

Süleyman KAHRAMAN

**T.C
FATİH ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÜSTÜN YETENEKLİ 6, 7 VE 8. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN ÇOKLU ZEKÂ ALANLARINA
GÖRE MÜKEMMELİYETÇİLİK DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Şenay BULUT PEDÜK

Hazırlayan

Süleyman KAHRAMAN

Haziran 2013

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik
Danışmanlık Yüksek Lisans Programı**

Yüksek Lisans Tezi

Haziran

2013

T.C
FATİH ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÜSTÜN YETENEKLİ 6, 7 VE 8. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN ÇOKLU ZEKÂ ALANLARINA
GÖRE MÜKEMMELİYETÇİLİK DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Şenay BULUT PEDÜK

Hazırlayan

Süleyman KAHRAMAN

Haziran 2013

ONAYLAMA SAYFASI

Enstitüsü	:	Sosyal Bilimler
Anabilim Dalı	:	Eğitim Bilimleri
Yüksek Lisans Programı	:	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Tez Konusu	:	Üstün Yetenekli 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin İncelenmesi
Tez Danışmanı	:	Yrd. Doç. Dr. Şenay BULUT PEDÜK
Tez Tarihi	:	Haziran 2013

Bu tezin şekil ve içerik açısından Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tez Yazım Kılavuzunda belirtilen kurallara uygun formatta yazıldığını onaylıyorum.

Prof. Dr. Adnan KULAKSIZOğLU

Anabilim Dalı Başkanı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı 51181104 numaralı öğrencisi Süleyman KAHRAMAN tarafından hazırlanan bu tezin Yüksek Lisans Tezinde bulunması gereken yeterliliğe, kapsama ve niteliğe sahip olduğunu onaylıyorum.

Yrd. Doç. Dr. Şenay BULUT PEDÜK

Tez Danışmanı

Tez Sınavı Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Adnan KULAKSIZOğLU

Doç. Dr. Yakup ÇETİN

Yrd. Doç. Dr. Şenay BULUT PEDÜK

Bu tezin Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tez Yazım Kılavuzunda belirtilen kurallara uygun formatta yazıldığını onaylıyorum.

Doç. Dr. Mehmet KARAKUYU

Müdür

ÖNSÖZ

Bu araştırmada üstün yetenekli 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarına göre mükemmeliyetçilik düzeylerinin incelenmiştir.

Bu araştırmaya birçok insan katkıda bulunmuştur. Öncelikle yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve tecrübelerinden çok şey öğrendiğim, araştırmanın başından sonuna kadar her aşamada desteğini daima yanımda hissettiğim, tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Şenay BULUT PEDÜK hocama tüm içtenliğimle teşekkür ederim. Ayrıca Fatih Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programındaki tüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Veri toplama araçlarının uygulanmasında gerekli desteği veren okul, kurum idarecilerine ve öğretmenlerimize teşekkür ederim. Çalışmam boyunca beni her zaman destekleyen ofis çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Çalışmamda desteklerini eksik etmeyen meslektaşlarım Suat AKMAN, Sedat ÖZEL ve Ahmet ÖZBAY'A teşekkür ederim.

Son olarak da sevgili eşim Tuba KAHRAMAN'A yüksek lisans eğitimim boyunca göstermiş oldukları sabır ve desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Süleyman KAHRAMAN

Haziran, 2013

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	viii
KISALTMALAR	x
ÖZET.....	xi
ABSTRACT.....	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1.Problem	1
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.3. Alt Problemler.....	4
1.4. Önem.....	5
1.5. Sayılıtlar	5
1.6. Sınırlılıklar	5
1.7. Tanımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Üstün Yeteneklilik	8
2.1.1. Zekâ Kavramı	8
2.1.2. Üstün Zekâ/ Üstün Yetenek	9
2.1.3. Üstün Zekâ/Yetenekli Çocukların Özellikleri.....	10
2.1.4. Üstün Zekâ/Yetenekli Çocukların Tanınması	12

