmeliyetçilik üzerinde etkili olan aile, öğretmen ve akranların çoğunlukla sağlıklı mükemmeliyetçiler tarafından olumlu, fakat olumsuz mükemmeliyetçiler tarafından negatif olarak algılandıkları yer almaktadır.

Bazı araştırmalarda ise üstün yeteneklilerin mükemmeliyetçilikleri cinsiyet değişkeni açısından ele alınmıştır. Örneğin Kramer (1988) üstün yetenekli öğrencilerin üstün yetenekli olmayanlara göre daha yüksek seviyede mükemmeliyetçiliğe sahip olduklarını bulmuş, ayrıca üstün yetenekli kızların üstün yetenekli erkeklere oranla daha fazla mükemmeliyetçilik eğilimi gösterdiklerini ifade etmiştir (Aktaran: Mofield, 2008). Buna karşın Schuler (1997) 112 üstün yetenekli öğrenci ile yaptığı çalışmada % 87'sinin yüksek düzeyde mükemmeliyetçilik özellikleri gösterdiklerini fakat cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığın bulunmadığını belirtmiştir.

Kline ve Short (1991a ve 1991b) üstün yetenekli kız ve erkeklerle yaptıkları ayrı çalışmalarda üstün yetenekli kızlardaki mükemmeliyetçilik özelliklerinin yaşla birlikte artış gösterdiği, ilköğretime göre lise düzeyinde daha yüksek olduğu görülmüştür. Erkeklerde böyle bir bulguya rastlanmamıştır. Benzer şekilde Siegle ve Schuler de (2000) kızların hata yapmaya karşı ilgi alt boyutu puanlarının altıncı sınıftan sekizinci sınıfa doğru arttığını bulmuşlar fakat erkeklerdeki değişikliklerde böyle düzenli bir artışın gözlenmediğini vurgulamışlardır. Ayrıca bu araştırmacılar ilk doğan çocukların diğer sırada doğanlara göre ailesel beklentileri ve eleştirileri daha yüksek seviyede algıladıklarını yani daha fazla olumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Üstün yeteneklilerin mükemmeliyetçilikleri ile ilgili olarak ebeveynlerin tutumları üzerine de araştırmalar yapılmıştır. Ablard ve Parker (1997) ailelerin başarı amaçları ile çocuklarının mükemmeliyetçilikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda performans amaçlı olan ebeveynlerin çocuklarının öğrenme amaçlı olanlardan daha fazla olumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri gösterdikleri bulunmuştur. Çocuklarına en üst performansı göstermeleri için ısrar eden ailelerin çocuklarının hatalara aşırı ilgi gösterme, davranışlardan şüphe etme, ailesel beklentiler ve ailesel eleştiriler alt faktörlerindeki puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Üstün yeteneklilerin mükemmeliyetçilik özellikleri ile ilgili yurt içinde çok fazla çalışmaya rastlanmamaktadır. Mısırlı-Taşdemir (2003) üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ile sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz yeterlilik ve problem çözme becerileri ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarında üstün yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçilik ile sınav kaygısı arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra mükemmeliyetçilik düzeylerinin anne-baba eğitim durumu ve kardeş sayısı ile ilişkili olduğunu, duyuşsallık ve kuruntu belirtilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerine göre farklılaştığı saptanmıştır. Sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarından hatalara aşırı ilgi, ailesel beklentiler ve kişisel standartların cinsiyete göre farklılık gösterdiği görülmüştür.

Bencik de (2006) üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik özellikleri ile benlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Altı, yedi ve sekizinci sınıfa devam eden 120 üstün yetenekli öğrenci ile yapılan çalışmanın sonucunda, çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerinin yüksek olduğu fakat cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Araştırmaya katılan çocukların benlik kavramı ve mükemmeliyetçilikleri arasındaki ilişkiler incelenmiş ve mükemmeliyetçilik artışına karşın benlik saygısının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun dışında çocukların anne ve babalarının eğitim düzeyleri ile benlik kavramı ve mükemmeliyetçilikleri arasındaki anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

## 2. 3. MOTİVASYON

### 2. 3. 1. Motivasyon Tanımları

Motivasyon (güdülenme), spordan yönetime pek çok alanla ilişkilendirilen kapsamlı ve karmaşık bir konudur. Genel olarak; davranışı uyandıran, yönlendiren ve sürdüren içsel bir durum olarak tanımlanır (Woolfolk, 1998: 372). Literatüre bakıldığında kavram hakkında çok çeşitli tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Erkuş (1994: 119) motivasyonu, organizmayı hedefe ulaşması için davranım yapmaya iten içsel ve dışsal olayların tümü olarak tanımlarken, Bakırcıoğlu (2006: 117) kişinin eyleminin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen iç ve dış dürtücünün etkisiyle eyleme geçmesi olarak tanımlamıştır. En genel anlamıyla motivasyon, organizmayı belli bir nesne veya duruma ulaşma yönünde davranışa sürükleyen itici güç, ruhsal ve fiziksel etkinliği başlatan, sürdüren ve yönlendiren süreç olarak tanımlanır (Budak, 2003: 154). Tanımlardaki ortak noktalardan da anlaşılacağı gibi motivasyonun iki önemli özelliği: Davranışı başlatmak (yönlendirmek) ve davranışı faal bir şekilde sürdürmektir.

Motivasyon, istekleri arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır (Cüceloğlu, 1992: 229-230). Açlık, susuzluk, cinsellik gibi fizyolojik kökenli güdülere birincil güdü ya da dürtü adı verilirken, insanlara özgü başarılı olma, para kazanma isteği gibi psikososyal güdülere ikincil güdü ya da ihtiyaç denir (Öztürk, 1998: 21-22). İkincil güdülerin birincil güdülerden doğduğu kabul edilir. Örneğin para kazanma güdüsü beslenme ya da barınma ihtiyacını karşılamayla yakından ilişkilidir (Long, 2000: 107). Nasıl gelişirse gelişsin ikincil güdülerin gelişiminde, kalıtımın yanı sıra çevrenin etkisi de önemli rol oynar. Bu yüzden ikincil güdüler, kişiye, topluma, yere ve zamana göre farklılıklar gösterebilir (Öztürk, 1998: 25).

Nasıl fizikte güç, bir objeyi harekete geçirirse, motivasyon da insanı harekete geçirir (Eggen ve Kauchak, 1997: 342). Bu yüzden insan davranışına yön vermek isteyen bir kişinin başvuracağı en akıllıca yöntem bireyde motivasyonu sağlamasıdır. Bireye istendik davranışlar kazandırmayı amaçlayan eğitim-öğretim sürecinde de motivasyon kritik bir önem taşımaktadır. Motivasyon, öğrenme isteği ve başarı arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki vardır. Bu nedenle öğrenmeye dönük amaç belirleme, öğrencilerin okula

uyumunu kolaylaştırma ve olumlu davranışlar geliştirme gibi konular üzerinde durulurken motivasyon kavramının dikkate alınması gerekmektedir (Yazıcı, 2009: 380).

### **2.3.2. Motivasyon Kaynakları**

İnsan davranışlarını yönlendiren motivasyonun kaynağı ile ilgili yapılan açıklamaların bazıları; ihtiyaç, ilgi, merak, eğlenme gibi kişisel faktörlerle bazıları; ödül, ceza, sosyal baskı gibi çevresel faktörlerle ilgilidir. Motivasyon ilgi, merak gibi faktörlerden kaynaklanıyorsa içsel motivasyon olarak adlandırılır. İçsel motivasyon kişisel ilgi ve yetenekleri doyuma ulaştırabilmek için ortaya çıkan doğal bir eğilimdir, içsel motivasyonda, doğrudan yapılan işin kendisinden zevk alınır. Buna karşın motivasyon, iyi bir derece elde etmek, para ya da ödül kazanmak, öğretmeni memnun etmek (işin kendisiyle çok fazla ilgili olmayan sebepler) gibi faktörlere dayanıyorsa dışsal motivasyon olarak tanımlanır. Dışsal motivasyonda, yapılan işten çok onun sayesinde kazanılacak olan şeylerle ilgilenilir (Woolfolk, 1998: 373-374).

İçsel motivasyonun yüksek olduğu durumlarda dışsal motivasyonun düşük olacağı (ya da tersi) şeklindeki bir yaklaşımla, içsel ve dışsal motivasyonu bir sürecin iki ayrı ucu olarak görme eğilimi yüksektir. Fakat gerçekte içsel ve dışsal motivasyon birbirlerinden ayrı süreçlerdir. Örneğin bir kişi hem konuyu eğlenceli bulduğu için hem de sınıfta iyi bir derece elde etmek istediği için çalışırken, bir diğeri sadece iyi bir derece istediği için çalışabilir. İlk kişinin hem dışsal hem içsel motivasyonu yüksek iken ikincisinin dışsal motivasyonu yüksek fakat içsel motivasyonu düşüktür (Eggen ve Kauchak, 1997: 342).

İçsel ve dışsal motivasyon, durumla, bağlamla, zamanla değişiklik gösterebilir. İnsanlar içinde bulundukları toplumun değerlerine göre ihtiyaçlar geliştirdiklerinden, bu ihtiyaca yönelik motivasyon kaynaklarında da değişiklikler olabilir (Cüceloğlu, 1992: 250). Yapılan araştırmalar tutum ve değerler gibi bazı kişilik özellikleri ile içsel motivasyon arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu ilişki zamana dayalı olarak artmakta ya da azalmaktadır (Schwartz ve Waterman, 2006).

Eğitim- öğretim sürecinde her iki motivasyon kaynağı da önemlidir. Öğrencilerin gelişim seviyelerine ve bireysel farklılıklara dayalı olarak bu kaynakların etkisi değişiklik

gösterebilmektedir (Yazıcı, 2009: 382). İdeal olan öğrencilerin içsel motivasyonlarının yüksek olmasıdır. Yapılan araştırmalar da içsel olarak motive olan öğrencilerin başarılarının, dışsal olarak motive olan öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermiştir (Eggen ve Kauchak, 1997: 342) . Öğretmenler öğrencilerin merakını uyandırarak ve onları öğrenmeye istekli hale getirerek öğrencilerde içsel motivasyon oluşturmalarıdır. İçsel motivasyon kontrol ve yetkinlik algılarını içerir. Öğrencilerine içsel motivasyon kazandırmak isteyen bir öğretmen başlangıçta yavaş yavaş ve aralıklı olarak sözel övgü veya yüksek notlar gibi ödüller vererek dışsal motivasyonu kullanabilir. Daha sonra öğretmen öğrencinin başarısına odaklanması için ödüllendirmeyi azaltmalıdır. Görevi verilen zamanda tamamlamak öğrencilere yetenekleri ve durumları kontrol etme becerileri hakkında bilgi sağlar. Böylece görevi başarıyla tamamlamak bir ödül haline geldiğinde öğrenciler içsel olarak motive olurlar (Schunk, 2009: 504).

### **2.3.3. Motivasyon Kuramları**

#### **2.3.3.1. Davranışçı Motivasyon Kuramı**

Davranışçı yaklaşım, motivasyonun dışsal faktörlere dayalı olarak geliştiğini savunur. Davranışçılar motivasyonu açıklarken ödül (pekiştireç) ve uyaran kavramlarını kullanırlar. Ödül, belirli bir davranışın sonunda verilen çekici bir nesne veya durum olarak tanımlanırken, uyaran davranışı destekleyen veya davranıştan vazgeçirten bir olay veya nesne olarak ifade edilir (Woolfolk,1998: 375). Okullarda; övgü, yüksek not, yıldız, gülen yüz veya aferin gibi pekiştireçler öğrencileri motive etmek için sıklıkla kullanılır. Davranışçı yaklaşıma göre pekiştireçlerin nerede, hangi sıklıkla kullanılacağı ve bireysel farklılıklara hitap etmesi önemlidir. İlköğretimde yaygın olarak kullanılan pekiştireçler orta ve yüksek öğretimde etkili olmayabilir. Bu dönemler içerisindeki öğrencilerin yetişkinlerin onayından çok yaşatlarının onayına önem vermesi ve branş öğretmenlerin öğrenciler ile yeteri (sınıf öğretmeni) kadar bir arada kalamadıklarından onlara özgü pekiştireçleri kullanmada zorluklar yaşamaları nedeniyle pekiştireçlerin etkisinin azaldığı düşünülmektedir (Eggen ve Kauchak, 1997: 342-344).

Araştırmalar, dışsal kaynaklı motivasyonun içsel motivasyonu arka plana ittiğini ve zamanla yok ettiğini göstermektedir (Cüceloğlu, 1992: 250). Okullarda en çok kullanılan

yöntem olmasına rağmen davranışçı motivasyon yaklaşımı da başta içsel motivasyonu azaltması, ayrıca öğrencilerin ilgilerini sınırlandırma, öğrencilerin inanç ve düşüncelerini ihmal etmesi yönlerinden eleştirilmektedir (Eggen ve Kauchak, 1997:342-344).

### **2.3.3.2. Bilişsel Motivasyon Kuramı**

Davranışçı yaklaşımın tersine bilişsel yaklaşım motivasyonu içsel kaynaklara dayalı olarak açıklar. Bilişsel yaklaşımın temel görüşü, insanların dışsal olaylara ya da fiziki koşullara (açlık vb) tepki olarak değil daha çok bu olayların algılanan biçimlerine göre davranış geliştirdikleridir. Bu yaklaşıma göre bireyler, problemlerine cevap arayan aktif ve meraklı kişiler olarak görülürler (Woolfolk, 1998: 376-377). Bilişsel motivasyon kuramı, bireylerin olayları anlama, tahmin etme ve düzenleme ihtiyaçlarına odaklanır. Dört yaşındaki bir çocuğun çevresini keşfetmek için yaptığı son derece istekli davranışlar buna örnek olabilir (Eggen ve Kauchak, 1997: 345-346).

Bilişsel yaklaşıma göre bilişsel uyumsuzluk (cognitive dissonance) bireyleri davranışa motive eder. Bilişsel uyumsuzluk düşünce ve davranışlar arasında çatışma çıkması durumudur. Festinger'a göre insanlar, inançları, tutumları, görüşleri ve davranışları arasında tutarlı bir ilişki kurmak isterler (Schunk, 2009: 459). Böyle bir uyumsuzluk kişiyi bu uyumsuzluğu gidermek üzere davranışa sevk eder. Örneğin ideal olarak başarılı bir anlayışa sahip olan öğrenci, içerisinde bulunduğu durumda başarısızlık gösteriyorsa bu durumda bilişsel bir uyumsuzluk yaşar. Öğrencinin bu uyumsuzluğu gidermek için harekete geçmesi motivasyonel bir sürecin başladığını gösterir (Yazıcı, 2009: 384).

Bilişsel motivasyon kuramı, insanların olayları algılama ve değerlendirme biçimlerini ifade eden yükleme kuramlarına dikkat çeker. Yükleme inançları, duyguları ve davranışları etkilediğinden motivasyon açısından oldukça önemlidirler. Öğrenciler genel olarak yeni bir konuyu öğrenirken güçlük yaşarlar. Bazıları bu güçlüğü becerilerinin azlığına yüklerken, bazıları konunun zorluğuna bazıları ise yeterince çaba göstermediklerine yüklerler. En uygun motivasyon düzeyine ulaşmak için öğrencilerin başarı davranışlarının sonuçlarına ilişkin sağlıklı yüklemeler yapmaya ihtiyaçları vardır. Yükleme değiştirme programları ile öğrencilerin başarı ve başarısızlığa ilişkin yüklemeleri

farklılaştırılarak motivasyon sağlanabilir. Ayrıca öğrencilere güvenilir geribildirimler vermek, onların başarı davranışlarını ve beklentilerini desteklemektedir (Schunk, 2009: 475-483).

### **2.3.3.3. İnsancıl Motivasyon Kuramı**

İnsancıl yaklaşım bilişsel ve duygusal süreçleri vurgulaması açısından bilişsel yaklaşıma benzer. Bu yaklaşım, insanların seçimler yapma ve yaşamlarını kontrol etme kapasitelerine ve potansiyellerine dikkat çeker (Schunk, 2009: 459). Hürmanistik yaklaşım motivasyonu açıklarken kişinin kendini gerçekleştirme ihtiyacı gibi içsel motivasyon kaynaklarına vurgu yapar (Maslow, 1987: 22). Bu kurama göre insanlar doğuştan kendini gerçekleştirme eğilimine sahiptirler ve bu potansiyellerini en üst düzeyde kullanma ihtiyacı ile motive olurlar (Woolfolk, 1998: 375). İnsancıl kuramın en önemli öncülerinden olan Maslow (1987), insan davranışının ihtiyaçları karşılama arayışı ile geliştiğini savunur. Maslow, ihtiyaçların fizyolojik ihtiyaçlardan kendini gerçekleştirme ihtiyacına doğru hiyerarşik bir sıra izlediğini belirtmiştir.

Hürmanistik bakış açısına göre, öğrencilerin motivasyonu birey olarak kendilerini nasıl gördükleri ve kişisel gelişimlerinde okulu nasıl algıladıklarına bağlıdır. Buna göre öğretmenin izleyeceği yaklaşım, öğrencilere kendilerini yeterli ve değerli hissettirmek, öğrencilerin yönetebileceği ve ilgi duydukları aktiviteler düzenlemek olmalıdır. Derslerle kişisel gelişimleri arasındaki ilişkiler öğrencilere fark ettirilmelidir (Eggen ve Kauchak, 1997: 348-349).

### **2.3.3.4. Sosyal- Bilişsel Motivasyon Kuramı**

Sosyal bilişsel kuram motivasyonu açıklarken davranışçı ve bilişsel kuramları bütünleştirir. Sosyal-bilişsel motivasyon yaklaşımı, hem davranışçılar gibi dışsal etkileri ve davranışın sonucuna gösterilen ilgiyi hem de bilişselciler gibi bireysel inançları ve beklentileri dikkate alır (Woolfolk, 1998: 377). Bu kuramda, özellikle motivasyon ve öğrenme üzerinde durulur. Sosyal-bilişsel teoriye göre hedefler ve beklentiler önemli öğrenme mekanizmalarıdır. Bireylerin davranışa motive olmasına hedef belirleme, sonuçlara ilişkin beklentiler ve öz-yeterlilik birlikte etki eder. Hedefe ulaşmak için yapılan

davranışlarda öz yeterlilik duygusunun bulunması gerekir. Kişi kendini yeterli gördüğü alanlarda olumlu sonuç beklentisi ile motive olmaktadır (Schunk, 2009: 483).

Bu yaklaşıma göre model alarak öğrenme de önemli bir motivasyon kaynağıdır. Bireylerin, kendilerine benzeyen kişilerin başarılarını gözlemledikten sonra öz yeterlilikleri artmakta ve başarmaya olan inançları arttığından aynı davranışı denemeye motive olmaktadır. Benzer şekilde başarısız modelleri izleyen kişiler kendilerinin de gerekli yetkinlikten yoksun olduklarını düşünebilirler ve davranışı yapmaktan kaçınabilirler (Schunk, 2009: 484-485). Öğretmenler sosyal öğrenmeyi motivasyonda bir araç olarak kullanabilirler. Yalnız bunu yaparken akıllı ve duyarlı davranmalıdırlar. Model olarak gösterilen öğrenciler söz konusu davranışta başarılı olmalı ve arkadaşları tarafından kendilerine benzer olarak algılanmalıdırlar.

### **2.3.4. Motivasyon ve Kişisel Faktörler**

#### **2.3.4.1. Motivasyon ve Uyarılma**

Motivasyonla ilişkili olan koşullardan birisi genel uyarılmışlık durumu, çevreye dönük fiziksel ve psikolojik bir tepkidir. Fiziksel olarak uyarılmışlık kalp çarpıntısı, titreme kan basıncında artış olarak gözlenirken psikolojik olarak kaygı şeklinde gözlenir (Eggen ve Kauchak, 1997: 351). Düşük ya da yüksek düzeydeki uyarılmışlık (kaygı) öğrenme için sağlıklı bir durum değildir. Yüksek düzeyde kaygı öğrencilerde başarısızlık beklentisi oluşturur ve yeterliliklerine ilişkin güvenlerinin düşmesine neden olur (Hancock, 2001). Aşırı derecede uyarılmışlık ve heyecan öğrenme motivasyonunu olumsuz olarak etkilerken düşük düzeydeki uyarılmışlık (kaygı) durumu da okula gitmek istememe ya da ilgisizlik şeklinde ortaya çıkabilir (Oksal, 2007: 446). Buna karşın orta düzeydeki kaygı, öğrenme ve başarı üzerinde olumlu katkıları vardır (Yazıcı, 2009: 386). Öğretmenlerin güçlü bir güdülenme için, farklı düzenleme ve sunumlarla öğrencinin dikkatini ve merakını uyarması, çelişkili sorular sorarak bilgisel uyarılmayı sağlaması gerekmektedir (Balaban-Sanlı, 2004: 181-182).

#### 2.3.4.2. Motivasyon ve İhtiyaçlar

İhtiyaç, gerekli olan ya da arzulanan bir şeyin gerçekten eksik olması ya da eksik olarak algılanması ile ilgili bir kavramdır. İhtiyaçlar bazen açlık ve susuzluk gibi basit ve açık bazen de düzen ve anlama ihtiyacı gibi karmaşık ve soyut olabilmektedir (Eggen ve Kauchak, 1997: 352). İhtiyaçların mükemmel bir şekilde ya da bütünüyle doyurulması nadirdir fakat yoksunluk hissi her zaman için mümkündür. Böylece bireyler, ihtiyaçlarını karşılamak için bir amaca doğru motive olurlar (Woolfolk, 1998: 382).

İhtiyaçları hiyerarşik bir şekilde sıralayan Maslow (1987), yüksek düzeydeki ihtiyaçların karşılanabilmesi için önce alt düzeydeki ihtiyaçların karşılanması gerektiğini belirtmiştir. En alt sırada yer alan fizyolojik ihtiyaçlar, yemek, su ve hava gibi ihtiyaçları içerir. Bir üst basamakta yer alan güvenlik ihtiyacı, barınma ve çevresel güvenliğin yanı sıra para biriktirme, sigorta edinme gibi davranışları da içerir. Bu iki basamaktaki ihtiyaçlar yoksunluk ihtiyaçlarıdır ve bunlar karşılanmaması durumunda bireyde yoksunluk duygusu oluşur ve bunların karşılanması için motive olur. Daha sonraki basamakta aidiyet duygusu ve sevgi ihtiyaçları vardır. Bir üst basamakta ise saygınlık ihtiyaçları yer alır. Burada hem başkalarından görülen saygı hem de öz saygı söz konusudur. En üst düzeyde kendini gerçekleştirme ihtiyacı yer alır. Kişinin potansiyellerini en etkin şekilde kullanması, olabileceği her şey olmaya çalışması olarak tanımlanabilir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi, öğretmenlere öğrencilerin motivasyonunu sağlamaları konusunda son derece yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin hangi ihtiyaçlar içerisinde olduğunu bilen bir öğretmen öğrencisini öğrenmeye güdülemede daha başarılı olur.

Motivasyonu etkileyen bir diğer ihtiyaç da başarı ihtiyacıdır ve bir görevi ya da davranışı mükemmel bir şekilde yapma isteği şeklinde tanımlanabilir. Başarı ihtiyacı yüksek olan bireyler yaptıkları işe önem verirler ve herkesten daha iyi yapmaya gayret ederler (Cüceloğlu, 1992: 251-254). Başarma ihtiyacı, başarı umudunu ve başarısızlık korkusunu içinde barındırır. Sadece başarı umuduna sahip olmak başarma davranışlarının gösterilmesine neden olmaz, başarısızlıktan kaçınma güdüsünün de bu davranış üzerinde etkisi olabilir (Schunk, 2009: 466). Örneğin sınavda yüksek not alan bir öğrenci bunu başarı umuduyla da yapmış olabilir başarısızlık korkusuyla da yapmış olabilir. Bu iki durumu birbirinden ayırmak zor olsa da başarısızlık korkusuyla motive olan bireyin yeni

atılımlara girişmekten kaçınması ayırt edici bir özelliktir (Cüceloğlu, 1992: 254). Okul ortamında verilen bir görevin çok zor olarak algılanması öğrencilerde yüksek başarısızlık korkusu ya da çok düşük başarı umudu oluşturacağından öğrencilerde bu görevden kaçınma ya da hemen vazgeçme davranışı görülebilir. Öğretmenler, başarısızlık korkusunu azaltarak ve başarı umudunu yükselterek öğrencilerin motivasyonunu artırabilirler. Bunu yaparken öğretmenler, öğrencilerin geçmişlerini, görev tamamlamaya dair öz güvenlerini dikkate almalıdırlar (Schunk, 2009: 466-467).

Kontrol ve özerklik ihtiyacı da davranışların gelişmesine etki eden bilişsel süreçlerdir. İçsel motivasyona sahip olan bireyler özerktirler ve kendi davranışlarını kontrol etme yetisine sahiptirler. Özerk olmayanlar ise dışsal odaklı motive olurlar davranışları dışarıdan kontrol edilir. Okullarda öğrencilerin kontrol ve özerklik ihtiyaçları göz önüne alınmalı. Öğrenciler alan seçimleri, ders seçimleri, eğitsel kol seçimleri gibi durumlarda kendi kararlarını verebilmeleri konusunda desteklenmelidir (Yazıcı, 2009: 389).

#### **2.3.4.3. Motivasyon ve İnançlar**

Bireylerin bir görevi başarıp başaramamaya ilişkin algıları öz yeterlilik inançları ile ilişkilidir. Öz yeterlilik inançları geçmiş yaşantılara dayalı olarak geliştirilir ve gelecekteki davranışlara ilişkin motivasyonu etkiler. Eğer kişi geçmişinde başarısızlıklar yaşadıysa öz yeterlilik inancında ve buna bağlı olarak motivasyonunda azalma eğilimi gösterir. Buna karşın bireyin yaşadığı başarılar, onun hem öz yeterlilik inancını artırır hem de daha yüksek beklentilerle davranışa motive olmasını sağlar (Long, 2000: 119). Verilen bir görevi başarı ile yerine getiren bir öğrenci öz yeterlilik duygusu geliştirecek ve bu da öğrenci için önemli bir motivasyon kaynağı olacaktır. Öğretmenlerin öğrencilerinin yeterliliklerine göre görev vermesi ve onlara başarı duygusunu tattırması bu açıdan önemlidir. Ayrıca öğrencilerin yetenek sınırları ile ilgili olumsuz fikirlerini değiştirmek için çabanın yetenekleri nasıl geliştirdiği hakkında bilgi vermek de öğrencilerin öz yeterliliğinin artmasına ve becerilerini daha fazla geliştirmeleri için motive olmalarına neden olur (Schunk, 2009: 491).

Temel psikolojik ihtiyaçlardan biri olan değer görme ihtiyaçı da motivasyonla ilişkilidir. Yeterli düzeyde değer gören bireyler kendi beceri ve kapasitelerine yönelik yeterlilik inançları geliştirirler. Okul ortamında bir öğrencinin değer görmesi, sınıftaki konumuyla ilişkilidir. Sınıfın bir parçası olabilmesi, aidiyet duyguları geliştirmesi, yerinin doldurulmaz olduğuna inanması öğrencinin değer görme ihtiyaçını karşılamaya yöneliktir. Değer görmeme durumunda ise öğrencide, sürekli geç gelme, arkadaşları ile çatışma veya içe kapanma gibi uyumsuz davranışlara sebep olabilir. Bu durumda öğretmenin öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını iyi algılaması ve uygun iletişim yolları ile öğrencilerin kendilerini değerli hissetmesini sağlaması gerekmektedir (Yazıcı, 2009: 391).

#### **2. 3. 4. 4. Motivasyon ve Amaçlar**

Amaç belirleme ve bu amaca ulaşma sürecindeki öz değerlendirme önemli motivasyon kaynaklarındandır. Amaç ve bu amaca ulaşmak için gösterilen performans arasında algılanan negatif bir çelişki değişim için kişide itici bir güç oluşturur. Birey amacı doğrultusunda çalıştıkça bu konudaki gelişimini fark eder ve motivasyonunu sürdürür (Schunk, 2009: 493). Bireylerin amaçlarının yönelimlerdeki farklılık motivasyon kaynaklarına ve düzeylerine etki eder. Bireylerin amaçları performansa ya da öğrenmeye dönük olabilir. Performansa dönük amaç belirleyen bireyler, yüksek düzeyde beceri sergilemeye ve başarısızlıktan kaçınmaya odaklanırlar. Burada amaç konuyu öğrenmek değildir birey daha çok elde edeceği yüksek not, ödül gibi sonuçlarla ilgilenir. Öğrenmeye dönük amaçlara sahip olan bireyler ise gerçekten o konuyu kapsamlı bir şekilde öğrenmeye odaklanırlar. Öğrenme odaklı bireyler başarısızlıktan veya başkaları ile karşılaştırılmaktan rahatsızlık duymazlar çünkü asıl amaçları konuyu en iyi şekilde öğrenebilmektir. Öğrenme amaçlı bireylerde daha karmaşık davranışlara yönelme, konu hakkında derinlemesine araştırma yapma gibi davranışlar görülür. Performans amaçlı bireylerde ise daha zor görevlerden kaçınma, kendilerini fazla yormama eğilimi görülür (Eggen ve Kauchak, 1997: 361). Performans amaçlı kişiler dışsal motivasyon kaynaklarından etkilenirken öğrenme amaçlı bireyler içsel motivasyon kaynaklarından etkilenirler.

### **2. 3. 5. Okul Motivasyonu**

Okul motivasyonu, öğrencilerin okul ortamına, okulla ilgili aktivitelere, kavramlara ya da okuldaki eğitim etkinliklerine yönelik istekliliği olarak tanımlanır. Okul motivasyonu kavramı, öğrenme isteği geliştirilmesi ile ilgili araştırmalarda, okuldan uzaklaşma, okulu terk etme ya da başarısızlığın nedenlerini araştırmada, kimi zaman da okul kültürü gibi araştırmalarda ele alındığı görülmektedir (Yavuz, 2006). Öğrenmeye yönelik bu motivasyona etki eden birçok etken vardır. Bunlar, planlı olmak, bir amaca odaklanmak, neyi öğreneceğinin farkında olmak ve nasıl öğreneceğini bilmektir (Woolfolk, 1998: 378-379). Yeung ve McInerney (2005) okul motivasyonunda öğrencilerin amaçlarının son derece önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencinin amaçları “ Niçin bu akademik görevi yapıyorum?” sorusunun cevabını içerir ve bu cevap öğrencinin davranışlarını, düşüncelerini, akademik işlerle ilgili olan diğer etkenleri yönlendirir. Okul motivasyonunda üç temel boyut ele alınmaktadır. Bunlardan ilki rekabet, otonomi, amaç algısı gibi içeriklerden oluşan benlik algısıdır. İkincisi bireyin neyi başarı neyi başarısızlık olarak tanımladığı ile ilgili olan kişisel değerleridir. Üçüncü boyut, algılanan alternatiflerdir. Bunlar bireyin sosyo-kültürel normları çerçevesinde bir durum için algıladığı alternatif davranışlardır. Bu üç etkenin her biri görevin dizaynı, kişisel tecrübe ve sosyo-kültürel bağlam gibi faktörler tarafından etkilenebilir. Boyutların her biri okul ortamlarındaki farklı kültürel grupların farklı performanslarını ve motivasyonlarını yorumlamak ve açıklamak açısından önemlidir (Yavuz, 2006).

Wentzel (1998) okul motivasyonunda iki boyuta önem vermektedir. Bunlardan biri öğrencilerin okulda ulaşmaya çalıştıkları sosyal ve akademik amaçlarıdır. Diğerisi ise öğrencilerin akademik faaliyetlere olan ilgileridir. Genelde amaçlar, bireylerin elde etmek istediği sonuçlara doğru davranışları yönlendirir. Akademik aktivitelere olan ilgi ise bireylerin bu aktiviteye ilişkin amaçlar oluşturmaları ve onları başarmak için zaman ve çaba harcamaları olasılığını artırır.

### **2. 3. 6. Üstün Yeteneklilerde Motivasyon**

Evrensel bir tanımı olmamasına rağmen, birçok tanımda üstün yeteneklilerde motivasyonun önemine vurgu yapıldığı görülmektedir. Örneğin Renzulli (2003) üçlü

çember modelinde üstün yetenekliliği tanımlarken, ortalamanın üstü zihinsel yetenek ve yaratıcılığın yanında yüksek görev sorumluluğu olarak kendini gösteren motivasyondan bahseder. Winner da (2000) erken gelişmişlik, bağımsız öğrenme ve yüksek içsel motivasyonu üstün yeteneklilerin üç temel özelliği olarak tanımlar. Winner’a göre bu içsel motivasyon mükemmelliğin ayrılmaz bir parçasıdır ve üstün yetenekli bireylerin doğuştan getirdikleri bir özelliktir. Gagne’nin (2004) üstün yeteneklilik modelinde, üstün yetenekli bireylerin yetenek alanlarının gelişmesine katkı sağlayan içsel (kişisel) güçlerden biri olarak motivasyona yer verdiği görülmektedir. Terman da (1959) üstün yetenekli öğrencilerle yaptığı boylamsal çalışmalar sonucunda motivasyonu, üstün yetenekli bireylere özgü olan başarıma ve ısrarlı olma (direnme) güdüsü olarak kavramsallaştırmıştır (Aktaran: Friedman-Nimz ve Skyba, 2009: 424-425). Gottfried ve Gottfried (2009) ise motivasyon’un üstün yeteneklilik için bir önkoşul veya ayırt edici bir özellikten çok üstün yeteneklilikte bir yetenek çeşidi olarak ele alınması gerektiğini savunmuştur.

Üstün yeteneklilerde motivasyon, göreve bağlılık, ısrarlı olma, içsel kaynaklı veya dışsal kaynaklı ilgi, öğrenme isteği veya başarıma güdüsü olarak kendini gösterir. Ele alınan yaklaşım ne olursa olsun motivasyon, potansiyel ile performans arasındaki farkı anlamada önemli bir rol oynar (McNabb, 2003). Ünlü ve yüksek mevki sahibi kişileri kapsayan araştırmalar, onların bu yüksek başarılarında motivasyonun ve azmin son derece önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Bu yüzden genellikle motivasyon, yüksek başarı ve performansın kilit noktası olarak görülür (Phillips ve Lindsay, 2006: 58). Üstün yetenekli öğrencilerle yapılan araştırmalarda, motivasyon okul başarısı için vazgeçilmez bir unsur olarak görülmekte ve motivasyon olmaksızın en iyi öğrenme ortamının bile hiçbir öneminin olmadığı belirtilmektedir (Stenberg, 2000: 61).

Üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgilenen araştırmacılar genellikle içsel ve dışsal motivasyon arasındaki temel farklılıklarından ve birbirlerine olan üstünlüklerinden söz etmektedirler. Csikszentmihalyi ve diğerleri (1997) üstün yetenekliliğin gelişiminde hem içsel hem de dışsal motivasyonun önemli rol oynadığını belirtmişlerdir (Aktaran: Phillips ve Lindsay, 2006: 58). Buna karşın bazı araştırmacılar yaratıcılığın, üstün yeteneğin ve yüksek başarının içsel motivasyona dayandığını, bu nedenle de öğrenme sürecinde içsel motivasyonun daha değerli ve avantajlı olduğunu savunmaktadırlar (Lens ve Rand, 2000: 197-198; Street, 2001). Her ne kadar üstün yetenekli öğrencilerin içsel bir öğrenme

isteğine sahip oldukları varsayılsa da yeteneklerini yeteri düzeyde gösteremeyen ve başarısız olan üstün yetenekli öğrencilerin olduğu da bir gerçektir (McNabb, 2003: 417). Bu öğrencilerin içsel motivasyonlarını niçin kaybettiklerini ya da bastırdıklarını anlayabilmek için motivasyona etki eden etmenlerin açıklanması gerekmektedir.

#### **2. 3. 6. 1. Üstün Yeteneklilerde Motivasyona Etki Eden Etmenler**

Okul motivasyonu karmaşık bir konudur ve çoğu durumda hem içsel hem de dışsal faktörlerin etkisi altındadır. Üstün yeteneklilerdeki motivasyonla ilgili çalışmalarda, öğrenme ve öğretme ortamı, sosyal destek gibi dışsal etmenlerin yanı sıra, kontrol odağı, nedensel atıflar, algılanan yetenek, öz- yeterlilik, içsel-dışsal ilgiler ve başarı motivasyonu gibi iç kaynaklı faktörlerin ele alındığı görülmektedir (Friedman-Nimz ve Skyba, 2009: 425). Üstün yetenekli öğrenciler için öğretme ve öğrenme ortamındaki müfredatın zorluk seviyesi (challenge) önemli bir motivasyon kaynağıdır. Yetersiz ve uygun olmayan bir müfredatla, konuların sıkça tekrar edildiği sınıflarda üstün yetenekli öğrencilerin çabuk sıkıldığı ve motivasyonlarının olumsuz biçimde etkilendiği görülmektedir. Bu durum birçok üstün yetenekli öğrencinin performansının oldukça altında başarı sergilemesine neden olabilmektedir (Phillips ve Lindsay, 2006: 59). Buna karşın ekstra aktivitelerde veya okul dışı programlarda yer almalarının üstün yetenekli öğrencilerin motivasyonlarını ve başarılarını oldukça artırdığı görülmektedir (Dunn ve Milgram, 1993: 22).

Tüm öğrencilerin kendini bulundukları sınıf ortamında değerli ve yeterli hissetmesi, başarıma konusunda özgüvenlerinin geliştirilmesi önemlidir. Olumlu bir benlik algısı ve yüksek seviyede kendine güven duyma başarı motivasyonunun sürdürülmesinde son derece etkilidir (Greenspon, 1998). Bu konuda özellikle öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin yeteneklerini geliştirebilecekleri, destekleyici bir sınıf ortamı oluşturulması motivasyonlarını olumlu yönde etkileyecektir. Hem işbirlikçi hem de bağımsız çalışabilmelerine olanak tanınması ve öğrencilerin sadece zihinsel değil duygusal ihtiyaçlarının da göz önüne alınması gerekmektedir. Bu bağlamda üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik eğilimleri, rekabetçi tutumları, zayıf çalışma ve görev alışkanlıkları, yalnızlık hissi ve sosyal izolasyon gibi durumlarla başa çıkmalarına yardım etmek de öğrencilerin motivasyonuna önemli katkılar sağlar (Garrett, 2005).

Maslow' a (1987) göre aidiyet duygusu ve bir grup içinde yer alma tüm insanlarda görülen ihtiyaçlardandır. Fakat üstün yetenekli olmak, yaşlılar arasında her zaman kabul görmeyebilir. Özellikle ergenlik döneminde akran ilişkileri ve sosyal kabullenmelerin öneminin arttığı göz önüne alınırsa, üstün yetenekli öğrencilerin motivasyonları ve başarılarında bu durum nedeniyle negatif etkiler gözlemlenebilir (Phillips ve Lindsay, 2006: 60-61). Yaşlıları arasında kabul görmek için üstün yetenekli bireyler başarılarını saklamakta ya da kasıtlı olarak potansiyellerinin çok altında başarı gösterebilmektedirler (Peters ve diğerleri, 2000: 615-616). Akran desteğinin yanı sıra öğretmenlerden ve özellikle aileden alınan destek ve övgülerin üstün yeteneğin gelişmesine katkı sağladığı ve onları önemli ölçüde motive ettiği belirtilmektedir (Freeman, 2000: 577-576).

Üstün yetenekli öğrencilerle üstün yetenekli olmayan öğrencilerin karşılaştırıldığı çalışmalarda üstün yeteneklilerin daha fazla içsel kontrol odağına sahip olduğu görülmektedir (McClelland ve diğerleri, 1991). İçsel kontrol odağına sahip olan bireylerin kendi davranışlarından daha çok sorumlu oldukları ve yüksek başarı beklentisi içinde oldukları belirtilir. Dışsal kontrol odağına sahip bireyler ise dışarıdaki güçlerin onların şanslarını belirlediğine inanırlar ve sanki yaptıkları davranışlarla kendi iradeleri arasında bir ilişki yokmuş gibi davranırlar. Genellikle yaptıkları davranışlarda kendi yeteneklerine güvenmediklerinden dışsal odaklı bireylerde başarı beklentisi düşük, başarısızlık beklentisi ise yüksektir (McNabb, 2003: 418-419). Bireylerin hayatını kontrol edebileceği yönündeki inancının ise başarı ve motivasyon üzerine olumlu etkileri olduğunu destekleyen araştırmalar vardır (Harty ve diğerleri, 1984; Herskovits ve Gefferth, 1992). Kontrol odağının bireylerin geçmişlerindeki pekiştirilmeleri ile geliştiği kabul edilmektedir. Dışsal ödüllerin içsel motivasyon üzerindeki negatif etkilerinin kontrol odağı üzerinde de görüldüğü belirtilmiştir. Bazı araştırmacılar, özellikle üstün yetenekli öğrencilerin kendilerine doğal gelen sürekli övülme ve ödüllendirilmelerle dışsal değerlendirmeye bağımlı hale gelebildiklerini hatta kendi davranışlarının dışarıdan bir güç tarafından yönlendirildiği şeklindeki görüşü benimseyebildikleri savunmaktadırlar (McNabb, 2003: 419).

Weiner (1979), kuramında öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını dört ana özellikle açıkladıklarını belirtmiştir. Bunlar; yetenek, çaba, testin zorluğu ve şanstır. Başarıyı yeteneğine atfeden öğrencilerin gelecekte yüksek başarı beklentisi içinde, mücadeleci ve

ısrarcı oldukları görülürken başarısızlığı yeteneklerine atfeden öğrencilerin, gelecekte de başarısız olacaklarına dair bir inanç geliştirdikleri, kolay pes ettikleri ve mücadeleden kaçındıkları görülmektedir (Aktaran: McNabb, 2003: 420). Chan (1996) üstün yetenekli öğrencilerin kendilerini zihinsel anlamda uzman olarak algıladıklarını ve başarısızlıklarını yeteneklerine pek de atfetmediklerini bildirmektedir. Benzer şekilde Dai ve diğerleri (1998) üstün yetenekli öğrencilerin başarılarını çabalarına ve yeteneklerine atfetme eğiliminin yüksek olduğunu fakat başarısızlıklarını sadece gösterdikleri çabaya atfettiklerini belirtmişler. McNabb (2003), “zeki kişilerin çok çabalamalarının gerekmediği” ve “çok çalışanların aslında pek de zeki olmadığı” şeklindeki inancın bazı üstün yetenekli öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz biçimde etkilediğini belirtmektedir. Bu durumdaki öğrencinin tembellikten değil de üstün yeteneklerine olan inancını korumak için çok çalışmaktan kaçınmaya başladığı görülür. Bu durumda daha önceden elde edilen başarıların yetenek ve çabaya atfedilmesi, sonuçtan ziyade çabanın öneminin vurgulanması, akademik olarak mücadeleciler olmalarının desteklenmesi ile motivasyon üzerindeki bu olumsuz etkiler olumluya çevrilebilir.

### **2. 3. 7. Üstün Yeteneklilerde Motivasyon Konusunda Yapılan Araştırmalar**

Üstün yetenekliler ile ilgili araştırmaların bir kısmı, motivasyonu üstün yetenekliliği belirlemede kullanılabilecek bir kriter olarak ele almış ve üstün yetenekli olanlarla olmayanların motivasyonlarını karşılaştırmıştır. Örneğin Gottfried ve diğerleri (1994) yaptıkları boylamsal çalışmada çok küçük yaşlarda dahi üstün yetenekli bireylerin üstün olmayan akranlarına göre yüksek motivasyona sahip olduklarını saptanmıştır. Yine aynı araştırmanın başka bir sonucu erken yaşam dönemlerine oranla üstün yeteneklilerin çocukluk ve yetişkinlik dönemlerinde daha fazla içsel motivasyon sergiledikleri görülmüştür. Bu durum üstün yeteneklilerdeki yüksek içsel motivasyonun kalıcı bir özellik olduğu ve zamanla arttığı anlamına gelmektedir. Bu konuda araştırma yapanlardan biri olan Harty (1984) motivasyona etki eden kontrol odağının üstün yeteneklilerin potansiyellerini ayırt etmede duyarlı olduğunu ve üstün yeteneklilerin tanınmasında bir yöntem olarak kullanılabileceğini ileri sürmüştür.

Üstün yeteneklilerde gözlenen motivasyon konusunda yapılan araştırmaların büyük bir kısmı yüksek motivasyonunun kaynağını ve hangi faktörlerden ne derece etkilendiğini

tespit etmeye yöneliktir. Örneğin Li (1988) üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin motivasyon kaynaklarını ve benlik algılarını incelediği araştırmanın sonucunda, üstün yetenekli öğrencilerin daha fazla eğitsel alanla ilgili oldukları (içsel motivasyon) ve kendilerini eğitsel olarak üstün yetenekli olmayanlara göre daha yeterli algıladıklarını bulmuştur. Üstün yetenekli öğrencilerde benlik algısı ve motivasyon arasındaki ilişkiyi inceleyen Hay (1993), benlik saygısının motivasyon üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğunu vurgulamıştır. Bu araştırmacı çocukların potansiyellerini daha iyi şekilde geliştirebilmeleri ile bağlantılı olarak okullardaki mevcut uygulamaların üstün yetenekli çocukların ailelerinin ve öğretmenlerin benlik algıları ve motivasyonları üzerindeki etkilerini ele almıştır. Schack (1991) ise 918 üstün yetenekli ile yaptığı çalışmada öz-yeterlilik inancının başarı motivasyonu üzerinde ve yaratıcı üretkenliği artırmada önemli derecede etkili olduğunu bulmuştur.

Chan (1996), 143 üstün yetenekli öğrenci ile 133 normal zeka seviyesindeki öğrenciyi motivasyon kaynakları ve bilişsel yetenekleri açısından karşılaştırmıştır. Sonuçlar, üstün yeteneklilerin kendilerini bilişsel anlamda daha yetenekli olarak algıladıklarını ve başarısızlıklarını yeteneksizliğe atfetme olasılıklarının düşük olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, üstün yetenekli öğrencilerin içsel kontrol odağına sahip oldukları ve üstün yetenekli olmayan öğrencilerle karşılaştırıldıklarında okulla ilgili görevlerde kendilerine daha fazla güvendikleri belirtilmiştir. Bu bulgular iki grubun motivasyonları ve akademik yeterlilikleri arasında farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Skollingsberg de (2003) üstün yetenekli olan ve olmayan öğrenciler üzerinde motivasyon kaynaklarını ve motivasyon düzeyini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin oldukça güçlü içsel, buna karşın üstün yetenekli olmayan öğrencilerin orta düzeyde içsel ve dışsal motivasyona sahip olduklarını belirtmiştir.

Udvari ve Schneider (2000) üstün yeteneklilerde rekabetçilik tutumlarını bir motivasyon sorunu olarak kuramsal açıdan ele almışlardır. Üstün yetenekli öğrencilerin zor görevleri sevdiklerini ve mücadeleci bir yapıya sahip olduklarını belirten araştırmacılar, bu özelliklerinin onlara yüksek görev motivasyonu sağladığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte üstün yeteneklilerdeki bu rekabetçi tutumun, ödül merkezli görev merkezliye dönüştürülmesinin akademik başarılarının yanında sosyal açıdan da onlara daha yararlı olacağını belirtmişlerdir.

Li ve Adamson (1995) üstün yetenekli öğrencilerin motivasyon özelliklerini cinsiyetler açısından karşılaştırmışlardır. Elde edilen bulgulara olumsuz motivasyonel eğilimler arasında cinsiyetler arasında anlamlı bir farka rastlanmazken, üstün yetenekli kız öğrencilerin üstün yetenekli erkek öğrencilerden daha fazla yeteneklerine güvendikleri ve okul konusunda daha ilgili oldukları ortaya çıkmıştır.

Üstün yetenekliliğe dönük yapılan araştırmaların bir kısmı motivasyonun okul başarı ve başarısızlığındaki etkilerinin belirlenmesine yöneliktir. Örneğin ikinci ve üçüncü sınıfta okuyan üstün yetenekli öğrencilerin içsel motivasyonları, benlik algıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelendiği bir çalışmanın sonucunda içsel motivasyonun öz-yeterlilik algısını ve yeteneklerini algılama biçiminin de akademik başarıyı etkilediği saptanmıştır (Goldberg ve Cornell, 1998). McClelland ve diğerleri (1991) ise 87 başarısız üstün yetenekli ile 77 başarılı üstün yetenekli öğrenciyi motivasyona etki eden kontrol odağı açısından karşılaştırdıkları çalışmalarında her iki üstün yetenekli grupta da kontrol odağı açısından anlamlı bir farklılığa rastlamamışlardır. Bunun yanı sıra cinsiyetler ve sınıf düzeyleri arasında da anlamlı bir fark bulmamışlardır.

Street (2001) Avusturalya'daki beş okulda, ikinci kademedeki üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarıları üzerinde motivasyonun etkisini araştıran nitel bir çalışma yapmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin başarılarına etki eden en önemli motivasyonel faktörün, başarıdan elde edilen kişisel memnuniyet olduğunu göstermiştir. İkinci sırada öğretmenle olumlu ilişkiler içinde olma faktörü yer alırken, motivasyonun sürdürülmesinde rekabetçi ortamın oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu anlamda kültürel farklılıklara dikkat çeken çalışma, Stevenson ve diğerlerinin (1993) Japonya, Tayvan, Çin ve Amerika'daki anaokulu, birinci sınıf, beşinci sınıf ve 11. sınıfta okuyan üstün yetenekli öğrencilerin motivasyonları ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmadır. Çalışmanın sonuçlarına göre; Asyalı üstün yetenekli çocuklar Amerikalılara göre matematik alanında daha üst performans gösterirken okuma alanında gösterememişlerdir. Amerikalı üstün yeteneklilerin aileleri Japonyalı üstün yeteneklilerin ailelerine göre çocuklarının yeteneklerini ve performanslarını daha yüksek olduğunu düşünmektedirler. Motivasyon kaynakları, annenin değerlendirmesi, atıfsal inançlar ve psikolojik iyi olma üstün yeteneklilerin akademik başarıları ile ilişkili bulunan faktörlerdir.

Neumeister (2004b), üstün yeteneklilerdeki mükemmeliyetçilik özellikleri ile motivasyonları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Mükemmeliyetçiliğin iki boyutundan (sosyal odaklı ve kendine yönelik mükemmeliyetçilik) en yüksek puanı alan üstün yeteneklilerin başarı motivasyonunu nasıl algıladıklarını araştırmıştır. Çalışmanın sonucuna göre; sosyal odaklı mükemmeliyetçilerin motivasyonlarının altında yatan neden onların amaç ve davranışlarına etki edebilecek başarısızlıklardan kaçma eğilimidir. Bu tür bir güdülenmeye sahip olan üstün yetenekliler başarısızlık korkusu ile hem performanstan kaçarlar hem de işlerinde erteleme eğilimi gösterirler. Buna karşın kendilerine dönük mükemmeliyetçilerin davranışları ve başarı amaçlarına etki eden faktör başarıya motivasyonudur. Bu şekilde motive olmuş üstün yetenekliler davranışa yönelme ve konuya hakim olma amacındadırlar. Bu bireyler güçlü bir iş ahlakı geliştirirler ve mücadele edebilecekleri görevleri üstlenmeye isteklidirler.

Phillips ve Lindsay (2006), üstün yeteneklilerdeki motivasyona etki eden faktörleri araştırmak amacıyla yüksek başarı gösteren 15 üstün yetenekli öğrencinin yanı sıra onların aileleri ve öğretmenleri ile bireysel görüşmeler yapmışlardır. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin motivasyonu üzerinde öğrenme ve öğretme ortamının, sosyal desteğin ve duygusal faktörlerin etkili olduğunu göstermiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerinde, kişisel amaçlarını başarmalarında ve bu başarılı süreci sürdürmelerinde motivasyonun rolünün büyük olduğunu belirten araştırmacılar, hem içsel hem de dışsal motivasyonun üstün yetenekli öğrencilerin başarısında önemli olduğunu ortaya koymuşlardır.

## **2. 4. ÖĞRENME STİLLERİ**

### **2. 4. 1. Öğrenme Stilinin Tanımı ve Özellikleri**

Öğrenme, tekrar ya da yaşantı sonucu davranışta meydana gelen oldukça kalıcı değişiklikler olarak tanımlanır (Erkuş, 1994: 106). Öğrenmeye fizyolojik, biyolojik, psikolojik ve sosyal, birçok değişkenin etki ettiği bilinmektedir. Bu değişkenlerden birisi de bireylerin öğrenme stilleridir. Eğitim alanında bireysel farklılıkların dikkate alınması ile bireylerin öğrenme yaşantıları üzerinde son derece etkili olan öğrenme stilleri kavramı

önemli bir konu haline gelmiştir. Genel anlamda öğrenme stili, bireyin çevresindeki uyarıcıları algılama, işleme, düzenleme ve anlamlandırma konusundaki tutarlı ve karakteristik yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Şimşek, 2004: 95). Öğrencilerin öğrenmelerine etki eden bu bireysel farklılık, bazı araştırmacılar tarafından öğrenme stili (learning style) olarak kavramsallaştırılırken bazı araştırmacılar tarafından bilişsel stil (cognitive style) şeklinde kavramsallaştırılmıştır (Woolfolk, 1998: 133-135). Özellikle davranışçı görüşün hakim olduğu 1960-1970 yılları arasında öğrenme stili kavramı yaygın şekilde kullanılırken bilişsel yaklaşımın yeniden önem kazandığı 1980’li yıllarda bilişsel stil kavramına doğru bir yönelme olmuştur. 2000’li yıllarda ise öğrenme sistemleri ve teknolojilerinin gelişmesi ile daha çok öğrenme stilleri kavramının tercih edildiği görülmektedir (Şimşek, 2004: 96). Bjorklund’a (1989) göre, genellikle eğitimciler, öğrenme stili kavramını tercih etmekte ve bu kavramı birçok farklı türe ayırmaktadırlar. Psikologlar ise daha çok bilişsel stil kavramını tercih etmekte ve insanların bilgiyi işleme süreci ile öğrenme farklılıkları konusunu sınırlandırmaktadırlar (Aktaran: Woolfolk, 1998: 133-134). Öz itibarı ile öğrenme stili ile bilişsel stil kavramları birbiri ile yakından ilişkili olup günümüzde sıklıkla birbirinin yerine kullanılmaktadır (Şimşek, 2004: 96).

İlk defa 1937 yılında Allport bilişsel stil kavramını kullanarak bireylerin farklı öğrenme biçimleri olduğuna dikkat çekmiştir. Ona göre öğrenme stili, kişinin kendine özgü bir tarzda problem çözmesi, düşünmesi, algılaması ve hatırlamasıdır (Riding ve Cheema, 1991: 195). Kaplan ve Kies’ e (1995) göre öğrenme stili, bireyin doğuştan sahip olduğu bir özelliktir. Yaşam boyu fazla değiştirilemeyen öğrenme stili, bireyin yaşamını önemli derecede etkiler. Keefe (1983) öğrenme biçimini; bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerin bir birleşimi olarak tanımlar. Buradaki bilişsel boyut, öğrencinin kendine özgü algılama, düşünme, problem çözme ve hatırlama süreçleri ile ilişkiliyken, duyuşsal boyut, bireyin motivasyonu, duyguları ve değerleri ile ilişkilidir. Fizyolojik boyut ise fiziksel çevreye bağlı duyarlılığı içerir. Bu çevresel faktörler ışık, ses veya günün belli saatleri olabilir (Aktaran: Keefe ve Ferrell, 1990: 59 ). Bu tanım, öğrenme stilini hem içsel hem dışsal bir özellik olarak ele alıp bireylerin öğrenme stillerine doğuştan getirilen özelliklerin ve çevresel etmenlerin birlikte etki ettiğini savunmaktadır (Keefe ve Ferrell, 1990: 59).

Deneyimsel Öğrenme Modelini (Experimental Learning Theory) geliştiren Kolb, öğrenme stilini deneyimsel öğrenmede bireyin yeteneklerini kullanma konusundaki

tercihleri olarak açıklar. Kolb'a göre, birey bilgiyi alma ve işleme sürecinde kendine özgü yollar tercih eder (Kolb ve Kolb, 2005: 194). Öğrenme stilleri üzerine en kapsamlı modellerden birini geliştirmiş olan Dunn ve Dunn (1993), öğrenme stillerini bireylerin yeni bilgi ve beceriler üzerinde yoğunlaşma, içselleştirme ve anlama süreci olarak tanımlamışlardır (Aktaran: Dunn ve diğerleri, 2009: 136). Geliştirdikleri modelde bireylerin öğrenme stillerini çevresel, duygusal, sosyolojik, psikolojik ve fizyolojik özellikler bakımından incelemişlerdir.

Her bireyin kendine özgü gibi öğrenme stili vardır. Dunn ve diğerleri (2002: 75-76) bu açıdan öğrenme stilini parmak izine (imzaya) benzetirler. Bununla birlikte her insan yalnız bir öğrenme stiline de sahip olmayabilir. Çoğunlukla bireylerde bir öğrenme stili ağırlıklı olarak görülse de birden çok öğrenme stiline sahip olmak çok sık rastlanılan bir durumdur. Birey birden fazla öğrenme stiline sahip olduğu durumda bunları kullanma dereceleri de değişebilir (Boydak, 2006: 7).

Hiçbir öğrenme stilinin diğeri üzerine bir üstünlüğü yoktur. Çoğu öğrenci aynı konuda farklı öğrenme stilleri ile oldukça yüksek başarılar gösterebilir. Dolayısıyla bir öğrencinin sahip olduğu öğrenme stili nedeniyle etiketlenmesi ya da damgalanması oldukça yanlış bir davranış olur (Dunn ve diğerleri, 2002: 88). Yapılan araştırmalarla zeka düzeyi ile öğrenme stilleri arasında doğrusal bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır (Cohen, 1957; Riding ve Pearson, 1994). Her ne kadar hem öğrenme stili hem de zeka akademik başarıyı etkilese de bu etki değişik biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Genel olarak zeka arttıkça öğrenme başarısının da arttığı söylenebilirken, öğrenme stilinin etkisi için böyle bir ilişki söz konusu olmamaktadır. Öğrenme stili, konunun içeriğine bağlı olarak öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Şimşek, 2004: 118-119).

Ne kadar çok öğrenme stili çeşidi varsa bir o kadar da öğretim yöntemi vardır. Öğretmenin, ders etkinliklerini çoğunluğun öğrenme stiline göre değil birden çok stile hitap edecek şekilde planlamaya dikkat etmesi gerekmektedir (Felder ve Henriques, 1995: 21). Felder ve Silverman (1988), sıklıkla düşük test puanlarından, ilgisiz ve saldırgan öğrencilerden şikayet eden öğretmenlerin hatayı kendi öğretim stratejilerinde aramaları gerektiğini ileri sürmektedirler. Araştırmacılar her öğrencinin öğrenme stilinin, bireysel ihtiyaçlarının bilinmesinin ve öğrenme ortamının bunlara göre düzenlenmesinin öğretim

faaliyetlerinde son derece faydalı olacağı görüşündedirler (Dunn ve diğerleri, 2002: 75-76). Öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenin öğretim stili uyuşmadığında ciddi problemler ortaya çıkmaktadır. Böyle bir uyuşmazlık sonucunda, öğrenci derste sıkılır, dikkatini başka şeylere yöneltir, sınavlardan düşük notlar alır, okula karşı cesareti kırılır ve hatta okula gitmekten bile vazgeçebilir (Felder ve Henriques, 1995: 21). Bu nedenle erken yaşlarda öğrencilerin öğrenme stillerini tespit etmek hem nasıl öğrendiklerini bilmeleri açısından onlara hem de nasıl öğretmesi gerektiği açısından öğretmene faydalı olacaktır. Fakat öğrenme stillerinin belirlenmesinde öğrencilerin ifadeleri temel alındığı için bazı sınırlılıklar olabilir. Özellikle yaşça küçük olan öğrencilerin nasıl öğrendiklerine ilişkin pek fazla fikirleri olmayabilir. Bu durumda tercih edilen öğrenme stili, etkin bir biçimde kullanılsa dahi, öğrencinin daima başarılı olacağı garantisini veremez. Bunun dışında düşük akademik başarı gösteren öğrenciler, aslında öğrenebilmeleri için sıkı veya pek de rahat olmayan bir çalışma ortamı gerekse bile büyük olasılıkla öğrenme tercihlerini en kolay, en rahat olandan yana kullanırlar. Bazen de öğrenciler başka bir yol bilmediklerinden sadece belirli bir yolla öğrenmeyi tercih edebilirler (Woolfolk, 1998: 135-136).

#### **2. 4. 2. Öğrenme Stili Modelleri**

Öğrenme stillerini farklı alanlarda ele alan araştırmacılar farklı öğrenme stilleri modelleri geliştirmişlerdir. Literatürde 30'dan fazla öğrenme stili modeli bulunmaktadır (Riding ve Cheema, 1991). Curry (1983) bu öğrenme stilleri yaklaşımlarını incelemiş ve bir sınıflandırma yoluna gitmiştir. Tüm modellerin üç tabaka halinde incelenebileceğini belirten Curry, bu tabakaları bir soğana benzetmiştir. En içte olan katman, bilişsel kişilik boyutu (cognitive personalty style) ile öğrenme stillerini ele alan yaklaşımları içerir. Bu yaklaşımlar; bireylerin doğrudan çevreyle etkileşmeden bilgiyi özümseme ve uyum sağlamasını içerir. Öğrenme stillerinin bireylerin kalıcı kişilik özellikleri olduğunun altını çizen bu yaklaşımlar, bireylerin öğrenme stillerinin doğrudan gözlenemediği ancak öğrenme durumlarındaki davranışları ile açıklanabildiğini belirtmektedir. Ortadaki katman, bilgi işleme süreci (information processing style) ile öğrenme stillerini açıklayan modelleri içerir. Bireyin bilgiyi nasıl aldığı, anlamlandığı ve hatırd tuttuğu ile ilgili olan bu yaklaşımlar öğrenme stillerinin öğrenme stratejileri ile değişime uğrayabileceğini belirtmesi kişilik yapısıyla eğitsel çevrenin kesiştiği noktada yer almaktadır. En dış

katmanda yer alan öğrenme stilleri modelleri ise öğretim tercihleri (instructional preference style) üzerinde odaklanır. Öğretim tercihleri, bireyin öğrenme çevresi ile ilgili tercihlerini içerir. Curry daha sonra soğan modeline öğrenme tercihleri katmanından daha içerde yer alan bir katman daha eklemiştir. Bu katman bireylerin öğrenmelerinde diğer kişilerle olan etkileşimlerini temel alan modelleri içeren sosyal ilişki (social relation style) boyutunu içerir (Aktaran: Şimşek, 2007: 31).

Aşağıda, literatürde en çok kullanılan öğrenme stilleri modellerinden bazıları açıklanmıştır.

#### **2. 4. 2. 1. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli**

Her bireyin kendine özgü bir öğrenme stili olduğunu söyleyen Dunn ve Dunn öğrenme stilleri ile ilgili oldukça kapsamlı bir model geliştirmişlerdir (Larkin ve diğerleri, 2002: 10). Dunn ve Dunn'un modeli aşağıdaki esaslara dayanmaktadır (Dunn ve Milgram, 1993: 8-9):

1. Her birey öğrenebilir.
2. Herkesin güçlü yanları vardır fakat herkesin güçlü olduğu alanlar birbirinden farklıdır.
3. Bireysel eğitim tercihleri vardır ve bunlar ölçülebilir olmalıdır.
4. Birçok öğrenci yeni ve zor bilgileri öğrenirken kendine özgü öğrenme stilinden faydalanır.
5. Eğitimsel çevreler kaynaklar ve yaklaşımlar farklı öğrenme stillerine cevap verebilmek için değiştirilebilir.
6. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile eğitsel ortam, kaynaklar ve yaklaşımlar eşleşirse öğrenciler önemli başarılar gösterirler, yüksek puanlar alırlar. Fakat bu uyuşma sağlanmazsa başarılı olamazlar.

Dunn ve Dunn'un öğrenme stili modeli birçok yeni öğrenme stillerine kaynak olmuş, ayrıca araştırmacıların geliştirdiği ölçme aracı ile öğrenme stilleri üzerine oldukça fazla araştırma yapılmıştır (Rayner ve Riding, 1997: 12-13). Okul ortamındaki uygulamalara da yer verdiği için oldukça önemli olan bu öğrenme stili modeli, bireylerin

öğrenme tercihlerine etki eden beş temel etmeni içerir. Bunlar; çevresel, duygusal, sosyolojik, fizyolojik ve psikolojik etmenlerdir. Öğrenme stillerinin çevresel etmenleri; bireyin öğrenmede sessiz ya da gürültülü, iyi ışıklandırılmış ya da az ışıklandırılmış ortamları tercih etmelerinin yanında öğrenirken tercih ettikleri oturma düzenini de içermektedir. Duygusal etmenler; bireyin içsel olarak motive olup olmama durumu, kesintisiz ya da aralıklı öğrenme, kendi kararları ile öğrenme ya da başkalarının direktiflerini izleyerek öğrenme, bir öğrenmeyi gerçekleştirirken kendi yolunu yaratan-içsel yapılı olma ya da kendisine gösterilen yolu izleyen-dışsal yapılı olma alt boyutlarını içerir. Öğrenme stillerine etki eden bir diğer özellik olan sosyolojik etmenler; tek başına, grup içinde, yaşlılarıyla ya da yetişkinlerle öğrenme gibi tercihleri içerir. Fizyolojik etmenler bireylerin öğrenirken duyu organlarından hangisini kullanmaya daha duyarlı olduğu ile ilgilidir. Buna göre bireyler ya işiterek, ya okuyarak, ya görerek ya da dokunarak (yaşayarak) daha iyi öğrenirler. Bunun yanı sıra, öğrenirken yeme-içme, hareket etme ya da etmeme, günün belli saatlerinde daha iyi öğrenme gibi özellikler de fizyolojik etmenler başlığı altında ele alınır. Son olarak öğrenme stillerinin psikolojik etmenleri ise bireyin öğrenme sürecinde bütüncül (global) ya da analitik (analytic), tepkisel (impulsive) ya da düşünsel (reflective) olması ile beyin yarı kürelerinden hangisinin baskın olarak kullanıldığı ile ilgilidir. Bütüncül öğrenme stiline sahip olanlar, bilgiye bir bütün olarak bakarken analitik stile sahip olanlar bilgiyi anlamlı parçalar halinde sırayla öğrenmeyi tercih ederler. Tepkisel öğrenciler bir soruyu düşünmeden cevaplarken düşünceli öğrenciler her olasılığı düşünerek cevap vermeyi tercih ederler, bilgi sahibi olmadıkları konular hakkında konuşmayı istemezler. Öğrenme durumlarında beyinlerinin sol yarım küresini kullananlar ile sağ yarımküresini kullananlar arasında ise çeşitli motivasyonel ve kişilik özelliklerinin yanı sıra sınıf ortamının düzenlenmesi ve öğrenme ortamının fiziksel koşulları ile ilgili farklılıklar vardır. Örneğin sağ yarımkürenin hakim olduğu bireyler, sesli ve az aydınlatılmış bir ortamda çalışmayı isterler, okul motivasyonları sol yarımküreyi kullananlara göre daha düşüktür ve işitsel yada görsel öğrenme yerine dokunsallığı tercih ederler (Dunn, 1983: 497-500; Dunn ve Milgram, 1993: 10-23).

#### **2. 4. 2. 2. Grasha- Reichman Öğrenme Stilleri Modeli**

1974 yılında Grasha ve Reicman tarafından geliştirilen bu öğrenme stilleri modeli, genel bir kişilik özelliği ya da bilişsel eğilimden çok doğrudan öğrencilerin sınıf ortamındaki öğrenme tercihlerini temel alması yönüyle diğer modellerden ayrılır (Montgomery ve Groat, 1998: 5). Grasha ve Reichman öğrencilerin çeşitli sınıf düzenlemelerinde öğretmenleri, arkadaşları ve ortamla olan etkileşimlerine göre öğrenme stillerini her biri iki uçlu olan üç kategoride incelemişlerdir. Bunlar; Çekingen (avoidant)-katılımcı (participant), yarışmacı (competitive)-işbirlikçi (collaborative), bağımlı (dependent)-bağımsız (independent) öğrenme stilleridir (Rayner ve Riding, 1997: 13). Çekingen öğrenme stiline öğrenciler, eğitsel süreç içinde genel bir ilgisizlik göstererek edilgen davranmayı tercih ederken katılımcı öğrenciler, eğitim etkinlikleri ile yakından ilgilidir ve öğretmenlerinin beklentilerini karşılamaya dönük bir çaba içersindedirler. Yarışmacı öğrenme stiline sahip olan öğrenciler, yaşitlarından daha başarılı olma ve ödül alma beklentisi içindedirler. Elde ettikleri başarıdan çok diğer öğrencilerden daha yüksek puan almakla ilgilenirler. Buna karşın işbirlikçi öğrenme stiline sahip öğrenciler, akranları ve öğretmenleri ile işbirliği içerisinde çalışırlar ve kendi başarılarından çok grubun başarısını ön plana çıkarmak için gayret gösterirler. Bağımsız öğrenme stiline öğrenciler, kendi hızlarında ilerlemelerine fırsat sağlayan bireysel çalışmaları tercih eden, yeteneklerinden emin bireylerdir ve ilgi duyduğu konulara yönelerek bireysel çalışmayı yeğlerler. Diğer uçtaki bağımlı öğrenme stiline sahip öğrenciler ise, sürekli olarak izleyebilecekleri bir kılavuz ararlar, sadece kendilerinden istenileni öğrenirler ve bu amaçla öğretmene ya da arkadaşlarına yönelirler (Grasha, 2002'den aktaran: Koçak, 2007: 23-25; Şimşek, 2004: 107-108).

#### **2. 4. 2. 3. Kolb Öğrenme Stilleri Modeli**

Deneyimsel Öğrenme Teorisi olarak da bilinen Kolb öğrenme stilleri modeli alanda yaygın olarak kullanılan öğrenme stillerinden birisidir. Kolb, modelinin temellerinin Dewey'in pragmatist felsefesine, Lewin'in sosyal psikolojisine ve Piaget'in bilişsel gelişim görüşlerine dayandığını belirtmektedir (Kolb ve diğerleri, 2001: 227). Bu modelde öğrenme stilleri bireylerin algılama şeklini ve öğrenme sürecini içeren iki temel boyut bulunmaktadır. Her biri iki kutuplu olan bu boyutlardan algılama boyutu, somut deneyim (concrete experience) ve soyut kavramsallaştırmayı (abstract conceptualization) içerirken süreç boyutunun bir ucunda aktif yaşantı (active experimentation) diğer ucunda yansıtıcı

gözlem (reflective observation) bulunur (Lowy ve Hood, 2004: 267-268). Böylece bireylerin öğrenme stilleri dört temel kategoride incelenir (Kolb ve diğerleri, 2001: 229-230; Şimşek, 2004: 100-101):

**Uyarlayıcılar (Accommodators):** Bu stilde öğrenenlerde aktif yaşantı ve somut deneyim hakimdir. Yeni durumlara kolaylıkla uyum sağlayabilmekte, problem çözerken ya da karar verirken kendi yeteneklerine güvenmektedirler. Başkalarının deneyimleri yoluyla da öğrenebilir, öğrenmede kişilerarası ilişkilere önem verirler. Problemlerin çözümünde mantıksal çözümlemeden çok duygularıyla hareket etme eğilimi gösterirler. Mücadele gerektiren görevlere katılmaya isteklidirler.

**Ayrıştırıcılar (Divergers):** Somut yaşantı ve yansıtıcı gözlemin baskın olduğu bu stildeki bireyler, yeni durumlara tarafsız ve dirençsiz bir biçimde katılırken herhangi bir durum karşısında hemen harekete geçmek yerine gözlem yapmayı tercih ederler. Çoklu bakış açısına sahiptirler ve bu nedenle de aynı anda birden fazla fikir üretmeyi gerektirecek durumları severler. Ayrıştırıcı stile sahip öğrenciler, sabırlı, dikkatli, geniş düşünebilen bireylerdir ve sınıf ortamında öğrenirken daha çok gözlem yapabilmelerine olanak tanıyan anlatım, gösterim gibi ve yeni fikirler üretebilmelerine imkan veren beyin fırtınası gibi teknikleri tercih ederler.

**Birleştiriciler (Convergers):** Bu öğrenme stilinde soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı daha baskındır. Bu tip öğrenciler öğrendiklerini mantıksal olarak kuramsallaştırmakta, soyutlamaları kullanarak bilgiyi etkin bir şekilde işlemektedirler. Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler uygulamaya dönük teori ve fikirleri bulmada oldukça iyidirler. Toplumsal konular ve kişilerarası sorunlarla uğraşmaktansa teknik görev ve sorunlarla ilgilenmeyi tercih ederler.

**Özümseyiciler (Assimilators):** Yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırmanın hakim olduğu bu öğrenme stiline sahip bireyler gözlemlerini mantıksal kuramlara dayalı olarak açıklamada iyidirler. İnsanlarla daha ilgilenir soyut konulara daha çok yoğunlaşırlar. Bu tip öğrenenler bir kuramın uygulama boyutundan çok mantıksal yapısı ile ilgilenirler. Öğretim durumunda düzenli ve yapılandırılmış ortamları tercih ederler, okumayı ve kuram geliştirmeyi severler.

#### **2. 4. 2. 4. Jung’ın Öğrenme Stilleri Modeli**

Jung’ın Kişilik Tipleri Teorisi birçok öğrenme stilleri modellerinin temelini oluşturmaktadır. Geliştirdiği teoride Jung, bilgileri algılama ve işleme yollarındaki farklılığın bireylerin kişilik tipleriyle alakalı olduğunu ileri sürmüştür. Jung, bireylerin algılama boyutunda; algılama (sensing) ve sezme (instution) olmak üzere iki fonksiyon, karar verme boyutunda; ise düşünme (thinking) ve hissetme (feeling) iki fonksiyonun olduğunu varsayar. Buna ek olarak bireylerin öğrenme biçimlerinde, içe dönüklük ve dışadönüklük kavramlarına da odaklanır. Bu kavramların birleşimi ile dörtten 16’ya kadar değişik öğrenme stilleri ortaya koyulmuştur (Keefe ve Ferrell, 1990: 57). Jung’a göre, bazı insanlar duyuları ile sadece gerçek bilgileri algılamaya önem verirler, bilginin yansımalarının ya da içindeki değerin onlar için pek önemi yoktur. Bu tipler algılayan tiplerdir. Diğer bir tip, mantıksal olarak kavrayamadığı durumlara uyum sağlamakta zorlanan düşünen tiplerdir. Hisseden tipler ise, duygularından edindikleri izlenimlerle duruma uyum sağlayan tiplerdir. Kendilerini memnun hissettikleri durumlarda mantık sorgulaması yapmazlar. Son kişilik tipi olarak, düşüncelerinin ya da duygularının reaksiyonlarına bağlı olmaksızın bilgiyi bütün olarak algılayıp olası ihtimalleri gören sezgisel tipler yer alır (Jung, 1998: 35).

#### **2. 4. 2. 5. Gregorc Öğrenme Stilleri Modeli**

Gregorc’un öğrenme stili modeli bireylerin bilgiyi işleme ve algılama yeteneklerine odaklanmaktadır. Algılama yetenekleri somut deneyim (concrete experience) ya da soyutlama (abstraction), bilgiyi işleme yetenekleri ise sıralı (sequentially) ya da tesadüfi (randomly) olarak iki kategoride incelenir (Rayner ve Riding, 1997: 9). Gregorc bu boyutların birleşimi ile zihnin dört kolaylaştırma kanalı olduğu fikrini ortaya atmış ve öğrenme stillerini de bu dört kategoride incelemiştir. Bunlar; somut-sıralı, soyut-sıralı, somut- tesadüfi ve soyut-tesadüfi öğrenme stilleridir. Somut-sıralı öğrenme stiline sahip bireyler, yapacakları şeylerin kendilerine adım adım söylenmesini isterler, gerçeği duyu organları ile algılamayı, sıralı ya da düzenli bir şekilde düşünmeyi tercih eden bu tip öğrenciler derslere fiziksel olarak aktif bir şekilde katılmaktan hoşlanırlar. Soyut-sıralı öğrenme stilinin baskın olduğu bireyler çok iyi derecede konuşma, yazma ve düşünme

yeteneğine sahiptirler. Bilgiyi alma konusunda oldukça yüksek içsel motivasyona sahip olan bu bireyler, çözümlemeler ya da mantıksal çıkarımlar yapmaktan hoşlanırlar, bir uzman olarak gördüğü öğretmenlerine güvenir ve anlatım türü ile daha iyi öğrenirler. Somu-tesadüfi öğrenme stilindeki bireyler, bilgiyi üç boyutlu olarak işleme, deneysel çalışma ve bağımsız hareket etme eğilimindedirler. Bu sınıflamada yer alan kişiler, düşünceleri ya da kavramları kendi deneyimleri sonucu elde etmeyi tercih ederler, kendi oluşturdukları ölçütlere göre hareket ederler. Soyut-tesadüfi öğrenme stilini tercih eden bireyler, çoğunlukla duyguları ile hareket eden, duyarlı ve insan ilişkilerine önem veren kişilerdir. Bu tip öğrenciler farklı, özgürce fikir üretebilecekleri, ekip çalışması ya da gözlem yapabilecekleri öğrenme ortamlarını tercih ederler (Şimşek, 2004: 104-105).

#### **2. 4. 2. 6. Swassing ve Diğerlerinin Duyusal Öğrenme Stili Modeli ile Barsch Öğrenme Stili Modeli**

Swassing ve diğerleri tarafından geliştirilen öğrenme stilleri modeli bireylerin duyularını temel almaktadır. Buna göre, görsel (visual), işitsel (auditory) ve kinestetik (kinesthetic) olmak üzere üç tür öğrenme stili tanımlanmaktadır. Benzer şekilde Barsch da öğrenme stillerini görsel, işitsel ve yaparak öğrenme şeklinde sınıflamıştır (Sever, 2008: 51-52).

##### **2. 4. 2. 6. 1. Görseller**

Genellikle tertip ve düzene önem veren görseller, okulda sıralarının temizliği ve düzenliliği ile dikkat çekerler. Yazı yazmaktan hoşlanmasalar bile defterlerini itina ile kullanırlar. Görsel öğrenme stiline sahip olan öğrenciler düz anlatım tekniğinden ziyade konuların görsel malzemelerle desteklenmesini tercih ederler. Harita, poster, maket, şema, grafik gibi görsel öğretim araçları ile daha kolay öğrenir ve bu öğrenmeleri daha kolay hatırlayabilirler. Görseller sözlü talimatları takip etmede zorlandıkları için talimatların tahtaya yazılmasını isteyebilirler. Kurallara uyma ve disiplinli olma görsel öğrenenlerin en büyük özelliklerindendir. Genellikle kendilerine kurallar belirler ve bunlara da harfiyen uyarlar, hatta plansız davranmak onları en çok rahatsız eden durumdur. Mükemmellik onlar için önemlidir, özellikle tertip ve düzenli olma konusunda çok hassastırlar ve bu hassasiyeti etraflarındaki kişilerden de beklerler (Boydak, 2006: 5-17).

#### **2. 4. 2. 6. 2. İşitseller**

Çevreye uyma ve bilgi edinme sürecinde sese karşı duyarlı olan işitseller, aynı zamanda konuşmayı da çok severler. Duyduklarının % 75'ini hatırlayabilirler. Bilgi alırken okumaktansa dinlemeyi tercih ederler, daha çok konuşarak tartışarak öğrenirler (Dunn ve Milgram, 1993: 17). Bu nedenle grup ya da ikili çalışmalarda daha iyi öğrenirler. Sese karşı çok duyarlı olan işitseller, kendileri de çok konuşmasına rağmen sınıf ortamındaki gürültüden çok rahatsız olurlar ve bu nedenle yaptıkları işe konsantre olabilmeleri için ortamın sessiz olmasını isterler fakat bu esnada bile kendileri mırıldanabilirler. Özellikle konuşma ve dinleme becerileri çok iyi olduğundan yabancı dil öğrenmeye ve ses taklitleri yapmaya yatkındırlar (Boydak, 2006: 6-28).

#### **2. 4. 2. 6. 3. Kinestetikler (Dokunsallar)**

Yaparak yaşayarak öğrenmeyi tercih eden kinestetik öğrenciler, klasik sınıf ortamlarında en çok zorluk çekenlerdir. Oldukça hareketli olabilirler ve uzun süre hareketsiz kalmaya zorlanırlarsa bir şey öğrenemez hale gelebilirler. Kinestetik öğrenciler için düz anlatım tekniği ya da görsel araçlar kullanma pek fazla önem taşımaz. Onun yerine dokunarak, olayların içinde yaşayarak öğrenmek en etkili ve kalıcı yöntemdir. Örneğin bir sınıf kuralı sınıfta tanıtılırken kuralı sözel ya da görsel olarak anlatmak kinestetikleri için yeterli olmazken, o öğrencinin kuralı küçük bir uygulama ile öğrenmesi oldukça kolaydır (Boydak, 2006: 6-42; Dunn ve Milgram, 1993: 17).

#### **2. 4. 3. Üstün Yeteneklilerin Öğrenme Stilleri**

Üstün yeteneklilerin temel özellikleri olarak görülen göreve bağlılık, yüksek motivasyon (Renzulli, 2003) ve içsel denetimli olma (McClelland ve diğ., 1991), öğrenme stili kuramcıları tarafından öğrenmeye etki eden en önemli faktörler olarak görülmüştür (Keefe ve Ferrell, 1990; Dunn, 1983). Buna bağlı olarak üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stilleri, üstün yetenekli olmayan akranlarından oldukça farklılık göstermekte, fakat genellikle bu farklılığın dikkate alınmadığı ortamlarda eğitim görmeye zorlanmaktadırlar. Bu şekilde kendilerini geliştirmelerine imkan tanımayan ve oldukça

yanlış bir şekilde eğitilmektedirler. Oysaki kendi öğrenme stillerine ve ilgilerine göre eğitim imkanı tanındığında oldukça yüksek başarılar gösterdikleri bilinmektedir (Dunn ve Milgram, 1993: 22-23). Üstün yetenekliliklerinin tanınması ve dolayısıyla özel sınıflarda eğitim almaları için öğrencilere IQ testleri veya objektif olarak hazırlanmış başarı testleri uygulanır. Fakat bu testler, öğrencilerin yeteneklerini bütüncül bir şekilde anlamak ve kavramsallaştırmaktan çok detayları hatırlamayı ve ilişkisiz durumları bulmayı vurgular. Bu yolla bazı yetenekler kolayca tanınabilirken, üstün yetenekli bir çocuğun karmaşık potansiyellerinin, ilgilerinin ve sınırlı bir sürede birkaç soru ile görülemeyecek daha birçok özel yeteneklerinin (liderlik, yaratıcı düşünce, sanatsal, müziksel, kişilerarası sezgi, sosyal duyarlılık veya mekanik ve uygulama yeteneklerinin) farkında olunamayabilir (Dunn, 1993: 37). Üstün yeteneklilerin öğrenme stilleri ve bireysel eğitim stratejileri dikkate alınarak yapılacak olan kapsamlı bir kavramsallaştırma, her birinin bütüncül olarak gelişmesi için gerekli yaklaşımlar ve kaynaklar hakkında önemli bilgiler sağlayacaktır (Dunn ve Milgram, 1993: 22-23).

Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stilleri çok çeşitlidir. Yapılan farklı araştırma sonuçları onları üstün yetenekli olmayan akranlarından ayırabilecek nitelikte olan bazı öğrenme stilleri ortaya koymuştur. Bunlar; bağımsız, içsel kontrollü, ısrarcı, uyumlu olmayan ve yüksek motivasyonlu öğrenme stilleridir (Griggs, 1993; Stewart, 1981). Üstün yetenekli öğrenciler genellikle aynı anda bu stillerden bir kaçına bazen de hepsine sahiptirler. Bağımsız öğrenme stiline sahip olan üstün yetenekli bireyler, genellikle rutin ve ezber temelli görevlerden sıkılırlar ve bağımsız olarak kendileri öğrenmeyi tercih ederler. Kendileri ile benzer özellikler göstermeyen yaşlıları ile çalışmaktansa yalnız çalışmayı tercih ederler. İçsel kontrollü öğrenenler, alan bağımsız öğrencilerdir. Genellikle diğerlerinden kendilerini ayıran ihtiyaçlarının, duygularının ve davranışlarının farkındadırlar. Bu öğrencilerde çevreyi yeniden yapılandırma ya da düzenleme eğilimi görülür ve öğrenme yaşantılarına aktif olarak katılmayı tercih ederler. Üstün yetenekli öğrencilerin bir diğer öğrenme biçimi olan ısrarcı öğrenme ise ilgi duyulan alanda uzun süre çalışma, yorulmak bilmeme, uzun dikkat süresi ile yakından ilişkilidir. Bu öğrenciler yeni ve yaratıcı bir ürün ortaya koymak için saatlerce bir problemle ilgilenebilirler. Üstün yetenekli öğrencilerde görülen uyumlu olmayan öğrenme stili, benzersizlikle, yenilikle, farklı düşünmeyle ve yaratıcılıkla açıklanabilir. Bu farklı düşünce tarzı geleneksel eğitim anlayışında üstün yetenekli öğrencilerin başarısız olmalarına neden olabilir fakat üstün

yeteneklilerin kendilerini geliştirebilmeleri açısından desteklenmesi gereken bir özelliktir. Üstün yetenekli öğrenciler akademik başarıya, kendilerini geliştirmeye ve öğrenmeye yönelik yüksek motivasyona sahiptirler. Yüksek motivasyonlu öğrenme stilinde motivasyonun kaynağı farklılık gösterebilse de üstün yeteneklilerde erken yaşlardan itibaren içsel kaynaklı motivasyon daha fazla görülmektedir (Griggs,1993: 78-81).

Üstün yeteneklilerin öğrenme stilleri üzerine yapılan önceki araştırmalar, birçok üstün yeteneklinin sessiz ve iyi aydınlatılmış bir ortamda, formal oturma düzeninde çalışmayı tercih ettiğini ortaya koymuştur. Ayrıca çok azının çalışırken bir şeyler yemeye veya içmeye ihtiyaç duyduğu ve çoğunun bir işe başladıklarında ara vermeksizin devam etme eğiliminde olduğu belirtilmiştir. Bu bulgulara ek olarak üstün yetenekli öğrencilerin genellikle işitsel öğrenme stilini tercih ettikleri saptanmıştır. Bu sonuç üzerinde geleneksel sınıf ortamının ve işitsel öğrencilerin daha başarılı olduğunu savunanların etkisinin olduğu düşünülmektedir (Dunn, 1993: 39).

Araştırmalar üstün yeteneklilerin oldukça gelişmiş algısal yetenekleri olduğunu ve aynı anda birden fazla kanalla öğrenebildiklerini ortaya koymuştur. Yani üstün yetenekli öğrenciler yüksek derecede işitsel öğrenme stiline sahip olabilirlerken yüksek derecede görsel ve kinestetik öğrenme stilleri ile de öğrenebilmektedirler (Price ve Milgram, 1993: 236). Fakat bazı araştırmalar üstün yetenekli öğrencilerin gelişimlerine bağlı olarak bu algısal öğrenme stillerinde değişiklikler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, üstün yetenekli öğrenciler ilköğretim birinci kademedede, içsel olarak daha çok kinestetik/dokunsal öğrenme stiline sahiptirler, ikinci kademeye geçtiklerinde ergenlikle birlikte kinestetik özelliklerinin yanı sıra yüksek derecede görsel öğrenme stilini tercih ettikleri görülmektedir. İlköğretim de en düşük seviyede olan işitsel öğrenme stilini ise gençlik ve yetişkinlik yıllarında daha çok kullandıkları belirtilmektedir (Griggs ve Dunn, 1984: 115). Her ne kadar geleneksel sınıf ortamında başarılı öğrenciler için görsel veya dokunsal stratejiler pek kullanılmasa da Stewart (1981), akademik olarak başarılı olan üstün yetenekli öğrencilerin çeşitli aktivitelerle, oyunlarla ve bağımsız çalışmalarla öğrenmeyi, düz anlatıma, alıştırma çözmeye, ezberlemeye tercih ettiklerini belirtmiştir.

Zeka seviyelerine göre öğrenme stilleri arasında da anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Buna göre öğrencilerin zeka seviyesi arttıkça motivasyonları yükselmektedir ve

yapılandırılmış çalışmalara daha az gereksinim duymaktadırlar. İleri derecede üstün yetenekli öğrencilerin, gündüz saatlerinden ziyade akşam saatlerinde çalışmaktan hoşlandıkları belirtilmiştir. Ayrıca bu öğrenciler gürültülü çalışma ortamını tercih ederek, sessiz ortamda çalışmayı yeğleyen üstün yetenekli ve ortalama zeka seviyesindeki akranlarından farklılaşmaktadırlar (Cody, 1983'ten aktaran: Dunn, 1984: 15).

#### **2. 4. 4. Üstün Yeteneklilerin Öğrenme Stilleri ile İlgili Yapılan Araştırmalar**

Üstün yeteneklilerin öğrenme stilleri ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmış olmasına karşın bu araştırmalarda benimsenin öğrenme stilleri modellerinin farklılıkları araştırma sonuçlarını da etkilemekte ve birbirinden farklı sonuçlar gözlenmektedir. Bu araştırmaların bir kısmı üstün yeteneklilerin hangi öğrenme stilini daha baskın olarak tercih ettiklerini belirlemeye dönüktür.

Li ve Adamson (1992) 169 üstün yetenekli lise öğrencisinin fen, matematik ve dil alanlarında tercih ettikleri öğrenme stillerini araştırdıkları çalışmanın sonucunda, işbirlikçi öğrenme stilinde hiçbir konu alanında ve cinsiyetler arasında anlamlı bir tercih üstünlüğü bulunmamıştır. Matematik alanında erkekler hem bireysel hem de yarışmacı öğrenme stilini işbirlikçi öğrenme stiline tercih ederken, kızlar sadece bireysel öğrenme stilini hem işbirlikçi hem de yarışmacı stile tercih etmişlerdir. İşbirlikçi öğrenme stili hiçbir alanda akademik başarı ile ilişkili bulunmamıştır. Benzer şekilde üstün yetenekli öğrencilerin işbirlikçi öğrenmelerinin araştırıldığı başka bir çalışmada ise, üstün yetenekli öğrencilerin homojen ve heterojen gruplarla çalışma durumları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, her iki grupta da işbirlikçi öğrenme çalışmalarından sonra artış görülmüştür. Heterojen grupla çalışan üstün yetenekli öğrencilerin benlik saygısı puanları anlamlı derecede artarken homojen grupla çalışan üstün yeteneklilerin benlik saygısı puanları anlamlı derecede azalmıştır (Melser, 1999). Bu çalışma, üstün yeteneklilerin eğitiminde işbirlikçi öğrenme stilinin kullanımı konusunda dikkat edilmesi gereken kritik bir noktayı vurgulaması açısından önemlidir.

Üstün yeteneklilerin öğrenme stilleri üzerine yapılan başka bazı araştırmalar ise öğrenme stillerinin üstün yetenekliliği ayırıcı bir özellik olup olmadığını anlamaya dönüktür. Bu amaçla Chan (2001) üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin öğrenme

stillerini karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonucunda üstün yetenekli öğrenciler, üstün yetenekli olmayanlara göre, bağımsız öğrenme ve tartışarak öğrenme stillerini anlamlı derecede daha fazla tercih etmişlerdir. Ayrıca yaşça küçük olan öğrencilerin daha büyük olanlara göre yapılandırılmış aktiviteleri ve oyunları anlamlı derecede daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Oakland ve diğerleri (2000) ise mizaç temelli bir yaklaşımla üstün yetenekli olan ve olmayan, sekiz ile 17 yaş arasında yer alan 1.554 öğrencinin öğrenme stillerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, içedönük-dışadönük ve esnek-düzenli, düşünen-hisseden öğrenme stillerinde üstün yetenekli olanlar ve olmayanlar arasında farklılaşma bulunmamıştır. Üstün yetenekli öğrenciler imgesel (imaginative) öğrenme stiline güçlü bir tercih gösterirken, üstün olmayan öğrencilerin uygulamalı öğrenme stilini daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Araştırma sonucunda cinsiyetler arasında da anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Üstün yetenekli kızların üstün yetenekli erkeklerden anlamlı derecede daha fazla imgesel öğrenme stilini tercih ettikleri görülmüştür. Üstün yetenekli erkek öğrencilerin “hissedenden” çok “düşünen” öğrenme biçimini tercih ettiklerini belirtmelerine karşın üstün yetenekli olmayan erkek öğrenciler üstün yetenekli erkek öğrencilerden daha fazla “düşünen” öğrenme stilini tercih ettikleri saptanmıştır. Heath ve Monaco (2002), üstün yetenekli olan ve olmayan altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini karşılaştırarak akademik başarıyla ilişkilerini inceledikleri çalışmalarının sonucunda, iki grubun akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olduğunu fakat öğrenme stillerinin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını bulmuşlardır.

Öğrenme stillerinin akademik başarıya olan etkilerini görmek amacıyla Rayneri ve diğerleri (2003), akademik olarak başarılı üstün yetenekli öğrenciler ile başarılı olmayan üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerini incelemişlerdir. İki grup arasında sessiz ya da gürültülü çalışma ortamı tercih etmede, görevin yapılandırılmış olması ya da esnek olması konusunda ve hareket ihtiyacı seviyelerinde farklılıklar saptanmıştır. Düşük başarılı öğrencilerin birçoğunun, yüksek düzeyde dokunma ve hareket, bir şeyler yeme ve içme ihtiyacı gösterdikleri, az aydınlatılmış ve düzensiz çalışma ortamlarını tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca düşük başarı gösteren öğrenciler, kendilerini ısrarcı olarak görmediklerini belirtirken yapılandırılmış görevleri daha çok tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra düşük başarılı öğrencilerin yarısından çoğu bir görevi tamamlama konusunda kendilerini başarısız olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Burada başarılı öğrencilerin her alanda yüksek akademik performans gösterebilmelerinde “ısrarcı

olma” stiline kritik bir önemi olduğu görülmüştür. Yong ve McIntyre (1992) ise üstün yeteneklilerle öğrenme bozukluğu olan öğrencilerin öğrenme stillerini karşılaştırdıkları çalışmalarının sonucunda, yine ışık tercihi, oturma düzeni ve hareket ihtiyacı ve ısrarcı olma arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmişler, bunun yanı sıra sorumluluk alma ve motivasyon kaynakları arasında da iki grubun farklılaştığını bulmuşlardır. Bulgulara dayanarak, öğrenme stillerini içeren öğretim programlarının hem öğrenme güçlüğü olan hem de üstün yetenekli olan öğrencilerin eğitimleri açısından önemli olacağı ifade edilmiştir.

Rayneri ve diğerleri (2006) ise üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stilleri ile sınıf ortamının algılanma şekillerinin başarı düzeyleri üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf seviyelerinden 80 üstün yetenekli öğrencinin katıldığı çalışmanın sonucunda, “ısrarcılık” ve “aydınlatma durumu” tüm alanlardaki (fen, matematik ve sosyal) başarı ile ilişkili bulunmuştur.

Ewing ve Yong (1992) farklı etnik kökenli üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerini karşılaştırdıkları çalışmada gruplar arasında anlamlı farklılıklar tespit etmişlerdir. Afrika kökenli üstün yetenekli öğrenciler, kendilerini daha çok yüksek motivasyonlu, sorumluluk sahibi olarak karakterize etmiş ve öğleden sonra çalışmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Meksika kökenli öğrenciler de kendilerini yüksek motivasyonlu ve sorumluluk sahibi olarak değerlendirirken daha çok kinestetik öğrenme stilini tercih ettikleri görülmüştür. Çin kökenli üstün yetenekli öğrencilerin ise ısrarcı ve sorumlu olmanın yanı sıra, öğleden sonraki zaman diliminde ve iyi aydınlatılmış ortamda çalışmayı tercih ettikleri saptanmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

#### 3. 1. Araştırmanın Yöntemi

Borg ve Gall'a (1989: 413-739) göre eğitimde araştırma yöntemleri beş genel başlık altında toplanmaktadır. Bunlar; tarama (survey), gözlemsel (observational), nedensel karşılaştırma (casual comparative), ilişkisel (correlational) ve deneysel (experimental) yöntemlerdir. Bu araştırma nedensel karşılaştırma ve ilişkisel yöntemlere uygun olarak yapılmıştır. Nedensel karşılaştırma bir davranış kalıbının olası nedenlerini, bu kalıba sahip olanlarla olmayanları karşılaştırarak bulmayı amaçlar. Bu yöntem ex post facto araştırma olarak da adlandırılır çünkü nedenler büyük oranda bir başka değişken üzerinde etkilerini gösterdikten sonra araştırılırlar (Borg ve Gall, 1989: 537). Karşılaştırma yolu ile ilişki belirlemede, en az iki değişken bulunmaktadır. Bunlardan biri olan bağımsız değişkene göre gruplar oluşturulur ve bağımlı değişkene göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığına bakılır. Özellikle toplumsal bilimlerde, her problem için deneysel modellerin gerektirdiği kontrollerin sağlanamaması, ekonomik nedenler ya da değer yargılarına ters düşen durumların oluşabilmesi, karşılaştırmalı türden modellerin daha fazla kullanılmasını gerekli kılmaktadır (Karasar, 2008: 84-85). Korelasyonel yöntemde ise amaç, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden- sonuç ile ilgili ipuçları elde etmektir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008: 14). Temelde korelasyonel yöntem ile nedensel karşılaştırma yöntemi arasında önemli bir ayrım yoktur. Fakat korelasyonel yöntemde ilişkinin derecesini belirleme olanağı vardır (Karasar, 2008: 84-85).

Warwick ve Lininger (1975: 2) ise, evreni temsil edici niteliğe sahip bir popülasyonun belli bir kesitinden toplanan veriler üzerinde yapılan çalışmaları örneklemli tarama (sample survey) olarak adlandırmaktadır. Bu bakış açısı ile değerlendirildiğinde, araştırmanın yöntemi örneklemli tarama olarak da ifade edilebilir.

### 3. 2. Araştırma Grubu

Araştırma grubu, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Türkiye'nin değişik illerindeki Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden, 386 üstün yetenekli ilköğretim ikinci kademe öğrencisi ile Trabzon il merkezindeki farklı ilköğretim okullarında öğrenim gören ve üstün yetenekli olmayan 410 ilköğretim ikinci kademe öğrencisinden oluşmaktadır. Toplam 796 öğrenciden oluşan araştırma grubunun 369'u (% 46.8) kız, 420'si (% 53.2) erkektir. Trabzon il merkezindeki ilköğretim okullarından örneklem seçilirken daha önceki yıllarda yapılan SBS başarıları dikkate alınmıştır. Buna göre üst düzeyde (6 okul), orta düzeyde (7 okul), ve düşük düzeyde başarı gösteren (6 okul) toplam 19 okuldan yansız olarak öğrenciler seçilmiştir. Araştırmaya katılan üstün yetenekliler, Türkiye'nin değişik illerindeki 20 Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim görmekte olan ilköğretim altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan BİLSEM'ler ve öğrencilerle ilgili bilgiler Tablo 1'de özetlenmektedir.

**Tablo 1: Araştırmaya Katılan Bilim ve Sanat Merkezleri ve Öğrenci Sayıları**

|    | Bilim ve Sanat Merkezinin adı        | Araştırmaya katılan öğrenci sayısı |          |          |        |
|----|--------------------------------------|------------------------------------|----------|----------|--------|
|    |                                      | 6. sınıf                           | 7. sınıf | 8. sınıf | Toplam |
| 1  | Aydın Doğan (Afyonkarahisar) BİLSEM  | 1                                  | 6        | 1        | 8      |
| 2  | Bayburt BİLSEM                       | 5                                  | 1        | -        | 6      |
| 3  | Denizli BİLSEM                       | 15                                 | 4        | 4        | 23     |
| 4  | Elazığ BİLSEM                        | 5                                  | 7        | -        | 12     |
| 5  | Giresun BİLSEM                       | 4                                  | 1        | 2        | 7      |
| 6  | İstanbul BİLSEM                      | 22                                 | 15       | 5        | 42     |
| 7  | İzmir BİLSEM                         | 13                                 | 22       | 16       | 51     |
| 8  | Kaman (Kırşehir) BİLSEM              | 9                                  | 12       | 6        | 27     |
| 9  | Kastamonu BİLSEM                     | 11                                 | 1        | 5        | 17     |
| 10 | Kırıkkale İl Özel İdaresi BİLSEM     | 3                                  | 1        | -        | 4      |
| 11 | Kırşehir Yusuf Demir BİLSEM          | 8                                  | 11       | 6        | 25     |
| 12 | Manisa BİLSEM                        | 15                                 | 10       | 2        | 27     |
| 13 | Mustafakemalpaşa Cevdet Nerse BİLSEM | 11                                 | 11       | 8        | 30     |
| 14 | Ordu BİLSEM                          | 7                                  | 11       | 7        | 25     |

|    | Bilim ve Sanat Merkezinin adı | Araştırmaya katılan öğrenci sayısı |          |          |        |
|----|-------------------------------|------------------------------------|----------|----------|--------|
|    |                               | 6. sınıf                           | 7. sınıf | 8. sınıf | Toplam |
| 15 | Sakarya BİLSEM                | 4                                  | 3        | 6        | 13     |
| 16 | Salihli BİLSEM                | 8                                  | 6        | 2        | 16     |
| 17 | Siirt BİLSEM                  | 3                                  | -        | -        | 3      |
| 18 | Trabzon BİLSEM                | 6                                  | 8        | 11       | 25     |
| 19 | Uşak BİLSEM                   | 3                                  | 5        | 2        | 10     |
| 20 | Yozgat BİLSEM                 | 4                                  | 11       | -        | 15     |
|    | Toplam                        | 157                                | 146      | 83       | 386    |

### 3. 3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

#### 3. 3. 1. Bilgi Toplama Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin bazı demografik özelliklerinin ve akademik başarılarının belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu formda, yaş, cinsiyet, sınıf, ikamet yeri, anne-baba eğitim durumu, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, kardeş sayısı, okul rehberlik hizmetlerinden yararlanma durumları ve son dönem akademik not ortalamalarına ilişkin sorular bulunmaktadır.

#### 3. 3. 2. Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği (OOMÖ)

Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği (OOMÖ) Kırdök (2004) tarafından ilköğretim ikinci kademedeki okuyan ön ergenlerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerini ölçmeye yönelik geliştirilmiştir. Toplam 17 maddeden oluşan ölçeğin, olumlu mükemmeliyetçilik (10 madde) ve olumsuz mükemmeliyetçilik (7 madde) olmak üzere iki alt faktörü vardır. OOMÖ, 1 (bana hiç uygun değil) ile 4 (bana tamamen uygun) arasında puanlanan likert tipi bir ölçek olup, toplam puanı bulunmamaktadır. Alt ölçeklerden alınan puanlar yükseldikçe olumlu veya olumsuz mükemmeliyetçiliğin düzeyi artmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır.

Ölçeğin geliştirilme aşamaları içine kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve ölçüt bağlantılı geçerlik türleri ile iç tutarlılık ve test tekrar test güvenilirliği çalışmaları

yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda 10 maddeden oluşan olumlu mükemmeliyetçilik boyutu varyansın % 18, 22' sini, 7 maddeden oluşan olumsuz mükemmeliyetçilik boyutu % 14, 22' sini ve iki faktörün toplamı ise varyansın % 32,44' ünü açıklamaktadır. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları sonucunda; olumlu mükemmeliyetçilik alt ölçeği Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .81, olumsuz mükemmeliyetçilik alt ölçeği Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .78 olarak bulunmuştur. OOMÖ alt ölçeklerinin test tekrar test analizleri sonucunda elde edilen güvenirlik katsayıları olumlu mükemmeliyetçilik alt ölçeği için .75; olumsuz mükemmeliyetçilik alt ölçeği için .78 dir. Her iki alt ölçek için kararlılık katsayıları  $p < .01$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

### **3. 3. 3. Okul Motivasyonu Ölçeği (OMÖ)**

Yavuz (2006) tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul motivasyonunu ölçmeye yönelik geliştirilmiş ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yedinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, altıncı sınıf öğrencilerinin okula yeni başlamalarının ve sistemdeki farklılaşmaya uyum sağlayamamalarının ölçeği cevaplamada sorun teşkil edebileceği düşünüldüğü için araştırmaya dahil edilmediklerini belirtmiştir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin ise liseye giriş sınavlarına harcadıkları zaman ve önem nedeniyle ölçeği cevaplamaya isteksizlik gösterdikleri ve genel stres düzeylerindeki yükseklikten dolayı okul motivasyonu kavramına yönelik negatif yönde bir tutuma sahip olacakları inancıyla araştırma grubuna alınmadıklarını ifade etmiştir (Yavuz, 2006: 125-130). Toplam 34 maddeden oluşan ölçek tek faktörü ölçmektedir. Ölçek likert tipinde 1-5 arası derecelendirmeye, 1-kesinlikle katılmıyorum, 2-katılmıyorum, 3-kararsızım, 4-katılıyorum, 5-kesinlikle katılıyorum cevaplarına karşılık gelecek şekilde düzenlenmiştir. Ölçekte bazı maddeler (19 madde) ters puanlanmaktadır. Testten 34 ile 170 arasında puan alınabilmekte, puanın yüksek olması okul motivasyonunun da yüksek olduğunu göstermektedir. OMÖ' nün güvenirlik analizleri sonucunda standart alfa iç tutarlılık katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Yapılan diğer güvenirlik hesaplaması olan iki yarım güvenirliğinin hesaplanmasında  $r = .81$ , testin yarım güvenirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur.

### **3. 3. 4. Öğrenme Stilleri Ölçeği (ÖSÖ)**

Sever (2008) tarafından ilköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte her madde “evet”, “hayır”, “kısmen” şeklinde cevaplanacak şekilde düzenlenmiştir. Toplam 17 maddeden oluşan ölçeğin, görsel temelli (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7), hareket temelli (8, 9, 10, 11, 12, 13) ve işitsel temelli (14, 15, 16, 17) olmak üzere üç alt faktörü bulunmaktadır. Kişinin yatkın olduğu öğrenme stili her bir alt faktörden alınacak puanların karşılaştırılmasıyla belirlenebilmektedir.

ÖSÖ için yapılan faktör analizleri sonucunda, 7 maddeden oluşan “görsel temelli” alt faktörünün varyansın % 14.23’ünü, 6 maddeden oluşan “işitsel temelli” alt faktörünün varyansın % 13.87’sini, 4 maddeden oluşan “hareket temelli” alt faktörünün varyansın % 12.05’ini ve toplam 17 maddeden oluşan ölçeğin ise varyansın % 40.15’ini açıkladığı görülmektedir. Ölçeğin güvenirlik çalışmalarında, ölçeğin tüm maddeleri için madde-toplam puan korelasyonlarının .26 ile .53 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin her bir alt boyutu (görsel-işitsel ve hareket temelli) için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .67 olarak bulunmuştur.

### **3. 4. Araştırmanın İşlem Yolu**

Araştırma için Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) Başkanlığı’ndan, Türkiye genelinde bulunan 43 BİLSEM ile Trabzon il merkezindeki tüm ilköğretim okullarında ölçme araçlarının uygulanması amacıyla gerekli izin alınmıştır. Bilim ve Sanat Merkezi idarecileri ve rehber öğretmenleri ile irtibata geçilerek araştırmaya katılmak üzere altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencileri olan 30 merkez belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından çoğaltılan ölçme araçları uygulama yönergesi ve izin yazısı eklenerek posta yolu ile merkezlere ulaştırılmıştır. Uygulamalar BİLSEM yöneticileri koordinatörlüğünde, merkezlerde görevli rehber öğretmenler ve branş öğretmenleri tarafından bireysel ya da grup halinde sınıf ortamında tek oturumda gerçekleştirilmiştir. Merkezlere gönderilen yaklaşık 1000 adet ölçme aracından 412’si cevaplanmış şekilde geri gelmiştir. Bunlardan eksik ve yanlış işaretlenenler çıkarılmış ve 386’sı üzerinde analiz yapılmıştır.

Araştırma için izin alınan Trabzon il merkezindeki 71 ilköğretim okulundan seçilen 19 okulda, uygulamalar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler ölçme araçlarını sınıf ortamında, tek oturumda yaklaşık 20 dakikada cevaplamışlardır. Bu okullardaki altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinden 500'üne uygulanan ölçeklerden BİLSEM'e devam eden öğrencilere ait 2 ölçek ile eksik ve yanlış işaretlenenler çıkarılınca geriye kalan 410 ölçek analize alınmıştır.

### **3. 5. Araştırmada Kullanılan Veri Analiz Teknikleri**

Veriler SPSS 15.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Bu kapsamda, araştırma grubuna ve çeşitli araştırma değişkenlerine ait bilgiler tanımlayıcı istatistik tekniklerinden yararlanılarak belirtilmiştir. Veri analiz teknikleri olarak, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (PMÇKK), Ki-kare (Chi-Square), bağımsız *t* testi ve F testi (One-way ANOVA) kullanılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak araştırma grubu ile ilgili tanımlayıcı bulgulara yer verilmektedir.

#### 4. 1. Tanımlayıcı Bulgular

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin yaş ortalaması 12.81 ( $S_s = 0.93$ ), üstün yetenekli olmayanların yaş ortalaması ise 12.85 ( $S_s = 0.87$ ) 'dir. Üstün yetenekli öğrencilerin akademik ortalamaları 95.50 ( $S_s = 5.03$ ), üstün yetenekli olmayan öğrencilerin akademik ortalamaları 71.40 ( $S_s = 14.47$ )'dır. Araştırma grubuna ilişkin diğer tanımlayıcı bilgiler Tablo 2' de özetlenmektedir. Tabloda görüldüğü gibi araştırmaya katılan üstün yetenekli erkek öğrencilerin sayısı ( $n = 222$ ) kız öğrencilerin sayısından ( $n = 164$ ) daha fazladır. Buna karşın üstün yetenekli olmayan kız öğrencilerin sayısı ( $n = 209$ ) erkeklerin sayısından ( $n = 201$ ) daha fazladır. Çalışmaya her iki gruptan da en çok altıncı sınıf öğrencileri katılmışlardır. Her iki gruptaki öğrencilerin büyük kısmı orta ekonomik gelir düzeyine sahiptir. Öğrencilerin çoğu şehir merkezlerinde ikamet etmektedir, anne-babaları birlikte yaşamaktadır. Üstün yeteneklilerin % 18.4'ü, üstün yetenekli olmayanların % 12'si ailenin tek çocuğu iken üstün yeteneklilerden iki kardeş olduklarını belirtenlerin oranı % 56.5, üstün yetenekli olmayanlardan iki kardeş olduklarını belirtenlerin sayısı ise % 36.3'tür.

**Tablo 2: Araştırma Grubuna Ait Tanımlayıcı İstatistik Bulguları**

| Faktör                                   | Değişken         | Üstün Yetenekli Öğrenciler (n=386) |      | Üstün Yetenekli Olmayan Öğrenciler (n=410) |      |
|------------------------------------------|------------------|------------------------------------|------|--------------------------------------------|------|
|                                          |                  | f                                  | %    | f                                          | %    |
| Cinsiyet                                 | Kız              | 164                                | 42.5 | 209                                        | 51   |
|                                          | Erkek            | 222                                | 57.5 | 201                                        | 49   |
| Sınıf                                    | 6. Sınıf         | 157                                | 40.7 | 165                                        | 40.2 |
|                                          | 7. Sınıf         | 146                                | 37.8 | 145                                        | 35.4 |
|                                          | 8. Sınıf         | 83                                 | 21.5 | 100                                        | 24.4 |
| Ekonomik Gelir Düzeyi                    | Düşük            | 10                                 | 2.6  | 24                                         | 5.9  |
|                                          | Orta             | 313                                | 81.1 | 348                                        | 84.9 |
|                                          | Yüksek           | 63                                 | 16.3 | 38                                         | 9.3  |
| İkamet Yeri                              | Köy              | 7                                  | 1.8  | 8                                          | 2    |
|                                          | Belde            | 7                                  | 1.8  | 22                                         | 5.4  |
|                                          | İlçe             | 126                                | 32.6 | 11                                         | 2.7  |
|                                          | Şehir Merkezi    | 246                                | 63.7 | 369                                        | 90   |
| Anne-Baba                                | Birlikte         | 368                                | 95.3 | 384                                        | 93.7 |
|                                          | Ayrı             | 18                                 | 4.7  | 26                                         | 6.3  |
| Anne Eğitim Durumu                       | Okur-Yazar Değil | 3                                  | 0.8  | 10                                         | 2.4  |
|                                          | İlkokul          | 48                                 | 12.4 | 192                                        | 46.8 |
|                                          | Ortaokul         | 32                                 | 8.3  | 94                                         | 22.9 |
|                                          | Lise             | 123                                | 31.9 | 73                                         | 17.8 |
|                                          | Üniversite       | 180                                | 46.6 | 41                                         | 10   |
| Baba Eğitim Durumu                       | Okur-Yazar Değil | 1                                  | 0.3  | 1                                          | 0.2  |
|                                          | İlkokul          | 25                                 | 6.5  | 114                                        | 27.8 |
|                                          | Ortaokul         | 20                                 | 5.2  | 91                                         | 22.2 |
|                                          | Lise             | 78                                 | 20.2 | 118                                        | 28.8 |
|                                          | Üniversite       | 262                                | 67.9 | 86                                         | 21   |
| Kardeş Sayısı                            | Tek Çocuk        | 71                                 | 18.4 | 49                                         | 12   |
|                                          | 2                | 218                                | 56.5 | 149                                        | 36.3 |
|                                          | 3                | 65                                 | 16.8 | 139                                        | 33.9 |
|                                          | 4                | 27                                 | 7    | 49                                         | 12   |
|                                          | 5                | 4                                  | 1    | 13                                         | 3.2  |
|                                          | 6                | -                                  | -    | 10                                         | 2.4  |
|                                          | 8                | 1                                  | 0.3  | 1                                          | 0.2  |
|                                          |                  |                                    |      |                                            |      |
| Okul Rehberlik Hizmetlerinden Yararlanma | Evet             | 213                                | 55.2 | 231                                        | 56.3 |
|                                          | Kısmen           | 127                                | 32.9 | 140                                        | 34.1 |
|                                          | Hayır            | 46                                 | 11.9 | 39                                         | 9.5  |

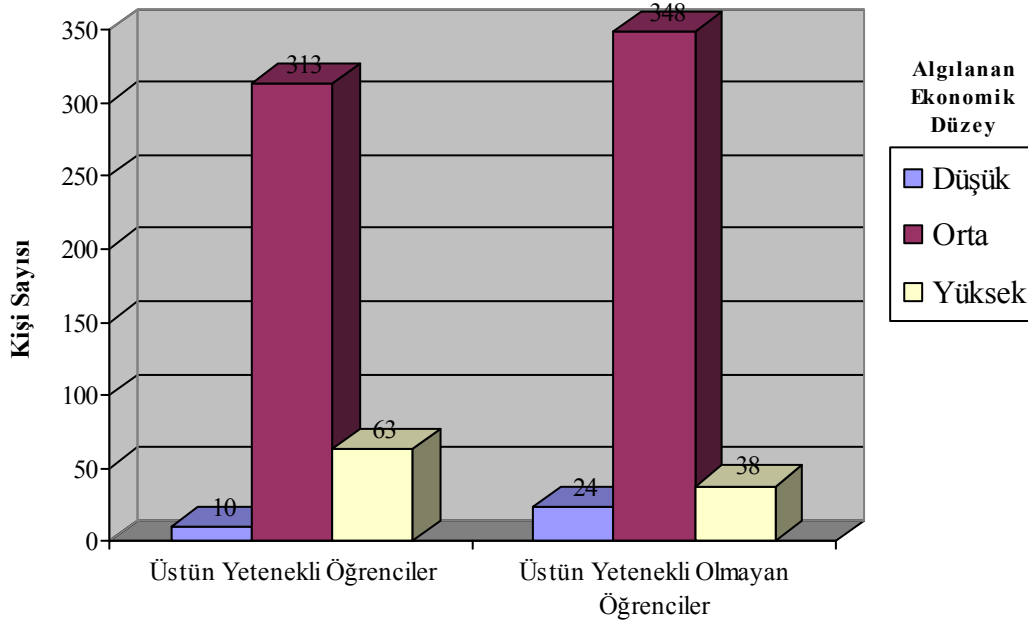
Üstün yetenekli olma ya da olmama durumları ile ekonomik düzeyleri, anne-baba eğitim durumları ve okul rehberlik hizmetlerinden yararlanma düzeyleri arasındaki ilişkiler Ki-kare (chi-square) testi ile incelenmiştir. Tablo 3 ve Grafik 1’de görüldüğü gibi üstün yetenekli olma durumu ile algılanan ekonomik düzey arasında anlamlı bir ilişki vardır ( $\chi^2=13.09$ ,  $sd=2$ ,  $p=.001$ ). Bu sonuç üstün yetenekli öğrencilerden yüksek gelir düzeyine sahip olanların oranının üstün olmayanlarınkinden anlamlı düzeyde daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

**Tablo 3: Üstün Yetenekli Olma Durumu ile Ekonomik Düzey Arasındaki İlişki İçin Ki-kare Testi Sonuçları**

| Değişken                           |   | Algılanan Ekonomik Düzey |      |        |        |
|------------------------------------|---|--------------------------|------|--------|--------|
|                                    |   | Düşük                    | Orta | Yüksek | Toplam |
| Üstün Yetenekli Öğrenciler         | n | 10                       | 313  | 63     | 386    |
|                                    | % | 2.6                      | 81.1 | 16.3   | 100    |
| Üstün Yetenekli Olmayan Öğrenciler | n | 24                       | 348  | 38     | 410    |
|                                    | % | 5.9                      | 84.9 | 9.3    | 100    |
| Toplam                             | n | 34                       | 661  | 101    | 796    |
|                                    | % | 4.3                      | 83   | 12.7   | 100    |

$\chi^2=13.09$   $sd=2$   $p=.001$

**Grafik 1: Üstün Yetenekli Olma Durumu ile Ekonomik Düzey Arasındaki İlişki**



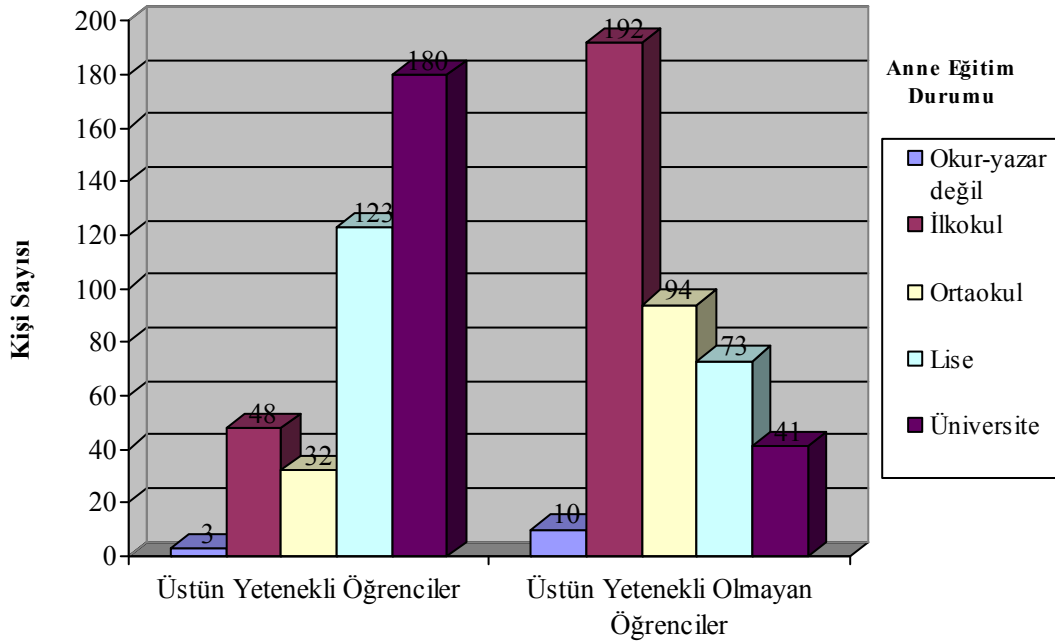
Üstün yetenekli olma durumları ile annenin eğitim düzeyi arasında anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmıştır ( $\chi^2= 220.33$ ,  $sd= 4$ ,  $p= .001$ ). Tablo 4 ve Grafik 2’de görüldüğü gibi üstün yetenekli olan öğrencilerin annelerinin % 46.6’sı üniversite mezunu iken bu oran üstün olmayanlarda sadece %10’dur. Üstün olan öğrencilerin annelerinin ilkokul mezunu olma oranı sadece % 12.4 iken üstün olmayan öğrencilerde bu oran % 46.8’dir.

**Tablo 4: Üstün Yetenekli Olma ile Anne-Eğitim Durumu Arasındaki İlişkiyi Gösteren Ki-kare Testi Sonuçları**

|                                    |   | Anne Eğitim Durumu |                |                 |             |                   |        |
|------------------------------------|---|--------------------|----------------|-----------------|-------------|-------------------|--------|
|                                    |   | Okur-yazar değil   | İlkokul mezunu | Ortaokul mezunu | Lise mezunu | Üniversite mezunu | Toplam |
| Üstün Yetenekli Öğrenciler         | n | 3                  | 48             | 32              | 123         | 180               | 386    |
|                                    | % | 0.8                | 12.4           | 8.3             | 31.9        | 46.6              | 100    |
| Üstün Yetenekli Olmayan Öğrenciler | n | 10                 | 192            | 94              | 73          | 41                | 410    |
|                                    | % | 2.4                | 46.8           | 22.9            | 17.8        | 10                | 100    |
| Toplam                             | n | 13                 | 240            | 126             | 196         | 221               | 796    |
|                                    | % | 1.6                | 30.2           | 15.8            | 24.6        | 27.8              | 100    |

$\chi^2= 220.33$   $sd= 4$   $p= .001$

**Grafik 2: Üstün Yetenekli Olma ile Anne-Eğitim Durumu Arasındaki İlişki**



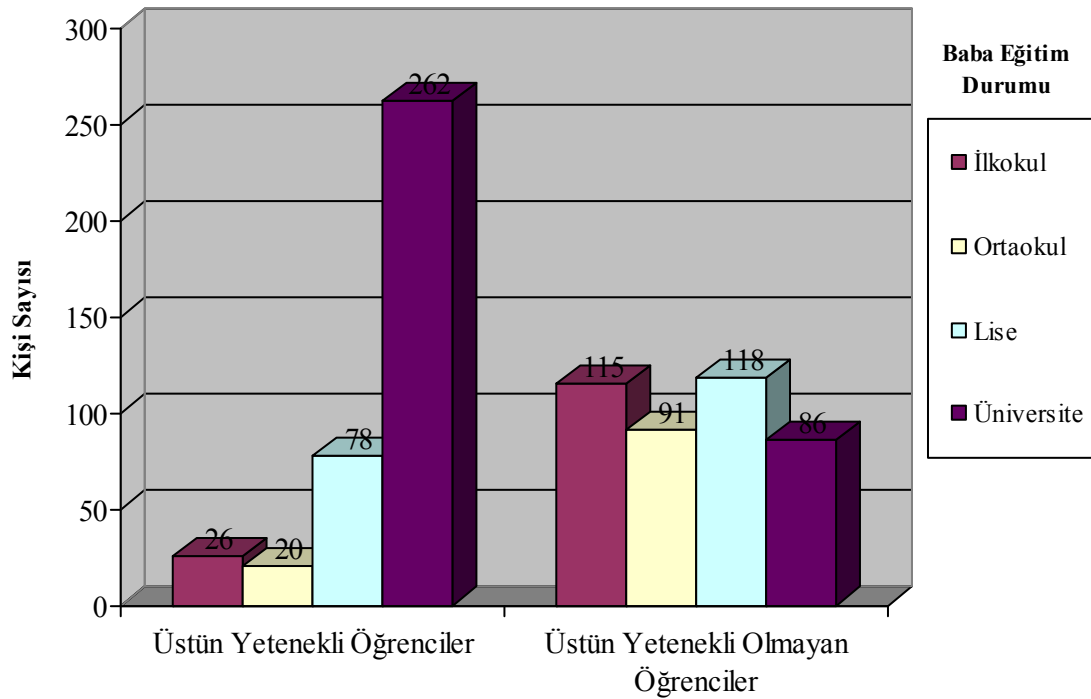
Tablo 5 ve Grafik 3'te görüldüğü gibi üstün yetenekli olma ve baba eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki vardır ( $\chi^2= 220.33$ ,  $sd=4$ ,  $p= .001$ ). Üstün olan öğrencilerin babalarının % 67.9'u üniversite mezunu iken üstün olmayanların babalarının sadece % 21'i üniversite mezunudur. Buna karşın üstün olan öğrencilerin babalarının % 6.7'si ilkokul mezunu iken üstün olmayanların babalarının % 28'i ilkokul mezunudur.

**Tablo 5: Üstün Yeteneklilik ile Baba-Eğitim Durumu Arasındaki İlişkiyi Gösteren Ki-kare Testi Sonuçları**

|                                    |   | Baba Eğitim Durumu |                 |             |                   |        |
|------------------------------------|---|--------------------|-----------------|-------------|-------------------|--------|
|                                    |   | İlkokul mezunu     | Ortaokul mezunu | Lise mezunu | Üniversite mezunu | Toplam |
| Üstün Yetenekli Öğrenciler         | n | 26                 | 20              | 78          | 262               | 386    |
|                                    | % | 6.7                | 5.2             | 20.2        | 67.9              | 100    |
| Üstün Yetenekli Olmayan Öğrenciler | n | 115                | 91              | 118         | 86                | 410    |
|                                    | % | 28                 | 22.2            | 28.8        | 21                | 100    |
| Toplam                             | n | 141                | 111             | 196         | 348               | 796    |
|                                    | % | 17.7               | 13.9            | 24.6        | 43.7              | 100    |

$\chi^2= 198.22$   $sd= 3$   $p= .001$

**Grafik 3: Üstün Yeteneklilik ile Baba-Eğitim Durumu Arasındaki İlişki**



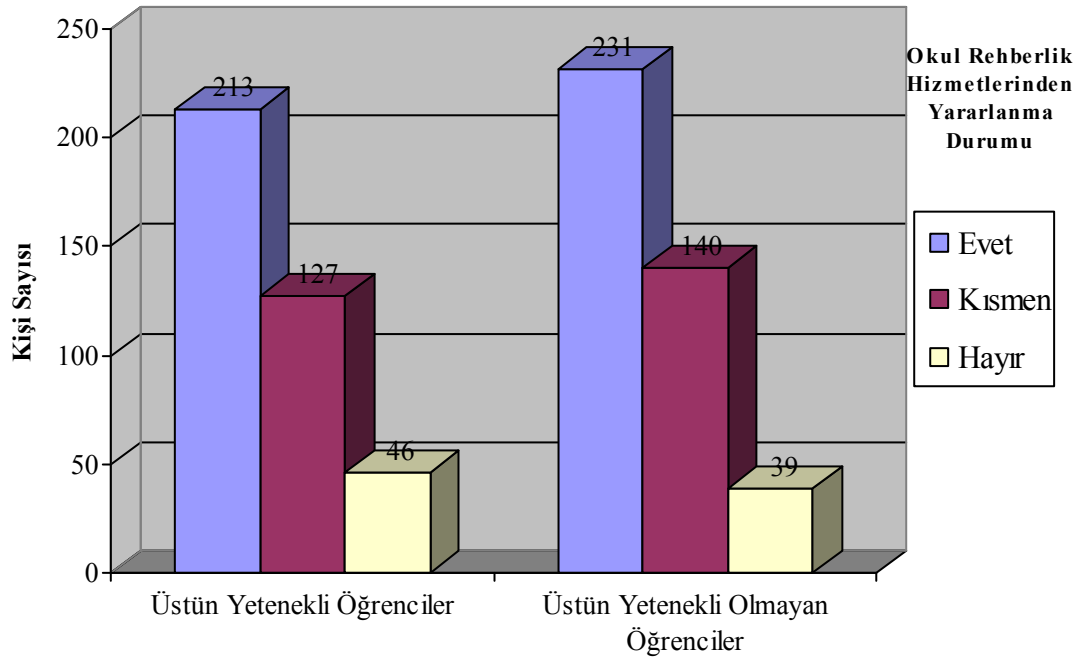
Üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin rehberlik hizmetlerinden yararlanma durumları Tablo 6 ve Grafik 4’te görülmektedir. Ortaya çıkan bulgular üstün olan ve olmayan öğrencilerin rehberlik hizmetlerinden yararlanma durumları arasında anlamlı fark olmadığını göstermektedir ( $\chi^2= 1.217$ ,  $sd=2$ ,  $p= .544$ ).

**Tablo 6: Üstün Yetenekli Olma Durumu ile Okul Rehberlik Hizmetlerinden Yaralanma Durumu Arasındaki İlişkiyi Gösteren Ki-kare Testi Sonuçları**

|                                    |   | Rehberlik Hizmetlerinden Yararlanma Durumu |        |       |        |
|------------------------------------|---|--------------------------------------------|--------|-------|--------|
|                                    |   | Evet                                       | Kısmen | Hayır | Toplam |
| Üstün Yetenekli Öğrenciler         | n | 213                                        | 127    | 46    | 386    |
|                                    | % | 52.2                                       | 32.9   | 11.9  | 100    |
| Üstün Yetenekli Olmayan Öğrenciler | n | 231                                        | 140    | 39    | 410    |
|                                    | % | 56.3                                       | 34.1   | 9.5   | 100    |
| Toplam                             | n | 444                                        | 267    | 85    | 796    |
|                                    | % | 55.8                                       | 33.5   | 10.7  | 100    |

$\chi^2= 1.217$   $sd=2$   $p= .544$

**Grafik 4: Üstün Yetenekli Olma Durumu ile Rehberlikten Yararlanma Durumu Arasındaki İlişki**



#### **4. 2. Üstün Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Özellikleri, Okul Motivasyonu, Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki Farklılıklar**

Tablo7’de görüldüğü gibi üstün yetenekli olanlar ile olmayanların olumlu mükemmeliyetçilik özellikleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t = -6.08$ ,  $p = .001$ ). Bu farklılık normal öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik puanlarının (Ort= 33.47, Ss= 5.13) üstün yetenekli akranlarından (Ort= 30.94, Ss= 6.46) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Normal öğrencilerin olumsuz mükemmeliyetçilik puanları ile üstün yetenekli öğrencilerin puanları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur ( $t = -7.71$ ,  $p = .001$ ). Bu farklılık normal öğrencilerin olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarının (Ort= 19.27, Ss= 4.69) üstün yetenekli akranlarından (Ort= 16.52, Ss= 5.31) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Üstün yeteneklilerin okul motivasyonu ile üstün olmayanların okul motivasyonu arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur ( $t = -4.43$ ,  $p = .001$ ). Buradaki farklılık da, normal öğrencilerin okul motivasyonu puanlarının (Ort= 118.31, Ss= 26.14) üstün yetenekli akranlarından (Ort= 109.77, Ss= 28.29) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğrenme stilleri görsel, işitsel ve kinestetik olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. Üstün olan ve olmayanların görsel öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( $t = 2.85$ ,  $p = .005$ ). Üstün yetenekli öğrencilerin görsel öğrenme stili puanları (Ort=18.82, Ss= 2.46) üstün olmayanlardan (Ort= 18.37, Ss= 2.01) daha yüksektir. İşitsel öğrenme stilleri arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur ( $t = -5.24$ ,  $p = .001$ ). Bu boyutta üstün olmayanların puanları (Ort= 8.80, Ss= 2.40) üstün olanların puanlarından (Ort= 7.84, Ss= 2.76) daha yüksektir. Üstün yeteneklilerin kinestetik öğrenme stili puanları ile üstün olmayanların puanları arasında da anlamlı fark bulunmuştur ( $t = 9.23$ ,  $p = .001$ ). Bu boyutta üstün yetenekli öğrencilerin puanları (Ort= 12.54, Ss= 3.48) üstün olmayanların puanlarından (Ort= 10.35, Ss= 3.20) daha yüksektir.

Üstün yetenekli olan ve olmayanların akademik not ortalamaları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır ( $t = 31.74$ ,  $p = .001$ ). Bu fark üstün yeteneklilerin puanlarının (Ort=

95.50, Ss= 5.03) üstün yetenekli olmayanların puanlarından (Ort= 71.40, Ss= 14.47) yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

**Tablo 7: Üstün Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Özellikleri, Okul Motivasyonu, Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki Farklılıklar**

| Değişkenler                      | Gruplar         | N   | Ort.   | Ss.   | t            | p           |
|----------------------------------|-----------------|-----|--------|-------|--------------|-------------|
| <b>Olumlu Mükemmeliyetçilik</b>  | Üstün yetenekli | 386 | 30.94  | 6.46  | <b>-6.08</b> | <b>.001</b> |
|                                  | Normal          | 410 | 33.47  | 5.13  |              |             |
| <b>Olumsuz Mükemmeliyetçilik</b> | Üstün yetenekli | 386 | 16.52  | 5.31  | <b>-7.71</b> | <b>.001</b> |
|                                  | Normal          | 410 | 19.27  | 4.69  |              |             |
| <b>Okul Motivasyonu</b>          | Üstün yetenekli | 386 | 109.77 | 28.29 | <b>-4.43</b> | <b>.001</b> |
|                                  | Normal          | 410 | 118.31 | 26.14 |              |             |
| <b>Görsel Öğrenme Stili</b>      | Üstün yetenekli | 386 | 18.82  | 2.46  | <b>2.85</b>  | <b>.005</b> |
|                                  | Normal          | 410 | 18.37  | 2.01  |              |             |
| <b>İşitsel Öğrenme Stili</b>     | Üstün yetenekli | 386 | 7.84   | 2.76  | <b>-5.24</b> | <b>.001</b> |
|                                  | Normal          | 410 | 8.80   | 2.40  |              |             |
| <b>Kinestetik Öğrenme Stili</b>  | Üstün yetenekli | 386 | 12.54  | 3.48  | <b>9.23</b>  | <b>.001</b> |
|                                  | Normal          | 410 | 10.35  | 3.20  |              |             |
| <b>Akademik Not Ortalaması</b>   | Üstün yetenekli | 386 | 95.50  | 5.03  | <b>31.74</b> | <b>.001</b> |
|                                  | Normal          | 410 | 71.40  | 14.47 |              |             |

#### **4. 3. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Özellikleri, Okul Motivasyonları, Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler**

Bundan sonraki bulgularda sadece üstün yetenekli öğrencilerden elde edilen bazı verilerin analiz sonuçlarına yer verilmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri, okul motivasyonları, öğrenme stilleri (görsel, işitsel, kinestetik) ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (PMÇKK) ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 8’de özetlenmiştir. Buna göre üstün yeteneklilerin akademik

başarıları ile olumlu mükemmeliyetçilikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken ( $r = .13$ ,  $p < .05$ ), diğer değişkenlerle (olumsuz mükemmeliyetçilik, okul motivasyonu, görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stilleri ile) akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Üstün yeteneklilerin olumlu mükemmeliyetçilik özellikleri ile, olumsuz mükemmeliyetçilik ( $r = .18$ ,  $p < .01$ ), okul motivasyonu ( $r = .43$ ,  $p < .01$ ), görsel öğrenme stili ( $r = .47$ ,  $p < .02$ ), işitsel öğrenme stili ( $r = .19$ ,  $p < .01$ ) ve kinestetik öğrenme stili ile ( $r = -.28$ ,  $p < .01$ ) arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Olumsuz mükemmeliyetçilik ile öğrenme stillerinden görsel ( $r = .20$ ,  $p < .01$ ), işitsel ( $r = .24$ ,  $p < .01$ ) ve kinestetik ( $r = .19$ ,  $p < .01$ ) öğrenme stilleri arasında da anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bunun yanında okul motivasyonu ile görsel öğrenme stili ( $r = .25$ ,  $p < .01$ ) ve kinestetik öğrenme stili ( $r = -.41$ ,  $p < .01$ ) arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Öğrenme stillerinden görsel öğrenme stili ile işitsel öğrenme stili arasında ( $r = .20$ ,  $p < .01$ ) ve işitsel öğrenme stili ile kinestetik öğrenme stili arasında ( $r = .12$ ,  $p < .05$ ) anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

**Tablo 8: Üstün Yetenekli Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Türleri, Okul Motivasyonları, Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler**

|              | Ak. Ort. | Olumlu Mük. | Olumsuz Mük. | Okul Mot. | Görsel | İşitsel | Kinestetik | Ort.   | Ss.   |
|--------------|----------|-------------|--------------|-----------|--------|---------|------------|--------|-------|
| Ak.Ort.      | 1        |             |              |           |        |         |            | 95.50  | 5.03  |
| Olumlu Mük.  | .13*     | 1           |              |           |        |         |            | 30.94  | 6.46  |
| Olumsuz Mük. | -.01     | .18**       | 1            |           |        |         |            | 16.52  | 5.31  |
| Okul Mot.    | .10      | .43**       | -.04         | 1         |        |         |            | 109.77 | 28.29 |
| Görsel       | .07      | .47**       | .20**        | .25**     | 1      |         |            | 18.82  | 2.46  |
| İşitsel      | .05      | .19**       | .24**        | .04       | .20**  | 1       |            | 7.84   | 2.76  |
| Kinestetik   | -.09     | -.28**      | .19**        | -.41**    | -.05   | .12*    | 1          | 12.54  | 3.48  |

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

#### 4. 4. Üstün Yeteneklilerinin Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin, Okul Motivasyonlarının, Öğrenme Stillerinin ve Akademik Başarılarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Farklılıkları

Tablo 9’da görüldüğü gibi üstün yetenekli kız ve erkek öğrencilerin olumsuz mükemmeliyetçilik puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur ( $t= 2.41$ ,  $p= .016$ ). Kız öğrencilerin puanlarının (Ort= 17.28, Ss= 5.28) erkek öğrencilerin puanlarından (Ort= 15.96, Ss= 5.27) yüksek olması bu farkın kaynağıdır. Kız ve erkek öğrencilerin işitsel öğrenme stili puanları arasında da anlamlı farklar bulunmuştur ( $t= 5.76$ ,  $p= .001$ ). Bu fark kızların puanlarının (Ort= 8.74, Ss= 2.69) erkeklerin puanlarından (Ort= 7.17, Ss= 2.62) yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Kız ve erkek öğrenciler arasında diğer değişkenlerle ilgili puanlarda anlamlı fark gözlenmemiştir.

**Tablo 9: Üstün Yeteneklilerinin Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin, Okul Motivasyonlarının, Öğrenme Stillerinin ve Akademik Başarılarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Farklılıkları**

| Değişkenler                      | Cinsiyet | N   | Ort.   | Ss.   | t           | p           |
|----------------------------------|----------|-----|--------|-------|-------------|-------------|
| <b>Olumlu Mükemmeliyetçilik</b>  | Kız      | 164 | 31.65  | 6.05  | 1.86        | .064        |
|                                  | Erkek    | 222 | 30.42  | 6.72  |             |             |
| <b>Olumsuz Mükemmeliyetçilik</b> | Kız      | 164 | 17.28  | 5.28  | <b>2.41</b> | <b>.016</b> |
|                                  | Erkek    | 222 | 15.96  | 5.27  |             |             |
| <b>Okul Motivasyonu</b>          | Kız      | 164 | 112.32 | 30.09 | 1.52        | .129        |
|                                  | Erkek    | 222 | 107.89 | 26.80 |             |             |
| <b>Görsel Öğrenme Stili</b>      | Kız      | 164 | 18.64  | 2.64  | -1.26       | .209        |
|                                  | Erkek    | 222 | 18.96  | 2.32  |             |             |
| <b>İşitsel Öğrenme Stili</b>     | Kız      | 164 | 8.74   | 2.69  | <b>5.76</b> | <b>.001</b> |
|                                  | Erkek    | 222 | 7.17   | 2.62  |             |             |
| <b>Kinestetik Öğrenme Stili</b>  | Kız      | 164 | 12.77  | 3.35  | 1.16        | .248        |
|                                  | Erkek    | 222 | 12.36  | 3.57  |             |             |
| <b>Akademik Not Ortalaması</b>   | Kız      | 164 | 95.37  | 5.70  | -.46        | .648        |
|                                  | Erkek    | 222 | 95.60  | 4.49  |             |             |

#### 4. 5. Sınıf Değişkenine Bağlı Olarak Mükemmeliyetçilik Özellikleri Okul Motivasyonları, Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki Farklılıklar

Üstün yetenekli öğrencilerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri, okul motivasyonları, öğrenme stilleri ve akademik başarıları üzerinde sınıf düzeyine dayalı farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) ile test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Sınıf düzeyi dikkate alınarak yapılan F testinde öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $F_{(2,383)} = 8.63, p < .05$ ). Farkın kaynağını araştırmak için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre altıncı sınıfta okuyanların olumlu mükemmeliyetçilik puanlarının (32.32) sekizinci sınıfta okuyanların puanlarından (28.78) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Bu analizle ilgili farklılık Grafik 5’te görüldüğü gibidir.

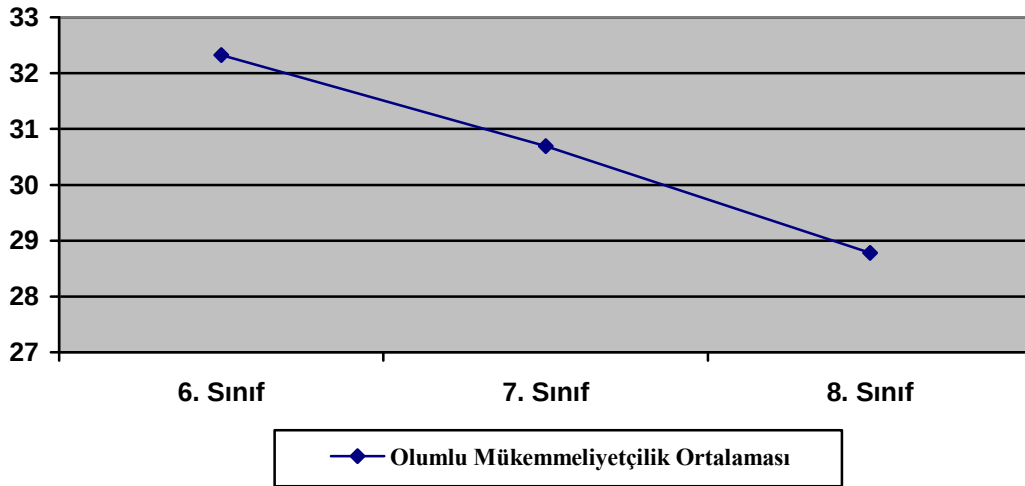
**Tablo 10: Üstün Yeteneklilerin Mükemmeliyetçilik Özellikleri, Okul Motivasyonları, Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarılarında Sınıf Düzeyine Dayalı Farklılıklar**

| Değişken        | Faktör        | KT        | Sd  | KO      | F     | p    |
|-----------------|---------------|-----------|-----|---------|-------|------|
| Olumlu<br>Mük.  | Gruplar içi   | 693.44    | 2   | 346.72  | 8.63  | .001 |
|                 | Gruplar arası | 15383.30  | 383 | 40.17   |       |      |
|                 | Toplam        | 16076.75  | 385 |         |       |      |
| Olumsuz<br>Mük. | Gruplar içi   | 332.58    | 2   | 166.29  | 6.06  | .003 |
|                 | Gruplar arası | 10515.75  | 383 | 27.46   |       |      |
|                 | Toplam        | 10848.33  | 385 |         |       |      |
| Okul Mot.       | Gruplar içi   | 17188.71  | 2   | 8594.36 | 11.31 | .001 |
|                 | Gruplar arası | 290953.77 | 383 | 759.67  |       |      |
|                 | Toplam        | 308142.48 | 385 |         |       |      |
| Görsel          | Gruplar içi   | 35.90     | 2   | 17.95   | 2.99  | .052 |
|                 | Gruplar arası | 2302.12   | 383 | 6.01    |       |      |
|                 | Toplam        | 2338.02   | 385 |         |       |      |
| İşitsel         | Gruplar içi   | 8.45      | 2   | 4.23    | .55   | .575 |
|                 | Gruplar arası | 2921.59   | 383 | 7.63    |       |      |

|                 |               |         |     |       |             |             |
|-----------------|---------------|---------|-----|-------|-------------|-------------|
|                 | Toplam        | 2930.04 | 385 |       |             |             |
| Kinestetik      | Gruplar içi   | 151     | 2   | 75.50 | <b>6.41</b> | <b>.002</b> |
|                 | Gruplar arası | 4511    | 383 | 11.78 |             |             |
|                 | Toplam        | 4661.99 | 385 |       |             |             |
| Akademik Başarı | Gruplar içi   | 111.03  | 2   | 55.52 | 2.21        | .112        |
|                 | Gruplar arası | 9638.39 | 383 | 25.17 |             |             |
|                 | Toplam        | 9749.42 | 385 |       |             |             |

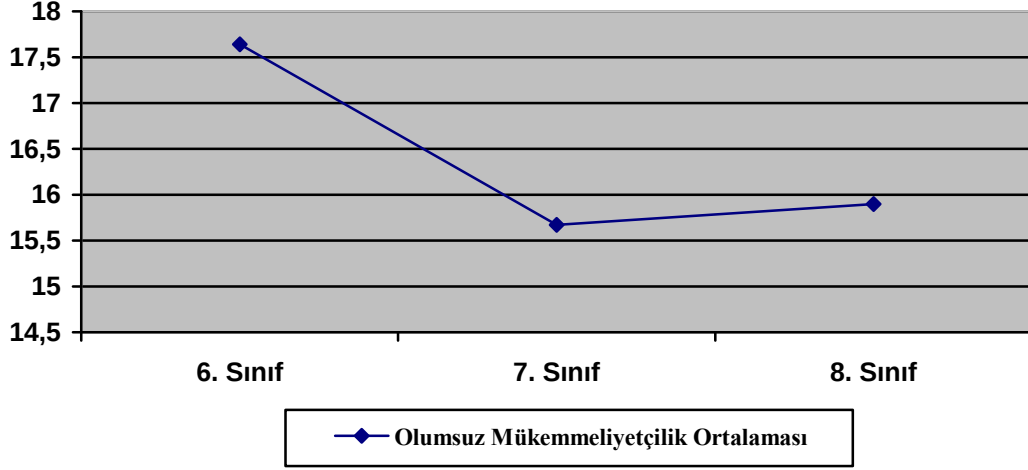
KT= Kareler Toplamı Sd= Serbestlik Derecesi KO= Kareler Ortalaması

**Grafik 5: Üstün Yetenekli Öğrencilerin Olumlu Mükemmeliyetçiliklerinin Sınıf Düzeylerine Dayalı Farklılıkları**



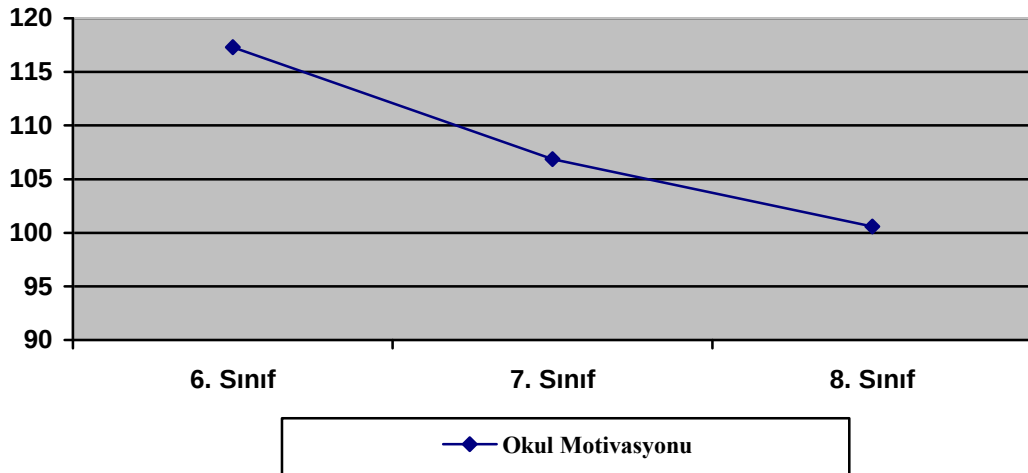
Sınıf düzeyine dayalı anlamlı farklılıklardan bir diğeri de olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarında görülmüştür ( $F_{(2,383)} = 6.06, p < .05$ ). Yapılan Tukey HSD testi sonucunda farkın, altıncı sınıf öğrencilerinin olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarının (17.64) hem yedinci (15.67) hem de sekizinci sınıf öğrencilerinden (15.90) anlamlı derecede yüksek olmasından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Grafik 6’da sınıf düzeylerine ilişkin bu farklılık gösterilmiştir.

**Grafik 6: Üstün Yetenekli Öğrencilerin Olumsuz Mükemmeliyetçiliklerinin Sınıf Düzeylerine Dayalı Farklılıkları**



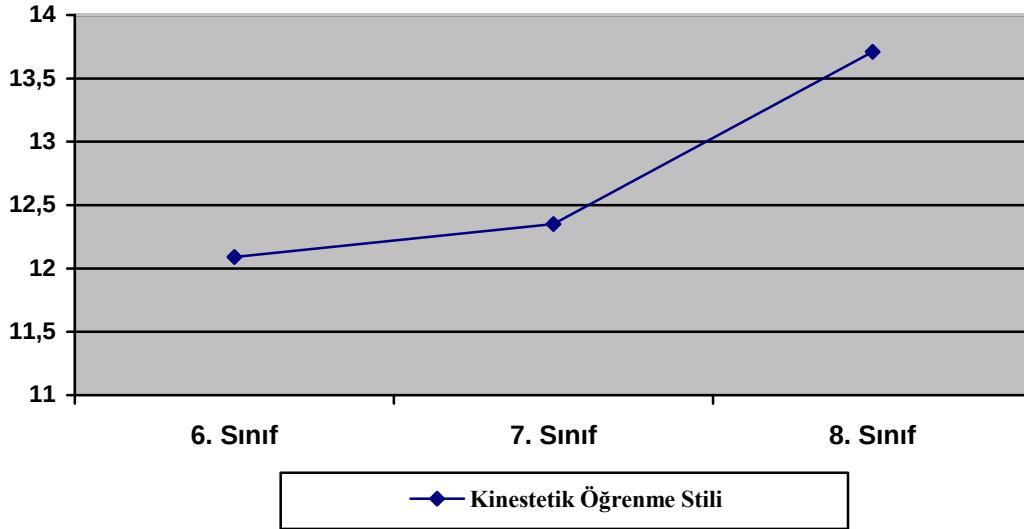
Okudukları sınıf düzeyine bağlı olarak üstün yetenekli öğrencilerin okul motivasyonlarında anlamlı fark görülmüştür ( $F_{(2,383)} = 11.31$ ,  $p < .05$ ). Farkın kaynağını anlamak üzere yapılan Tukey HSD testi sonucunda, altıncı sınıf öğrencilerinin okul motivasyonlarının (117.32) hem yedinci sınıf (106.86) hem de sekizinci sınıf öğrencilerinden (100.59) anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Gruplar arasındaki farklılık Grafik 7’de gösterilmiştir.

**Grafik 7: Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okul Motivasyonlarının Sınıf Düzeylerine Dayalı Farklılıkları**



Öğrenme stillerinden görsel ve işitsel öğrenme stillerinde sınıf düzeylerine dayalı anlamlı bir farklılık bulunmazken kinestetik öğrenme stilinde gruplar arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır ( $F_{(2,383)} = 6.41, p < .05$ ). Yapılan Tukey HSD testi sonucunda, bu fark, Grafik 8’de de görüldüğü gibi, sekizinci sınıf öğrencilerinin kinestetik öğrenme stili puanlarının (13.71) hem altıncı sınıf (12.08) hem de yedinci sınıf öğrencilerinden (12.34) daha yüksek olmasından kaynaklandığı bulunmuştur.

**Grafik 8: Üstün Yetenekli Öğrencilerin Kinestetik Öğrenme Stillerinin Sınıf Düzeylerine Dayalı Farklılıkları**



#### **4. 6. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Özellikleri, Okul Motivasyonları, Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarılarında Rehberlik Hizmetlerinden Yararlanma Durumuna Dayalı Farklılıklara İlişkin Bulgular**

Üstün yetenekli öğrencilerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri, okul motivasyonları, öğrenme stilleri ve akademik başarıları üzerinde okul rehberlik hizmetlerinden yararlanma durumlarına göre farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) ile test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

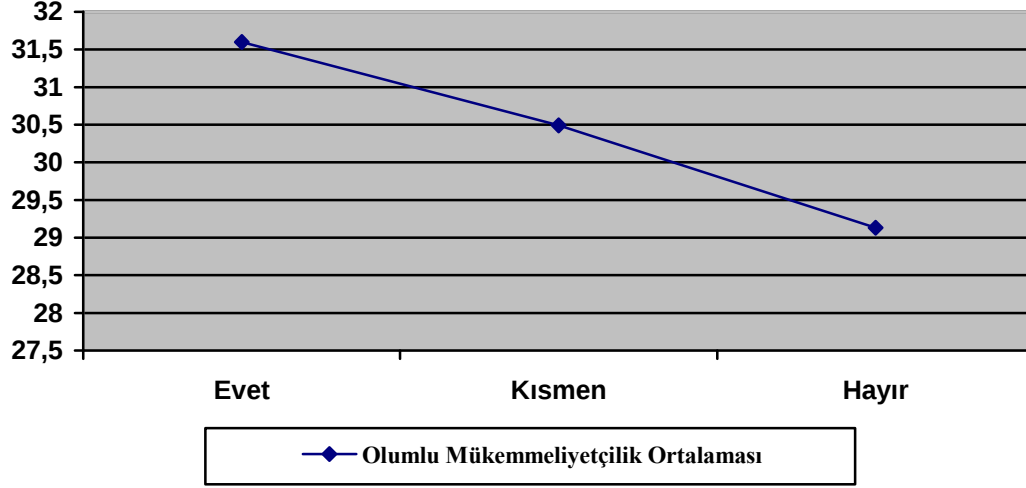
**Tablo 12: Üstün Yeteneklilerin Rehberlik Hizmetlerinden Yararlanma Durumlarına Göre ANOVA sonuçları**

| Değişken           | Faktör        | KT        | Sd  | KO      | F           | p           |
|--------------------|---------------|-----------|-----|---------|-------------|-------------|
| Olumlu<br>Mük.     | Gruplar içi   | 268.70    | 2   | 134.35  | <b>3.26</b> | <b>.040</b> |
|                    | Gruplar arası | 15808.05  | 383 | 134.35  |             |             |
|                    | Toplam        | 16076.75  | 385 |         |             |             |
| Olumsuz<br>Mük.    | Gruplar içi   | 64.08     | 2   | 32.04   | 1.14        | .322        |
|                    | Gruplar arası | 10784.26  | 383 | 28.16   |             |             |
|                    | Toplam        | 10848.33  | 385 |         |             |             |
| Okul Mot.          | Gruplar içi   | 6428.57   | 2   | 3214.28 | <b>4.08</b> | <b>.018</b> |
|                    | Gruplar arası | 301713.91 | 383 | 787.77  |             |             |
|                    | Toplam        | 308142.48 | 385 |         |             |             |
| Görsel             | Gruplar içi   | 49.83     | 2   | 24.91   | <b>4.17</b> | <b>.016</b> |
|                    | Gruplar arası | 2288.20   | 383 | 5.97    |             |             |
|                    | Toplam        | 2338.02   | 385 |         |             |             |
| İşitsel            | Gruplar içi   | 46.83     | 2   | 23.42   | <b>3.11</b> | <b>.046</b> |
|                    | Gruplar arası | 2883.21   | 383 | 7.53    |             |             |
|                    | Toplam        | 2930.04   | 385 |         |             |             |
| Kinestetik         | Gruplar içi   | 46.46     | 2   | 23.23   | 1.93        | .147        |
|                    | Gruplar arası | 4615.53   | 383 | 12.05   |             |             |
|                    | Toplam        | 4661.99   | 385 |         |             |             |
| Akademik<br>Başarı | Gruplar içi   | 52.79     | 2   | 26.40   | 1.04        | .354        |
|                    | Gruplar arası | 9696.63   | 383 | 25.32   |             |             |
|                    | Toplam        | 9749.42   | 385 | 134.35  |             |             |

KT= Kareler Toplamı Sd= Serbestlik Derecesi KO= Kareler Ortalaması

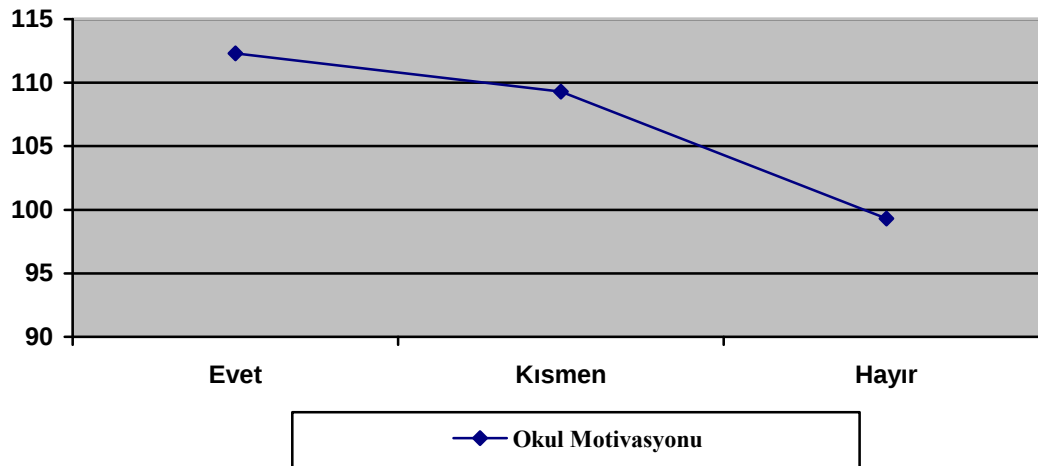
Üstün yetenekli öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik düzeylerinde rehberlik hizmetlerinden yararlanma durumlarına göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $F_{(2,383)} = 3.26$ ,  $p < .05$ ). Farkın kaynağını anlamak üzere yapılan Tukey HSD testi sonucunda okul rehberlik hizmetlerinden yararlanan öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik puanları (31.60) rehberlik hizmetlerinden yararlanmayanlara göre (29.13) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Gruplar arasındaki farklılık Grafik 9’da gösterilmiştir.

**Grafik 9: Üstün Yetenekli Öğrencilerin Olumlu Mükemmeliyetçiliklerinin Rehberlik Hizmetlerinden Yararlanma Durumuna Dayalı Farklılıkları**



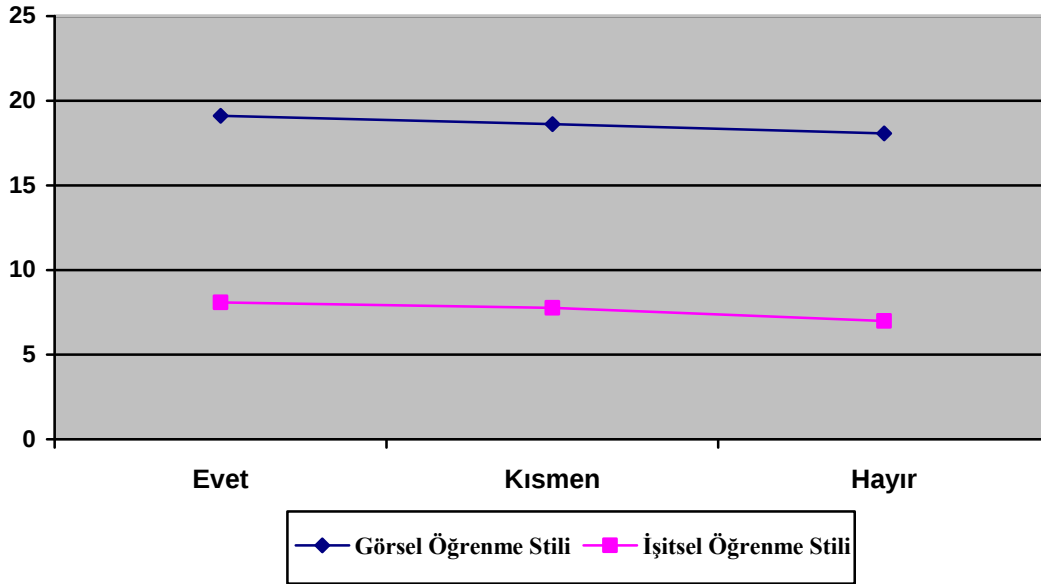
Üstün yetenekli öğrencilerin okul motivasyonlarında okul rehberlik hizmetlerinden yararlanma durumuna göre anlamlı fark olduğu görülmüştür ( $F_{(2,383)} = 4.08$ ,  $p < .05$ ). Farkın kaynağını anlamak üzere yapılan Tukey HSD testi sonucunda, rehberlik hizmetlerinden yararlanan öğrencilerin okul motivasyonlarının (112.30) yararlanmayan öğrencilerden (99.30) anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Gruplar arasındaki farklılık Grafik 10'da gösterilmiştir.

**Grafik 10: Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okul Motivasyonlarının Rehberlik Hizmetlerinden Yararlanma Durumuna Dayalı Farklılıkları**



Üstün yetenekli öğrencilerin görsel ( $F_{(2,383)} = 4.17, p < .05$ ) ve işitsel ( $F_{(2,383)} = 3.11, p < .05$ ) öğrenme stillerinde okul rehberlik hizmetlerinden yararlanma durumuna göre anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Yapılan Tukey HSD testi sonucunda, gruplar arasındaki farkın rehberlik hizmetlerinden yararlanan öğrencilerin görsel (19.11) ve işitsel öğrenme stili (8.08) puanlarının rehberlik hizmetlerinden yararlanmayan öğrencilerin görsel (18.07) ve işitsel (6.98) öğrenme stili puanlarından anlamlı derecede yüksek olmasından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Gruplar arasındaki farklılıklar Grafik 11’de gösterilmiştir.

**Grafik 11: Üstün Yetenekli Öğrencilerin Görsel ve İşitsel Öğrenme Stillerinin Rehberlik Hizmetlerinden Yararlanma Durumuna Dayalı Farklılıkları**



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. TARTIŞMA VE YORUM

Araştırma sonuçlarında üstün yetenekli olan öğrencilerle üstün yetenekli olmayan öğrencilerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Üstün yetenekli olmayan öğrencilerin hem olumlu hem de olumsuz mükemmeliyetçilik eğilimlerinin üstün yeteneklilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonucun, üstün yeteneklilerin üstün olmayan akranlarına göre daha fazla mükemmeliyetçilik gösterdiğine yönelik araştırma sonuçları ile çeliştiği görülmektedir (Baker,1996; Parker ve Adkins,1995b; Roberts ve Lovett, 1994). Buna karşın Parker ve Mills' in (1996) üstün yeteneklilerle üstün yetenekli olmayan öğrencilerin mükemmeliyetçilik özelliklerini karşılaştırdıkları çalışma ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırmacılar genel mükemmeliyetçilik puanlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamazken ölçeğin iki alt testi olan, olumsuz mükemmeliyetçilik eğilimlerini ölçen “davranışlardan şüphe” ve olumlu mükemmeliyetçilik özelliği olarak kabul edilen “düzen” alt ölçeklerinde normal öğrencilerin puanlarının üstün yeteneklilerin puanlarından daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Yine mükemmeliyetçilik türleri dikkate alındığında bu çalışmadan elde edilen bulgular, LoCicero ve Ashby'ın (2000) bulguları ile paralellik göstermektedir. Bu araştırmacılar, üstün yeteneklilerin olumlu mükemmeliyetçilik puanlarını üstün olmayanlardan anlamlı düzeyde yüksek bulurken olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarının ise üstün olmayanlardan anlamlı düzeyde düşük bulmuşlardır.

Bu çalışmada üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin okul motivasyonlarının anlamlı düzeyde farklı olduğu bulunmuştur. Sonuçlar üstün yetenekli olmayan öğrencilerin okul motivasyonlarının üstün yetenekli akranlarından daha yüksek olduğunu göstermiştir. Yüksek motivasyon, yaygın bir biçimde üstün yetenekli bireylerin temel özelliklerinden biri olarak görülmekte (Gagne, 2004; Renzulli, 2003; Winner, 2000) ve üstün yetenekli olanların motivasyon düzeylerinin üstün olmayanlardan daha yüksek olduğunu belirten

birçok araştırma bulunmaktadır (Chan,1996; Gottfried ve diğerleri, 1994; Li, 1988; Skollingsberg, 2003). Fakat bu araştırmaların daha çok üstün yetenekli öğrencilerin motivasyon kaynaklarına ya da genel motivasyon düzeylerine dönük olduğu, doğrudan okul motivasyonlarını ölçmediği görülmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin normal öğrenciler için hazırlanmış, yetersiz ve kendilerine pek de uygun olmayan okul müfredatından ve konuların sıkça tekrar edildiği sınıflardan sıkıldıkları böylece okul motivasyonlarının olumsuz biçimde etkilendiği bilinmektedir (Phillips ve Lindsay, 2006: 59).

Öğrenme stilleri açısından üstün yetenekli öğrenciler ile üstün yetenekli olmayan öğrenciler karşılaştırıldığında görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerinde gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Üstün yetenekli olanların görsel ve kinestetik öğrenme stili puanlarının üstün olmayanlardan anlamlı derecede yüksek olduğu, buna karşın üstün yetenekli olmayan öğrencilerin ise işitsel öğrenme stilinde üstün yeteneklilerden anlamlı derecede yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Böylece üstün yetenekli öğrencilerin daha çok görsel ve kinestetik öğrenme stilini tercih ederek üstün olmayan akranlarından farklılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç üstün yetenekli öğrencilerin üstün olmayan akranlarından daha fazla kinestetik öğrenme stilini tercih ettiğine ilişkin araştırma sonuçlarını destekleyici niteliktedir (Dunn, 1983; Price ve Milgram, 1993). Price ve Milgram (1993) altı farklı ülkeyi (İsrail, Kore, Filipinler, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Guatemala) kapsayan kültürlerarası bir araştırmayla, beş ülkede üstün yetenekli öğrencilerin üstün olmayan akranlarına göre kinestetik öğrenme stiline yönelik oldukça güçlü bir tercih gösterdiklerini bulmuşlar ve bunun onlar için ayırıcı bir özellik olarak görülebileceğini belirtmişlerdir. Üstün yetenekli öğrencilerin oldukça gelişmiş algısal yetenekleri olduğu ve birçoğunun görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerine aynı anda sahip olabildikleri bilinmektedir (Price ve Milgram, 1993: 236). Fakat araştırma sonuçlarına göre üstün yeteneklilerin daha çok kinestetik/dokunsal öğrenme stilini tercih ettikleri görülmektedir (Dunn ve Milgram, 1993; Price ve Milgram, 1993). Geleneksel eğitim sisteminde ise daha çok işitsel öğrenme stiline ağırlık verilmekte, sınıfların kalabalık olması ya da ekonomik nedenlerden ötürü kinestetik öğrenme stiline hitap eden, yaparak-yaşayarak veya uygulama boyutundaki çalışmalara yer verilmemektedir. Bu şekilde öğretim yöntemi ile öğrenme stili uyuşmayan üstün

yetenekliler, akademik olarak başarı gösterebilirler dahi okul ortamından sıkılmakta, okul motivasyonları olumsuz yönde etkilenebilmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu da üstün yetenekli öğrencilerin akademik olarak üstün yetenekli olmayan öğrencilerden daha başarılı olduğudur. Zihinsel alanda üstün olan bireylerin üstün olmayan akranlarına göre akademik olarak daha yüksek başarı gösterdiklerine ilişkin literatürdeki kuramsal bilgilerle desteklenmektedir (Tannenbaum, 2000: 24).

Üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri, okul motivasyonları, öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkilere bakıldığında, olumlu mükemmeliyetçilikleri ile akademik başarıları ve okul motivasyonları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, olumlu mükemmeliyetçiliğin performansı artıran ve bireyi başarıya götüren bir güç olarak gören çalışmaları destekler niteliktedir (Kottman, 2000; Parker, 2000; Slaney ve diğerleri, 2001). Olumsuz mükemmeliyetçilikte ise böyle bir ilişki söz konusu değildir. Buradan olumlu mükemmeliyetçilerin kendilerine ulaşabilecekleri standartlar belirledikleri ve bu amaçlarına ulaşmak için yüksek düzeyde motive oldukları, karşılaştıkları olumsuz durumlarda ise esneklik gösterebildikleri, bu sayede akademik başarılarının ve okul motivasyonlarının da yüksek olduğu söylenebilir.

Mükemmeliyetçilik özellikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkilere bakıldığında hem olumlu hem de olumsuz mükemmeliyetçiliğin görsel ve işitsel öğrenme stilleri ile pozitif yönde anlamlı ilişkileri olduğu bulunmuştur. Bunların içinde en güçlü ilişkinin olumlu mükemmeliyetçilik ve görsel öğrenme stili arasında olduğu görülmektedir. Görsel öğrenme stiline sahip olanların temel özellikleri arasında yer alan temiz ve düzenli olma (Boydak, 2006: 5-17), olumlu mükemmeliyetçiliğin en belirgin özelliklerinden biri olarak görülmektedir (Antony ve Swinson, 2000: 18-20). Görsel öğrenme stiline sahip olanların en temel özelliklerinden bir diğeri de kurallara uymaya ve disiplinli olmaya gösterdikleri özendir. Çoğunlukla bu kuralları kendileri belirlerler ve bunlara uymakta titizlik gösterirler (Boydak, 2006: 5-17). Görsel öğrenme stiline sahip olanların bu özelliklerinin de olumlu mükemmeliyetçilikle benzerlikler gösterdiği söylenebilir. Öğrenme stillerinden kinestetik öğrenme stili ile olumsuz mükemmeliyetçilik arasında pozitif, olumlu

mükemmeliyetçilikle ise negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu sonucun yukarıda açıklanan düzen ve organizasyon özellikleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Kinestetik öğrenme stiline sahip olanlar hareket etmeyi ve olayların içinde olmayı, bağımsız öğrenmeyi tercih ederler ve aşırı yapılandırılmış öğretim ortamlarından sıkılırlar (Boydak, 2006: 6-42; Dunn ve Milgram, 1993: 17).

Üstün yeteneklilerin görsel öğrenme stili ile okul motivasyonları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuşken, kinestetik öğrenme stili ile okul motivasyonları arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Buna göre görsellerin okul ortamına ve kurallarına daha fazla uyum sağlayabildiği ve okula yönelik aktivitelerde daha istekli oldukları söylenebilir. Fakat kinestetikler için bu tam tersidir. Geleneksel okul sistemi içerisinde kendi öğrenme stillerine yer bulamayan kinestetiklerin buna bağlı olarak okula yönelik motivasyonlarının da düşük olduğu düşünülmektedir. Bu değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklayan literatür bulgularına ulaşamamıştır.

Araştırma bulguları üstün yetenekli kızların olumsuz mükemmeliyetçilik eğilimlerinin erkeklerinkinden yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuç Kramer (1988)'in çalışması ile benzerlik gösterirken (Aktaran: Mofield, 2008), Mısırlı-Taşdemir'in (2003) araştırma sonuçlarıyla farklılaşmaktadır. Yapılan bazı araştırmalarda ise üstün yeteneklilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ve türleri açısından cinsiyetler arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır (Bencik, 2006; Schuler, 1997). Olumsuz mükemmeliyetçilerin kendilerine ulaşamayacakları düzeyde yüksek standartlar belirledikleri, hatalara aşırı ilgi gösterdikleri, başarılarından tatmin olamadıkları, kendilerine belirledikleri yüksek standartlara ulaşma konusunda aşırı derecede kaygı yaşadıkları ve mükemmele ulaşamadıklarında kendilerini yıkılmış hissettikleri bilinmektedir (Kottman, 2000; Schuler, 2000). Mükemmeliyetçiliğin çocukluk çağlarında ebeveyn tutumları ve çevresel faktörlerin etkisi ile geliştiği dikkate alındığında, erkek egemen ve gelenekçi aile yapısının hakim olduğu toplumumuzda, üstün yetenekli kız öğrencilerin kabul ve saygı görmek için kusursuz (mükemmel) olmaya dönük yoğun bir çaba gösterdikleri söylenebilir. Toplumumuzda genellikle ebeveynlerin erkek çocuklarına oranla kız çocuklarına daha katı ve otoriter bir tutum sergiledikleri söylenebilir. Araştırma

bulgularına göre bu tip ebeveyn tutumları olumsuz mükemmeliyetçiliğe neden olabilmektedir (Kawamura ve diğerleri, 2002; Neumeister, 2004).

Kız ve erkeklerin öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre kız öğrenciler erkeklere oranla işitsel öğrenme stilini daha çok kullanmaktadırlar. Bu bulgu, üstün yetenekli kızların daha çok işitsel öğrenme stiline sahip oldukları, erkeklerin ise daha çok kinestetik/dokunsal öğrenme stiline sahip oldukları araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir (Pizzo ve diğerleri, 1990). Ingham (1989), yetişkinler üzerinde yaptığı araştırma sonucunda kadınların erkeklerden daha fazla işitsel özellikler gösterdikleri, duydukları şeyleri hatırlamada erkeklerden çok daha iyi olduklarını bulmuştur (Aktaran: Dunn ve Milgram, 1993: 17). Gelişimsel özellikler dikkate alındığında dilsel gelişimde kızların erkeklerden daha önde oldukları, daha erken konuşup daha erken okudukları bilinmektedir (Aydoğan ve Koçak, 2003). Bu yeterliliklerinden dolayı bu farkın oluşabileceği düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan altıncı sınıf öğrencilerinin sekizinci sınıf öğrencilerinden daha fazla olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre sınıf düzeyi yükseldikçe mükemmeliyetçilik eğilimlerinde bir azalma olduğu söylenebilir. Bazı araştırmacılar üstün yetenekli kız öğrencilerin mükemmeliyetçilik özelliklerinde yaşla birlikte (altıncı sınıftan sekizinci sınıfa doğru) artış görüldüğünü fakat erkek öğrencilerde böyle doğrusal bir değişime rastlanılmadığını ortaya koymuşlardır (Kline ve Short, 1991a; Siegle ve Schuler, 2000).

Üstün yetenekli öğrencilerin okul motivasyonlarında da sınıf düzeyine dayalı anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Altıncı sınıf öğrencilerinin okul motivasyonlarının yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyi yükseldikçe okul motivasyonunda bir azalma olduğu gözlenmektedir. Özellikle ergenlik döneminde akran ilişkileri ve sosyal kabullenmelerin öneminin arttığı göz önüne alınırsa, üstün yetenekli öğrencilerin okul motivasyonlarında bu durum nedeniyle negatif etkiler gözlemlenebilir (Phillips ve Lindsay, 2006: 60-61).

Kinestetik öğrenme stilinde sınıf düzeyine dayalı anlamlı fark bulunmuştur. Sekizinci sınıf öğrencilerinin altıncı ve yedinci sınıftaki öğrencilerden daha fazla kinestetik

öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuç, üstün yetenekli öğrencilerin erken yaşlarda kinestetik/dokunsal özellikler gösterirken ergenlikle birlikte bu özelliklerinin azaldığı ve diğer öğrenme stillerine yöneldiklerine ilişkin araştırma bulgusuyla çelişmektedir (Griggs ve Dunn, 1984: 115). Üstün yetenekli öğrenciler kinestetik öğrenme stiline hitap etmeyen geleneksel okul sistemi içerisinde zamanla diğer öğrenme stillerini tercih etmeye yönelebilirler. Bu araştırmadaki üstün yetenekli öğrencilerin ise okul dışında devam ettikleri Bilim ve Sanat Merkezlerinde, kendi yeteneklerini ve öğrenme stillerini dikkate alan eğitim programları sayesinde üstün yetenekliliğin ayırt edici öğrenme stili olan kinestetik öğrenme stilinden vazgeçmek zorunda kalmadıkları düşünülebilir.

Okul rehberlik hizmetlerinden yeterli düzeyde yararlanan öğrencilerin mükemmeliyetçilik özelliklerinin yararlanmayan öğrencilere oranla daha olumlu olduğu gözlenmiştir. Kottman (2000) ailelerin, öğretmenlerin ve psikolojik danışmanların mükemmeliyetçiliğin olumlu yönleri hakkında yeterli bilgi sahibi olmalarının, mükemmeliyetçi öğrencilerin hangi durumlara karşı hassas olduklarını ve bu durumlara nasıl müdahale edilmesi gerektiğini bilmelerinin öğrencilerin öznel iyi oluşlarına ve sağlıklı gelişimlerine katkılar sağlayacağını ifade etmiştir. Üstün yeteneklilerdeki mükemmeliyetçilik özelliklerinin uygun psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetleri ile olumlu yönde geliştirilebileceği, böylece faydalı bir güç olarak kullanılabileceği düşünülmektedir.

Okul rehberlik hizmetlerinden yararlanan öğrencilerin okul motivasyonları, yararlanmayanlara oranla daha yüksek bulunmuştur. Rehberlik hizmetleri, çağdaş eğitim sisteminde eğitim ve yönetim hizmetlerinin yanında yürütülmesi gereken öğrenci kişilik hizmetlerinin önemli bir boyuttur. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri öğrencilere eğitsel, kişisel ve mesleki alanlarda hizmet sunarken onların okula uyum sağlamalarına, verimli ders çalışma becerileri kazanmalarına, ilgi-yetenek ve değerlerini doğru algılayabilmelerine, sağlıklı insan ilişkileri kurabilmelerine kısacası kendilerini en üst düzeyde gerçekleştirebilmelerine yardımcı olmayı amaçlar (Çetinkaya, 2007: 4). Bu sonuç ile rehberlik faaliyetlerinin amacına ulaştığı söylenebilir.

Okul rehberlik hizmetlerinden yararlanan üstün yeteneklilerin görsel ve işitsel öğrenme stili puanları yararlanmayanların puanlarından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Griggs (1984) okul psikolojik danışmanlarının danışmanlık stili ile öğrencilerin (danışanlarının) öğrenme stillerinin eşleşmesinin önemine dikkat çekmektedir. Akılcı duygusal terapi ve danışan odaklı yaklaşım işitsel, betimleyici ve kuklacılık çalışmalarının görsel, oyun ve psikodrama tekniklerinin kinestetik ağırlıklı olduğunu, uygun yaklaşımların seçilmesi halinde bu tekniklerle öğrencilere daha fazla yardımcı olunabileceğini vurgular. Rehberlik hizmetlerinden faydalanan öğrencilerin görsel ve işitsel ağırlıklı olmasında, okullarımızda daha çok kısa süreli ve danışan odaklı yaklaşımların kullanılmasının etkisinin olduğu düşünülmektedir. Kinestetik öğrencilere dönük yaklaşımların ise okul psikolojik danışmanlarınca pek fazla tercih edilmediği söylenebilir.

Özetle bu çalışmada üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri, okul motivasyonları, öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasında anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarıları ile olumlu mükemmeliyetçilikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin olumsuz mükemmeliyetçilik puanları ile işitsel öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Araştırmanın bulguları öğrencilerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik puanları ile okul motivasyonlarının ve kinestetik öğrenme stillerinin sınıf değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir. Öğrencilerin rehberlik hizmetlerinden yararlanma durumlarına bağlı olarak olumlu mükemmeliyetçilik, okul motivasyonu, görsel ve işitsel öğrenme stilleri de anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri, okul motivasyonları, öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasında anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarıları ile olumlu mükemmeliyetçilikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin olumsuz mükemmeliyetçilik puanları ile işitsel öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Araştırmanın bulguları öğrencilerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik puanları ile okul motivasyonlarının ve kinestetik öğrenme stillerinin sınıf değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir. Öğrencilerin rehberlik hizmetlerinden yararlanma durumlarına bağlı olarak olumlu mükemmeliyetçilik, okul motivasyonu, görsel ve işitsel öğrenme stilleri de anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

### Öneriler:

1. Ölçme araçlarının uygulanması ile ilgili sınırlılığın ortadan kaldırılması ve ölçme işleminin daha geçerli olabilmesi için araştırmacıların uygulamaları daha sağlıklı şekilde planlamaları ve yürütmeleri önerilmektedir.

2. Bilindiği gibi üstün yeteneklilerin pek çok özelliği vardır. Bu çalışmada sadece dört değişken üzerinde durulmuştur. Bundan sonra yapılacak çalışmaların daha çok sayıda değişkeni kapsayacak şekilde düzenlenmesi üstün yeteneklilerin tanımlanmasına daha çok katkı sağlayacaktır.

3. Bu çalışma kesitsel niteliktedir. Boylamsal türde yapılacak çalışmalarla üstün yeteneklilerin gelişimsel bir model içinde incelenmesi söz konusu olabilecektir.

4. Mükemmeliyetçilik özelliklerinin oluşumu üzerinde ailelerin etkisi vardır. Bu konuda yapılacak çalışmalarda aile faktörünün daha önemli düzeyde dikkate alınması önerilmektedir.

5. Üstün yetenekli öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezlerine devam etmelerinin üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik özelliklerine ve okul motivasyonlarına etkileri incelenebilir.

## YARALANILAN KAYNAKLAR

- Ablard, Karen E. ve Parker, Wayne D. (1997), “Parent’s Achievement Goals and Perfectionism in Their Academically Talented Children”, **Journal of Youth and Adolescence**, 26 (6), 651-667.
- Adderholdt, Miriam ve Goldberg, Jan (1999), **Perfectionism: What’s Bad About Being Too Good?**, Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Adler, Alfred (2004), **Yaşamın Anlam ve Amacı**, (Çev. Kamuran Şipal), 7. Baskı, İstanbul: Say Yayınları.
- Akarsu, Füsün (2004), “Üstün Yetenekliler”, Mustafa Ruhi Şirin ve diğerleri (Haz.), **Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı**, 1. Baskı içinde (127-154), İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akkutay, Ülker (2004), “Osmanlı Eğitim Sisteminde Enderun Mektebi”, Mustafa Ruhi Şirin ve diğerleri (Haz.), **Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı**, 1. Baskı içinde (85-96), İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Antony, Martin M. ve Swinson, Richard P. (2000), **Mükemmeliyetçilik Dost Sandığımız Düşman**, (Çev. Aslı Açıkgöz), İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- Ashby, Jeffrey S. and Rice, Kenneth G. (2002), “Perfectionism, Dysfunctional Attitudes, and Self-Esteem: A Structural Equations Analysis”, **Journal of Counseling and Development**, 80 (2), 197-204.
- Ataman, Ayşegül (2004), “Üstün Zekalı ve Üstün Özel Yetenekli Çocuklar”, Mustafa Ruhi Şirin ve diğerleri (Haz.), **Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı**, 1. Baskı içinde (155-168), İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

- \_\_\_\_\_ (2009), “Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekli Çocuklar”, Ayşegül Ataman (Ed.), **Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş**, 8. Baskı içinde (123-140), Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aydoğan, Yasemin ve Koçak, Nurcan (2003), “Okul Öncesi Çocukların Dil Gelişimine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi”, **Milli Eğitim Dergisi**, 159, (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/aydogan-kocak.htm>).
- Baker, Jean A (1996), “Everyday Stressors of Academically Gifted Adolescents”, **Journal of Secondary Gifted Education**, 7 (2), 356-68.
- Bakırcıoğlu, Rasim (2006), **Ansiklopedik Psikoloji Sözlüğü**, 1.Basım, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balaban-Sanlı, Jale (2004), “Öğrenmede Güdülenme”, Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu (Ed.), **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**, 1. Baskı içinde (167-197), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bencik, Saniye (2006), **Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik ve Benlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Borg, Walter R. ve Gall, Meredith Damien (1989), **Educational Research: An Introduction**, 5. Baskı, New York: Longman.
- Boydak, H. Alp (2006), **Öğrenme Stilleri**, 7. Baskı, İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Budak, Selçuk (2003), **Psikoloji Sözlüğü**, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, Şener ve diğerleri (2008), **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

- Chan, David W. (2001), "Learning Styles of Gifted and Nongifted Secondary Students in Hong Kong", **Gifted Child Quarterly**, 45 (1), 35-44.
- \_\_\_\_\_ ( 2009), "Dimensionality and Typology of Perfectionism: The Use of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale With Chinese Gifted Students in Hong Kong", **Gifted Child Quarterly**, 53 (3), 174-187.
- Chan, Lorna K. S. (1996), "Motivational Orientations and Metacognitive Abilities of Intellectually Gifted Students", **Gifted Child Quarterly**, 40 (4), 184-193.
- Cohen, Jacob (1957), "The Factorial Structure of the WAIS Between Early Adulthood and Old Age", **Journal of Consulting Psychology**, 21(4), 283-290.
- Colangelo, Nicholas ve Davis, Gary A. (2003), "Introduction and Overview", Nicholas Colangelo ve Gary A. Davis (Ed.), **Handbook of Gifted Education**, 3. Baskı içinde (7-8), Boston: Allyn and Bacon.
- Curry, Lynn (1983), "An Organization of Learning Styles Theory and Constructs", **ERIC Document**, (235185). [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov) (28.04.2010).
- Cüceloğlu, Doğan (1992), **İnsan ve Davranışı**, 3. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlar, Doğan (2004), "Üstün Zekalı Çocukların Özellikleri", Mustafa Ruhi Şirin ve diğerleri (Haz.), **Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı**, 1. Baskı içinde (111-125), İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çetinkaya, Bünyamin (2007), "Rehberlikte Temel Kavramlar", Betül Aydın (Ed.), **Rehberlik**, 1. Baskı içinde (1-37), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dai, David Yun ve diğerleri (1998), "Achievement Motivation and Gifted Students: A Social Cognitive Perspective", **Educational Psychologist**, 55 (2/3), 45-63.

Davaslıgil, Ümit (2004), “Üstün Çocuklar”, Mustafa Ruhi Şirin ve diğerleri (Haz.), **Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı**, 1. Baskı içinde (211-218), İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Davaslıgil, Ümit ve diğerleri (2004), **Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespiti Komisyonu Ön Raporu**, 1. Basım, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Davis, Gary ve Rimm, Sylvia (2004), **Education of the Gifted and Talented**, 5. Baskı, Boston: Pearson Education.

Dunn, Rita (1983), “Learning Style and its Relation to Exceptionality at Both Ends of the Spectrum”, **Exceptional Children**, 49 (6), 496- 506.

\_\_\_\_\_ (1984), “Learning Style: State of Science”, **Theory into Practice**, 23 (1), 10-19.

\_\_\_\_\_ (1993), “Teaching Gifted Adolescents Through Their Learning Style Strengths”, Roberta M. Milgram ve diğerleri (Ed.), **Teaching and Counseling Gifted and Talented Adolescents: An International Learning Style Perspective**, 1. Baskı içinde (37-67), London: Preager Publishers.

Dunn, Rita ve diğerleri (2002), “Survey of Research on Learning Styles”, **California Journal of Science Education**, 2 (2), 75-98.

Dunn, Rita ve diğerleri (2009), “Impact of Learning-Style Instructional Strategies on Students’ Achievement and Attitudes: Perceptions of Educators in Diverse Institutions”, **The Clearing House**, 82 (3), 135-140.

Dunn, Rita ve Milgram, Roberta M. (1993), “Learning Styles of Gifted Students in Diverse Cultures”, Roberta M. Milgram ve diğerleri (Ed.), **Teaching and Counseling Gifted and Talented Adolescents: An International Learning Style Perspective**, 1. Baskı içinde (3-23), London: Preager Publishers.

Eggen, Paul ve Kauchak, Don (1997), **Educational Psychology Windows on Classrooms**, 3. Baskı, New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Enç, Mitat (2004), “Enderun”, Mustafa Ruhi Şirin ve diğerleri (Haz.), **Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı**, 1. Baskı içinde (37-84), İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Erkuş, Adnan (1994), **Psikolojik Terimler Sözlüğü**, 1. Baskı, Ankara: Doruk Yayınları.

Ersoy, Özlem ve Avcı, Neslihan (2004), “Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekliler”, Mustafa Ruhi Şirin ve diğerleri (Haz.), **Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı**, 1. Baskı içinde (195-210), İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Ewing, Norma J. ve Yong, Fung Lan (1992), “A Comparative Study Of The Learning Style Preferences Among Gifted African-American, Mexican-American, And American Born Chinese Middle Grade Students”, **Roeper Review**, 14 (3), 120-124.

Felder, Richard M. ve Henriques, Eunice R. (1995) “Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education”, **Foreign Language Annals**, 28 (1), 21–31.

Felder, Richard M. ve Silverman, Linda K. (1988), “Learning and Teaching Styles in Engineering Education”, **Engineering Education**, 78 (7), 674–681.

Flett, Gordon L. ve diğerleri (1995), “Perfectionism and Parental Authority Styles”, **Individual Psychology**, 51 (1), 78713-78819.

Freeman, Joan (2000), “Families: the Essential Context for Gifts and Talents”, Kurt A. Heler ve diğerleri (Ed.), **International Handbook of Giftedness and Talent**, 2. Baskı içinde (573- 585), Oxford: Elsevier.

- Friedman- Nimz, Reva ve Skyba, Olha (2009), “Personality Qualities That Help or Hinder Gifted and Talented Individuals”, Larisa V. Shavinina (Ed.), **International Handbook on Giftedness**, 1. Baskı içinde (421- 435), Springer Science + Business Media B. V.
- Frost, Randy O. ve diğerleri (1990), “The Dimensions of Perfectionism”, **Cognitive Therapy and Research**, 14 (5), 449-468.
- Frost, Randy O. ve diğerleri (1991), “The Development of Perfectionism: A Study of Daughters and Their Parents”, **Cognitive Therapy and Research**, 15 (6), 469-489.
- Gagne, François (2004), “Transforming Gifts Into Talents: The DMGT as a Developmental Theory”, **High Ability Studies**, 15 (2), 119-147.
- Gardner, Howard (1993), **Frames of Mind**, 2. Baskı, London: Fontana Press.
- Garrett, Lynda (2005), “Significant Social-Emotional Influences on the Motivation of Gifted Students. How can Teachers Foster Healthy ‘Hearts’ and ‘Minds’?”, **ACE Papers**, 15, 36-46.
- Geçtan, Engin (2006), **Psikanaliz ve Sonrası**, 12. Basım, İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Goldberg, Marc D. ve Cornell, Dewey G. (1998), “The Influence of Intrinsic Motivation and Self-Concept on Academic Achievement in Second- and Third-Grade Students”, **Journal for the Education of the Gifted**, 21 (2), 179-205.
- Gottfried, Adele Eskeles ve Gottfried Allen W. (2009), “Development of Gifted Motivation: Longitudinal Research and Applications”, Larisa V. Shavinina (Ed.), **International Handbook on Giftedness**, 1. Baskı içinde (617-631), Canada: Springer Science+Business Media B.V.
- Gottfried, Allen W. ve diğerleri (1994), **Gifted IQ: Early Developmental Aspects; The Fullerton Longitudinal Study**, 1. Baskı, New York: Plenum Publishing.

Greenspon, Thomas S. (1998), "The Gifted Self: Its Role in Development and Emotional Health", *Roeper Review*, 20 (3), 162-167.

\_\_\_\_\_ (2000), "Healthy Perfectionism is an Oxymoron!", **Journal of Secondary Gifted Education**, 11 (4), 197-209.

Griggs, Shirley A. (1984), "Counseling the Gifted and Talented Based on Learning Styles", **Exceptional Children**, 50 (5), 429-432.

\_\_\_\_\_ (1993), "Counseling Gifted Adolescents Through Learning Style", Roberta M. Milgram ve diğeri (Ed.), **Teaching and Counseling Gifted and Talented Adolescents: An International Learning Style Perspective**, 1. Baskı içinde (69-86), London: Preager Publishers.

Griggs, Shirley A. ve Dunn, Rita (1984), "Selected Case Studies of the Learning Style Preferences of Gifted Students", **Gifted Child Quarterly**, 28 (3), 115-119.

Hancock, Dawson R. (2001), "Effects of Test Anxiety and Evaluative Threat on Student's Achievement and Motivation", **The Journal of Educational Research**, 94 (5), 284-290.

Harty, Harold ve diğeri (1984), "Exploring Self-Concept and Locus of Control of Students in Two Recognized Approaches to Elementary School Gifted Education", **Roeper Review**, 7 (2), 88-91.

Hay, Ian (1993), "Motivation, Self-Perception and Gifted Students", **Gifted Education International**, 9 (1), 16-21.

Heath, William J. ve Monaco, Theresa M. (2002), “Learning Style Difference Between Gifted and Nongifted Sixth and Seventh Grade Students”, **Academic Exchange Quarterly**, 6 (1), 174-180.

Herskovits, Maria ve Gefferth, Eva (1992), “Locus of Control as an Important Factor in Teacher's Rating of Highly Able Children”, **Gifted Education International**, 8 (2), 79-84.

Hewitt, Paul L. ve Flett, Gordon L. (1991), “Perfectionism in the Self and Social Contexts: Conceptualization, Assessment, and Association with Psychopathology” **Journal of Personality and Social Psychology**, 60, 456-470.

<http://orgm.meb.gov.tr/Kurumlarimiz/OzelEgitimKurumlarimiz/bilimsanatmrkadres.htm>  
(14.04.2010).

<http://www.beyazit.k12.tr/Tarihce.aspx> (19.04.2010).

<http://www.coskun.k12.tr/?id=566> (19.04.2010).

<http://www.tevitol.k12.tr/hakkimizda/tarihce/default.aspx> (19.04.2010).

[http://www.tuycev.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12&Itemid=35](http://www.tuycev.org/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=35)  
(15.04.2010).

[http://www.ustunzekalilar.org/index.php?option=com\\_content&task=blogcategory&id=17&Itemid=28](http://www.ustunzekalilar.org/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=17&Itemid=28) (15.04.2010).

<http://www.uyef.net/11111yeni-sayfa.aspx> (19.04.2010).

<http://www.uyep.anadolu.edu.tr/Hakkimizda.html> (15.04.2010).

- Jung, Carl G. (1998), “Psychological Types”, Carry L. Cooper ve Lawrence A. Perven (Ed.), **Personality: Critical Concepts in Psychology**, 1. Baskı (1. cilt içinde 28-39), Canada: Routledge.
- Kaplan, E. Josheph ve Kies, Daniel A. (1995), “Teaching Styles and Learning Styles: Which Came First?”, **Journal of Instructional Psychology**, 22 (1), 29-34.
- Karasar, Niyazi (2008), **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, 18. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kawamura, Kathleen Y. ve diğerleri (2002), “The Relationship of Perceived Parenting Styles to Perfectionism”, **Personality and Individual Differences**, 32, 317-327.
- Keefe, James W. ve Ferrell, Barbara G. (1990), “Developing a Defensible Learning Style Paradigm” **Educational Leadership**, 48 (2), 57-61.
- Kline, Bruce E. ve Short, Elizabeth B. (1991a), “Changes in Emotional Resilience: **Gifted Adolescent Females**”, **Roeper Review**, 13 (3), 118-121.
- \_\_\_\_\_ (1991b), “Changes in Emotional Resilience: Gifted Adolescent Boys”, **Roeper Review**, 13 (4), 184-187.
- Kırdök, Oğuzhan (2004), **Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği Geliştirme Çalışması**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koçak, Tuğba (2007), **İlköğretim 6. 7. 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kolb, Alice Y. ve Kolb, David A. (2005), “Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education”, **Academy of Management Learning & Education**, 4 (2), 193–212.

Kolb, David A. ve diğerleri (2001), “Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions”, Robert J. Stenberg ve Li-Fang Zhang (Ed.), **Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles**, 1. Baskı içinde (227-248), Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Kottman, Terry (2000), “Perfectionist Children and Adolescents: Implications for School Counselors”, **Professional School Counseling**, 3 (3), 182-189.

Larkin, Teresa L. ve diğerleri (2002), “A Global Approach To Learning Styles”, **32nd ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference**, (9-14), Boston: MA.  
<http://www.computer.org/portal/web/csdl/doi/10.1109/FIE.2002.1158135>  
(01.04.2010)

Laycock, Frank ve Caylor, John S. (1964), “Physiques of Gifted Children and Their Less Gifted Siblings”, **Child Development**, 35, 63-74.

Lens, Willy ve Rand, Per (2000), “Motivation and Cognition: Their Role in the Development of Giftedness”, Kurt A. Heler ve diğerleri (Ed.), **International Handbook of Giftedness and Talent**, 2. Baskı içinde (193-202), Oxford: Elsevier .

Li, Anita K. F. (1988), “Self-Perception and Motivational Orientation in Gifted Children”, **Roeper Review**, 10 (3), 175-180.

Li, Anita K. F. ve Adamson, Georgina (1992), “Gifted Secondary Students' Preferred Learning Style: Cooperative, Competitive, or Individualistic?” **Journal for the Education of the Gifted**, 16 (1), 46-54.

---

(1995), “Motivational Patterns Related to Gifted Students' Learning of Mathematics, Science and English: An Examination of Gender Differences”, **Journal for the Education of the Gifted**, 18 (3), 284-297.

LoCicero, Kenneth A. ve Ashby, Jeffrey S. (2000), “Multidimensional Perfectionism in Middle School Age Gifted Students: A Comparison to Peers from the General Cohort”, **Roeper Review**, 22 (3), 182-191.

Long, Martyn (2000), **The Psychology of Education**, 1. Basım, London: Routledge Falmer.

Lowy, Alex ve Hood, Phil (2004), **The Power of the 2x2 Matrix: Using 2x2 Thinking to Solve Business Problems and Make Beter Decision**, 1. Baskı, San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.

Maslow, Abraham H. (1987), **Motivation and Personality**, (Düzenleyen: Robert Frager ve diğerleri), 3. Baskı, New York: Harper& Row Publisher Inc.

McClellan, Elizabeth (1985), “Defining Giftedness”, **ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children Reston VA**, ED262519

McClelland, Robert ve diğerleri (1991), “Locus of Control in Underachieving and Achieving Gifted Students”, **Journal for the Education of the Gifted**, 14 (4), 380-92.

McNabb, Terry (2003), “Motivational Issues: Potential to Performance”, Nicholas Colangelo ve Gary A. Davis (Ed.), **Handbook of Gifted Education**, 3. Baskı içinde (417- 423), Baston: Allyn& Bacon.

Melser, Nancy Armstrong (1999), “Gifted Students and Cooperative Learning: A Study of Grouping Strategies”, **Roeper Review**, 21(4), 315-316.

Mısırlı-Taşdemir, Özlem (2003), **Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik ile Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı, Kontrol Odağı, Öz Yeterlilik ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Mızrak, Evrim Ö. (2006), **Anksiyete Bozukluğu veya Depresif Bozukluk Tanısı Alan Hastalarda Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği Uyarlama Çalışması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Milgram, Roberta M. ve Dunn, Rita (1993), “Identifying Learning Styles and Creativity in Gifted Learners: Subjects, Instrumentation, Administration, Reliability, Validity”, Roberta M. Milgram ve diğerleri (Ed.), **Teaching and Counseling Gifted and Talented Adolescents: An International Learning Style Perspective**, 1. Baskı içinde (25-36), London: Preager Publishers.

Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi (2007), **Tebliğler Dergisi**, Şubat 2007/2593.

Mofield, Emily Lynne (2008), **The Effects of an Affective Curriculum on Perfectionism And Coping in Gifted Middle School Students**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Tennessee State Üniversitesi.

Montgomery, Susan M. ve Groat, Linda N. (1998), “Student Learning Styles and Their Implications for Teaching”, **CRLT Occasional Papers**, 10, 1-8.

Neumeister, Kristie L. Speirs (2004a), "Factors Influencing the Development of Perfectionism in Gifted College Students", **The Gifted Child Quarterly**, 48 (4), 259-274.

\_\_\_\_\_ (2004b), "Understanding the Relationship Between Perfectionism and Achievement Motivation in Gifted College Students", **The Gifted Child Quarterly**, 48 (3), 219- 232.

Oakland, Thomas ve diğeri (2000), "Temperament-Based Learning Styles of Identified Gifted and Nongifted Students", **The Gifted Child Quarterly**, 44 (3), 183-189

Oksal, Aynur (2007), " Güdülenme ve ğretim", Kurtman Ersanlı ve Ersin Uzman (Ed.), **Eğitim Psikolojisi**, 1. Baskı içinde (435-450), İstanbul: Lisans Yayınevi.

Orange, Carolyn (1997), "Gifted Students and Perfectionism", **Roeper Review**, 20 (1), 39-42.

Öztürk, Orhan (1998), **Psikanaliz ve Psikoterapi**, 3. Baskı, Ankara: Bilimsel Tıp Yayınevi.

Pacht, Asher R. (1984), "Reflections on Perfection", **American Psychologist**, 39 (4), 386-390.

Parker, Wayne D. (1997), "An Empirical Typology of Perfectionism in Academically Talented Children", **American Educational Research Journal**, 34 (3), 545-562.

\_\_\_\_\_ (2000), "Healthy Perfectionism in The Gifted", **Journal of Secondary Gifted Education**, 11 (4), 173-183.

Parker, Wayne D. ve Adkins, Karen K. (1995a), "Perfectionism and Gifted", **Roeper Review**, 17 (3), 13-21.

---

(1995b), "The Incidence of Perfectionism in Honors and Regular College Students", **Journal of Secondary Gifted Education**, 7 (1), 303-312.

Parker, Wayne D. ve Mills, Carol J. (1996), "The Incidence of Perfectionism in Gifted Students", **Gifted Child Quarterly**, 40 (4), 194-200.

Peters, Willy A. M. ve diğlerleri (2000), "Underachievement in Giftedce Children and Adolescents: Theory and Practice", Kurt A. Heler ve diğlerleri (Ed.), **International Handbook of Giftedness and Talent**, 2. Baskı içinde (609- 620), Oxford: Elsevier.

Phillips, Niki ve Lindsay, Geoff (2006), "Motivation in Gifted Students", **High Ability Studies**, 17 (1), 57-73.

Pizzo, Jeanne ve diğlerleri (1990), "A Sound Approach to Improving Reading: Responding to Students' Learning Styles", **Reading& Writing Quarterly**, 6 (3), 249-260.

Price, Gary E. ve Milgram, Roberta M. (1993), "The Learners Styles of Gifted Adolescents Around the World: Differences and Smilarities", Roberta M. Milgram ve diğlerleri (Ed.), **Teaching and Counseling Gifted and Talented Adolescents: An International Learning Style Perspective**, 1. Baskı içinde (229-247), London: Preager Publishers.

Rayner, Stephen ve Riding, Richard (1997), "Towards A Categorization of Cognitive Styles and Learning Styles", **Educational Psychology**, 17 (1/2), 5-24.

- Rayneri, Letty J. ve diğeri (2003), "Gifted Achievers and Gifted Underachievers: The Impact of Learning Style Preferences in the Classroom", **Journal of Secondary Gifted Education**, 14 (4), 197-205.
- Rayneri, Letty J. ve diğeri (2006), "The Relationship Between Classroom Environment and the Learning Style Preferences of Gifted Middle School Students and the Impact on Levels of Performance", **The Gifted Child Quarterly**, 50 (2), 104-121.
- Renzulli, Joseph S. (2003), "The Three- Ring Conception of Giftedness: Its Implications for Understanding Nature of Innovation", Larisa V. Shavinina (Ed.), **The International Handbook on Innovation**, 1. Baskı içinde (79- 96), Amsterdam: Elsevier Science Ltd.
- Rice, Kenneth G. ve Slaney, Robert B. (2002), "Clusters of Perfectionists: Two Studies of Emotional Adjustment and Academic Achievement", **Measurement and Evaluation in Counseling and Development**, 35 (1), 35-49.
- Riding, Richard ve Cheema, Indra (1991), "Cognitive Styles-An Overview and Integration", **Educational Psychology**, 11 (3/4), 193-215.
- Riding, Richard ve Pearson, Frank (1994), "The Relationship between Cognitive Style and Intelligence", **Educational Psychology**, 14 (4), 413-425.
- Rimm, Sylvia (2007), "What's Wrong with Perfect? Clinical Perspectives on Perfectionism and Underachievement", **Gifted Education International**, 23, 246-253.
- Roberts, Shawn M. ve Lovett, Suzanne B. (1994), "Examining the "F" in Gifted: Academically Gifted Adolescents' Physiological and Affective Responses to Scholastic Failure", **Journal for the Education of the Gifted**, 17 (3), 241-259.
- Robinson, Ann ve Clendenen, Pamela R. (1998), "Giftedness: An Exceptionality Examined", **Annual Review Psychology**, 48, 117-156.

- 
- (2008), "History of Giftedness: Perspectives From The Past Presage Modern scholarship" Steven I. Pfeiffer (Ed.), **Handbook of Giftedness in Children Psycho-Educational Theory, Research, and Best Practices**, 1. Baskı içinde (13-31), Springer US.
- Schack, Gina D. (1991), "Self-Efficacy and Creative Productivity: Three Studies of Above Average Ability Children", **Journal of Research in Education**, 1 (1), 44-52.
- Schuler, Patricia A. (1997), "**Characteristics and Perceptions of Perfectionism in Gifted Adolescents in a Rural School Environment**", Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Connecticut.
- 
- (1999), **Voices of Perfectionism: Perfectionistic Gifted Adolescents in a Rural Middle School**, Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- 
- (2000), "Perfectionism and Gifted Adolescents", **Journal of Secondary Gifted Education**, 11 (4), 183-197.
- Schunk, Dale H. (2009), **Öğrenme Teorileri: Eğitimsel Bir Bakışla**, (Çev. Ed. Muzaffer Şahin), 5. Baskıdan çeviri, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schwartz, Seth J. ve Waterman, Alan S. (2006), "Changing Interests: A Longitudinal Study of Intrinsic Motivation for Personally Salient Activities", **Journal of Research in Personality**, 40, 1119–1136.
- Sever, Ertan (2008), **Öğrenme Stilleri: İlköğretim 6-8. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Siegle, Del ve Schuler, Patricia A. (2000), "Perfectionism Differences in Gifted Middle School Students", **Roeper Review**, 23, 39-44.

Silverman, Linda Kreger (1990), "Social and Emotional Education of the Gifted: The Discoveries of Leta Stetter Hollingworth", **Rooper Review**, 12 (3), 171-179.

\_\_\_\_\_ (1997), "The Construct of Asynchronous Development", **Peabody Journal of Education**, 72 (3&4), 36-58.

\_\_\_\_\_ (2007), "Perfectionism: The Crucible of Giftedness", **Gifted Education International**, 23, 233-245.

Skollingsberg, Gunnar E. (2003), "A Comparison of Intrinsic and Extrinsic Classroom Motivational Orientation of Gifted and Learning-Disabled Students", **Rooper Review**, 26 (1), 53-53 (1/3p).

Slaney, Robert B. ve diğeri (2001), "The Revised Almost Perfect Scale", **Measurement and Evaluation in Counseling and Development**, 34 (3), 130-146.

Stenberg, Robert J. (2000), "Giftedness as Developing Expertise", Kurt A. Heller ve diğeri (Ed.), **International Handbook of Giftedness and Talent**, 2. Baskı içinde (55-66), Oxford: Elsevier.

\_\_\_\_\_ (2003), "Giftedness According to The Theory of Successful Intelligence", Nicholas Colangelo ve Gary A. Davis (Ed.), **Handbook of Gifted Education**, 3. Baskı içinde (88-99), Boston: Allyn&Bacon.

Stewart, Emily D. (1981), "Learning Styles Among Gifted/Talented Students: Instructional Technique Preferences", **Exceptional Children**, 48 (2), 134-138.

Stevenson, Harold W. ve diğeri (1993), "Motivation and Achievement of Gifted Children in East Asia and the United States", **Journal for the Education of the Gifted**, 16 (3), 223-250.

- Stoeger, Heidrun (2009), “The History of Giftedness Research”, Larisa V. Shavinina (Ed.), **International Handbook on Giftedness**, Canada: Springer Science+Business Media B.V.
- Street, Peter (2001), “The Role of Motivation to the Academic Achievement of Gifted Secondary Students”, **Gifted Education International**, 15 (2), 164-177.
- Strickland, Bonnie R. (2001), **Gale Encyclopedia of Psychology**, 2. Baskı, Ohio: Eastword Publication Development.
- Swasssing, Raymond H. (1988), “Gifted and Talented Students”, William L. Heward ve Michael D. Orlansky (Ed.), **Exceptional Children**, 3. Baskı içinde (405-483), Ohio: Merrill Publishing Company.
- Şimşek, Ali (2004), “Öğrenme Biçimi”, Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu (Ed.), **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**, 1. Baskı içinde (95-136), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, Özgür (2007), **Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği’nin Geliştirilmesi ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillerinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tannenbaum, Abraham J. (2000), “A History of Giftedness in School and Society”, Kurt A. Heler ve diğerleri (Ed.), **International Handbook of Giftedness and Talent**, 2. Baskı içinde (23-53). Oxford: Elsevier.
- Temel Kabiliyetler Testi 7-11 Yönergesi (2001), Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Tuttle, Frederick B. ve Becker, Laurence A. (1980), **Characteristics and Identification of Gifted and Talented Students**, Washington: National Educational Association.

- Udvari, Stephen, J. ve Schneider, Barry H. (2000), “Competition and the Adjustment of Gifted Children: A Matter of Motivation”, **Roeper Review**, 22 (4), 212-217.
- Warwick, Donald P. ve Lininger, Charles A. (1975), **The Sample Survey: Theory and Practice**, 1. Baskı, New York: McGraw-Hill Book Company.
- Wentzel, Kathryn R. (1998), “Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers”, **Journal of Educational Psychology**, 90 (2), 202-209.
- Winner, Ellen (2000), “The Origins and Ends of Giftedness”, **American Psychologist**, 55 (1), 155-169.
- Woolfolk, Anita E. (1998), **Educational Psychology**, 7. Baskı, Boston: Allyn and Bacon.
- Yavuz, Fazilet (2006), **Okul Motivasyonunu Değerlendirme Ölçeği Yapılandırılması ve Güvenirliliği**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yazıcı, Hikmet (2009), “Motivasyon”, Yaşar Özbay ve Serdar Erkan (Ed.), **Eğitim Psikolojisi**, 2. Baskı içinde (379-405), Ankara: Pegem Akademi.
- Yeung, Alexander Seeshing ve McNerney Dennis M. (2005), “Students’ School Motivation and Aspiration over High School Years”, **Educational Psychology**, 25 (5), 537–554.
- Yong, Fung L. ve McIntyre, John D. (1992), “A Comparative Study of the Learning Style Preferences of Students with Learning Disabilities and Students Who Are Gifted”, **Journal of Learning Disabilities**, 25 (2), 124-132.



# **EKLER**

## EK 1: ARASTIRMA İZNİ

**T.C.**  
**MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI**  
**Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı**

**Sayı** : B.08.0.EGD.0.07.00.00.311-41 / 441  
**Konu** : Araştırma İzni

09./02/2010

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE**  
**(Sosyal Bilimler Enstitüsü)**

**İlgi** : a) 29.01.2010 tarih ve B.30.2.KTÜ.0.41.00.00/90/91 sayılı yazı  
b) 28.02.2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-311/1084 sayılı Makam Onayı ile Uygulamaya Konulan "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Yüksek Lisans öğrencisi Fatma ALTUN'un "Üstün Yetenekli Öğrencilerin Motivasyon Kaynakları, Mükemmeliyetçilik Özellikleri, Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler" konulu araştırmasında kullanılacak veri toplama araçlarının Türkiye genelindeki Bilim ve Sanat Merkezleri ile Trabzon il merkezindeki tüm ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilere uygulama izni talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (3 sayfa-85 sorudan oluşan) veri toplama araçlarının Türkiye genelindeki Bilim ve Sanat Merkezleri ile Trabzon il merkezindeki tüm ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilere uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

İlgi (b) Yönergenin 5. Maddesinin (o) bendi uyarınca taahhütnamenin ve araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



Dr. Halil Rahman AÇAR  
Bakan a.  
Daire Başkanı

**EK :**  
1- Veri Toplama Aracı (1 Adet-3 Sayfa)  
2- Okul Listesi (1 Adet-3 Sayfa)

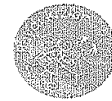
|                                                      |              |
|------------------------------------------------------|--------------|
| <b>SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ</b><br><b>MÜDÜRLÜĞÜ</b> |              |
| <b>SAYI:</b> 30/359                                  | <b>EK:</b> 6 |
| <b>TARİH:</b> 18.02.2010                             |              |



GMK. Bulvarı No:109  
06570 Maltepe/ANKARA  
Tel : 0 312 230 33 44  
Faks : 0 312 231 62 05  
earged@meb.gov.tr | earged.meb.gov.tr



www.egitedestek.meb.gov.tr



www.hayatkizlarokulu.org



www.bilgiyeyararligitedestek.org

## EK 2: BİLGİ TOPLAMA FORMU

Sevgili öğrenciler,

Elinizdeki ölçekler bilimsel bir araştırma için kullanılacaktır. Size uygun düşen ifadeyi işaretlemeniz, boş bırakmamanız ve bir ifade için birden çok işaretleme yapmamanız bu çalışmaya önemli katkılar sağlayacaktır.

Teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Fatma ALTUN  
KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi

### BİLGİ TOPLAMA FORMU (FORM A)

|    |                                                                                 |                      |                                                |
|----|---------------------------------------------------------------------------------|----------------------|------------------------------------------------|
| 1  | Cinsiyetiniz                                                                    | Kız (1)              | Erkek (2)                                      |
| 2  | Yaşınız                                                                         | .....                |                                                |
| 3  | Kaçıncı sınıfta okuyorsunuz                                                     | 5.( )                | 6.( ) 7. ( ) 8. ( ) 9. ( ) 10. ( )             |
| 4  | Ailenizin ekonomik düzeyi                                                       | Düşük (1)            | Orta (2) Yüksek (3)                            |
| 5  | Ailenizin ikamet ettiği yer                                                     | Köy (1)              | Belde (2) İlçe (3) Şehir merkezi(4)            |
| 6  | Anne                                                                            | Sağ (1)              | Ölü (2)                                        |
| 7  | Baba                                                                            | Sağ (1)              | Ölü (2)                                        |
| 8  | Anne baba                                                                       | Birlikte(1)          | Ayrı (2)                                       |
| 9  | Annenizin eğitim durumu                                                         | Okur-yazar değil (1) | İlkokul (2) Ortaokul(3) Lise (4) Üniversite(5) |
| 10 | Babanızın eğitim durumu                                                         | Okur-yazar değil (1) | İlkokul (2) Ortaokul(3) Lise (4) Üniversite(5) |
| 11 | Kendiniz dahil kardeş sayınız                                                   | .....                |                                                |
| 12 | Bilim Sanat Merkezi (BİLSEM)'ne devam ediyor musunuz?                           | Evet( 1)             | Hayır(2 )                                      |
| 13 | Okulunuzdaki rehberlik hizmetlerinden yeterli düzeyde yararlanabiliyor musunuz? | Evet ( 1)            | Kısmen (2) Hayır (3 )                          |
| 14 | Son dönem akademik not ortalamanız                                              | .....                |                                                |

### EK 3: OLUMLU OLUMSUZ MÜKEMMELİYETÇİLİK ÖLÇEĞİ

#### FORM B ( OOMÖ)

|     |                                                                         | Bana Tamamen Uygun | Bana Genellikle Uygun | Bana Bazen Uygun | Bana Hiç Uygun Değil |
|-----|-------------------------------------------------------------------------|--------------------|-----------------------|------------------|----------------------|
| 1.  | Düzenli biriyimdir.                                                     | (4)                | (3)                   | (2)              | (1)                  |
| 2.  | Bir hata yaptığımda yıkılırım.                                          | (4)                | (3)                   | (2)              | (1)                  |
| 3.  | Her şeyi tam zamanında yapmak isterim.                                  | (4)                | (3)                   | (2)              | (1)                  |
| 4.  | Bir hata yaptığımda kendimi aptal gibi hissederim.                      | (4)                | (3)                   | (2)              | (1)                  |
| 5.  | Tertip ve düzen benim için çok önemlidir.                               | (4)                | (3)                   | (2)              | (1)                  |
| 6.  | Yapacağım işleri en ince ayrıntısına kadar planlarım.                   | (4)                | (3)                   | (2)              | (1)                  |
| 7.  | Bir şeyin iyi olması için en ince ayrıntısına kadar dikkat ederim.      | (4)                | (3)                   | (2)              | (1)                  |
| 8.  | Zayıf yönlerimin başkalarınca fark edilmesi benim için utanç vericidir. | (4)                | (3)                   | (2)              | (1)                  |
| 9.  | Yapmam gereken işleri ertelemeden hemen yapmaya çalışırım.              | (4)                | (3)                   | (2)              | (1)                  |
| 10. | Biri beni eleştirdiğinde, kendimi kötü hissederim.                      | (4)                | (3)                   | (2)              | (1)                  |
| 11. | Bir işi yapmak için gerekirse fazla çalışırım.                          | (4)                | (3)                   | (2)              | (1)                  |
| 12. | Her işimi düzenli yapmaya çalışırım.                                    | (4)                | (3)                   | (2)              | (1)                  |
| 13. | Hata yaparsam başkaları beceriksiz olduğumu düşünür.                    | (4)                | (3)                   | (2)              | (1)                  |
| 14. | Yaptığım işi bitirmeden önce kontrol ederim.                            | (4)                | (3)                   | (2)              | (1)                  |
| 15. | Bir sorunun üstesinden gelemediğimde çok sinirlenirim.                  | (4)                | (3)                   | (2)              | (1)                  |
| 16. | Derslerime düzenli çalışırım.                                           | (4)                | (3)                   | (2)              | (1)                  |
| 17. | Hedeflerime ulaşamadığımda kendimi yıkılmış gibi hissederim.            | (4)                | (3)                   | (2)              | (1)                  |

#### EK 4: ÖĞRENME STİLLERİ ÖLÇEĞİ

##### FORM C (ÖSÖ)

|    |                                                                            | Evet | Kısmen | Hayır |
|----|----------------------------------------------------------------------------|------|--------|-------|
| 1  | Okuduklarımı gözümün önünde canlandırmaktan hoşlanırım.                    | (3)  | (2)    | (1)   |
| 2  | Bir konuyu şekil veya şemalarla daha kolay öğrenirim.                      | (3)  | (2)    | (1)   |
| 3  | Bir kişinin anlattıklarını kafamda canlandırarak daha iyi öğrenirim.       | (3)  | (2)    | (1)   |
| 4  | Gezip gördüğüm yerleri hatırlamak istersem gözümün önünde canlandırıyorum. | (3)  | (2)    | (1)   |
| 5  | Öğretmenimin anlattıklarını gözümün önüne getirmeye çalışırım.             | (3)  | (2)    | (1)   |
| 6  | Öğretmenimin konuyu grafik, sembol veya simgelerle anlatmasını isterim.    | (3)  | (2)    | (1)   |
| 7  | Haritalara bakarak yönleri bulabilirim.                                    | (3)  | (2)    | (1)   |
| 8  | Derste kalem veya silgiyle oynarım.                                        | (3)  | (2)    | (1)   |
| 9  | Öğrenirken, elimde bir şeylerle oynamayı severim.                          | (3)  | (2)    | (1)   |
| 10 | Sandalyede/sırada otururken sallanırım ya da bacağımı sallarım             | (3)  | (2)    | (1)   |
| 11 | Defterimin içini genellikle resimlerle, şekillerle süslerim, karalarım.    | (3)  | (2)    | (1)   |
| 12 | Ders çalışırken masada/sırada tempo tutarım.                               | (3)  | (2)    | (1)   |
| 13 | Arkadaşlarım genellikle yerimde duramadığımı düşünürler.                   | (3)  | (2)    | (1)   |
| 14 | Ders çalışırken konuyu sesli okuduğumda daha kolay anlarım.                | (3)  | (2)    | (1)   |
| 15 | Yüksek sesle okumayı severim.                                              | (3)  | (2)    | (1)   |
| 16 | Kavramları yüksek sesle söylersem, daha iyi öğrenirim.                     | (3)  | (2)    | (1)   |
| 17 | Bir iş yaparken yaptıklarımı kendi kendime sesli olarak anlatırım.         | (3)  | (2)    | (1)   |

## EK 5: OKUL MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

### FORM D ( OMÖ)

|    |                                                   | Kesinlikle<br>Katlıyorum | Katlıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Kesinlikle<br>Katılmıyorum |
|----|---------------------------------------------------|--------------------------|------------|------------|--------------|----------------------------|
| 1  | Okulun açılacağı günü sabırsızlıkla beklerim.     | (5)                      | (4)        | (3)        | (2)          | (1)                        |
| 2  | Okula gitmeyi isterim.                            | (5)                      | (4)        | (3)        | (2)          | (1)                        |
| 3  | Okul yararlıdır.                                  | (5)                      | (4)        | (3)        | (2)          | (1)                        |
| 4  | Tatilleri sabırsızlıkla beklerim.                 | (5)                      | (4)        | (3)        | (2)          | (1)                        |
| 5  | İyi ki okul var.                                  | (5)                      | (4)        | (3)        | (2)          | (1)                        |
| 6  | Dersler çok fazla.                                | (5)                      | (4)        | (3)        | (2)          | (1)                        |
| 7  | Sınavlar olduğu için okula gitmeyi istemem.       | (5)                      | (4)        | (3)        | (2)          | (1)                        |
| 8  | Okul günleri yataktan sevinçle uyanırım.          | (5)                      | (4)        | (3)        | (2)          | (1)                        |
| 9  | Ödev yapmaktan hoşlanmam.                         | (5)                      | (4)        | (3)        | (2)          | (1)                        |
| 10 | Okul benim ikinci evim.                           | (5)                      | (4)        | (3)        | (2)          | (1)                        |
| 11 | Okulsuz bir yaşam isterdim.                       | (5)                      | (4)        | (3)        | (2)          | (1)                        |
| 12 | Keşke okula gitmeden bir meslek sahibi olabilsem. | (5)                      | (4)        | (3)        | (2)          | (1)                        |
| 13 | Sınavlar olmasaydı okulu daha çok severdim.       | (5)                      | (4)        | (3)        | (2)          | (1)                        |
| 14 | Okul eğlenceli bir yer.                           | (5)                      | (4)        | (3)        | (2)          | (1)                        |
| 15 | Okulu kurallar olduğu için sevmem.                | (5)                      | (4)        | (3)        | (2)          | (1)                        |
| 16 | Karne olmasaydı okulu daha çok severdim.          | (5)                      | (4)        | (3)        | (2)          | (1)                        |
| 17 | Okul kuralları beni çok sıkır.                    | (5)                      | (4)        | (3)        | (2)          | (1)                        |

|    |                                                     |     |     |     |     |     |
|----|-----------------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| 18 | Okul benim için önemli.                             | (5) | (4) | (3) | (2) | (1) |
| 19 | Mecbur olduğum için okula gidiyorum.                | (5) | (4) | (3) | (2) | (1) |
| 20 | Dersler olmasaydı okulu daha çok severdim.          | (5) | (4) | (3) | (2) | (1) |
| 21 | Sınavlar olmasaydı okulu daha çok severdim.         | (5) | (4) | (3) | (2) | (1) |
| 22 | Zayıf not alsam da okulu severim.                   | (5) | (4) | (3) | (2) | (1) |
| 23 | Okulun en güzel yanı eve dönme anıdır.              | (5) | (4) | (3) | (2) | (1) |
| 24 | Tatil günleri sevinçli uyanırım.                    | (5) | (4) | (3) | (2) | (1) |
| 25 | Okul kurallarına uymak zordur.                      | (5) | (4) | (3) | (2) | (1) |
| 26 | Keşke okulda karne verilme.                         | (5) | (4) | (3) | (2) | (1) |
| 27 | Keşke okul saatleri daha uzun olsa.                 | (5) | (4) | (3) | (2) | (1) |
| 28 | Hasta olsam bile okula gitmek isterim.              | (5) | (4) | (3) | (2) | (1) |
| 29 | En mutlu olduğum günler okulun tatil olduğu günler. | (5) | (4) | (3) | (2) | (1) |
| 30 | Okulda kendimi kötü hissederim.                     | (5) | (4) | (3) | (2) | (1) |
| 31 | Okulda zaman hızlı geçer.                           | (5) | (4) | (3) | (2) | (1) |
| 32 | Ders saatlerini sıkıcı bulmam.                      | (5) | (4) | (3) | (2) | (1) |
| 33 | Okul, hayatımda çok önemli bir yere sahip.          | (5) | (4) | (3) | (2) | (1) |
| 34 | Başarısız bile olsam okulu severim.                 | (5) | (4) | (3) | (2) | (1) |

## **ÖZGEÇMİŞ**

1984 yılında Trabzon'un Akçaabat ilçesinde doğdu. İlk ve orta öğrenimini Trabzon'un Of ilçesinde tamamladı. 2006 yılında KTÜ Rize Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden birincilikle mezun oldu. Aynı yıl Of/Cumapazarı İlköğretim Okulu'na sınıf öğretmeni olarak atandı. 2007-2008 eğitim-öğretim yılında KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine başladı. 2009 yılından bu yana KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.

Araştırmacı, TÜBİTAK bursiyeri olup, yabancı dili İngilizcedir.