2.2. Çoklu Zekâ Kuramı.....	14
2.2.1. Çoklu Zekâ Kuramının Ortaya Çıkışı	14
2.2.2. Çoklu Zekâ Kuramına Göre Zekânın Özellikleri	16
2.2.3. Çoklu Zekâ Kuramının Özellikleri	18
2.2.4. Çoklu Zekâ Kuramının İlkeleri	18
2.2.5. Çoklu Zekâ Alanları	19
2.2.5.1. Sözel Dilsel Zekâ.....	19
2.2.5.2. Mantıksal Matematiksel Zekâ.....	20
2.2.5.3. Görsel Uzamsal Zekâ.....	21
2.2.5.4. Müziksel-Ritmik Zekâ.....	22
2.2.5.5. Bedensel-Kinestetik Zekâ.....	23
2.2.5.6. Sosyal Zekâ	24
2.2.5.7. İçsel Zekâ	25
2.2.5.8. Doğacı Zekâ.....	26
2.2.6. Zekâ Alanlarının Birlikte Çalışması	27
2.2.7. Çoklu Zekâ Alanlarının Gelişimini Etkileyen Faktörler	28
2.2.8. Çoklu Zekâ Alanlarının Belirlenmesi	29
2.3. Mükemmeliyetçilik	29
2.3.1. Mükemmeliyetçiliğin Tanımı	30
2.3.2. Mükemmeliyetçiliğin Oluşumu	30
2.3.3. Mükemmeliyetçilik Boyutları	33
2.3.4. Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik.....	34
2.3.5. Mükemmeliyetçi Kişilik Özellikleri	36
2.3.6. Üstün Yeteneklilik ve Mükemmeliyetçilik	38
2.4. İlgili Araştırmalar	40
2.4.1.Üstün Yeteneklilerle İlgili Araştırmalar.....	40
2.4.2. Çoklu Zekâ ile İlgili Araştırmalar	42
2.4.3. Mükemmeliyetçilikle İlgili Araştırmalar	45
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	48
3.1. Araştırma Modeli	48
3.2. Evren ve Örneklem	48
3.3. Veri Toplama Araçları	49
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu(KBF)	49
3.3.2. Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği (OOMÖ)	49
3.3.3. Çoklu Zekâ Alanları Envanteri(ÇZAE)	50
3.4. Verilerin Toplanması	51
3.5. Verilerin Analizi.....	51

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR	53
4.1. Örneklem Grubunu Oluşturan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çeşitli Demografik Özellikler Açısından Frekans ve Yüzde Dağılımlarına İlişkin Bulgular	53
4.2. Araştırmada Kullanılan Envanterlere İlişkin Betimleyici Bulgular	55
4.3. Araştırma Alt Problemlerine İlişkin Bulgular	56
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA VE YORUM	78
ALTINCI BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER	86
KAYNAKÇA	88
EKLER	97

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Kurumlara Göre Sayısal Dağılımı	49
Tablo 2. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çeşitli Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	54
Tablo 3. Araştırmada Kullanılan OOMÖ'ye Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri	55
Tablo 4. Araştırmada Kullanılan ÇZAE'ye Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri	55
Tablo 5. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup T- Testi Sonuçları	56
Tablo 6. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	57
Tablo 7. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	58
Tablo 8. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Olumlu Mükemmeliyetçilik Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Tamhane's T2 Testi Sonuçları	58
Tablo 9. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Olumsuz Mükemmeliyetçilik Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları	59
Tablo 10. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	60
Tablo 11. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Puanların Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	61
Tablo 12. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup T- Testi Sonuçları	62
Tablo 13. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Puanlarının Öğrencilerin Yaşı Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	63
Tablo 14. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Puanlarının Öğrencilerin Sınıfı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	65
Tablo 15. Üstün Yetenekli Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Sözel Dilsel Zekâ Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları	66
Tablo 16. Üstün Yetenekli Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri İçsel Zekâ Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları	67
Tablo 17. Üstün Yetenekli Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Doğacı Zekâ Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları	67
Tablo 18. Üstün Yetenekli Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Puanlarının Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	68
Tablo 19. Üstün Yetenekli Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Puanlarının Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	69
Tablo 20. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Sözel Dilsel Zekâ Puanları ile Olumlu Mükemmeliyetçilik Puanları Arasındaki Basit Regresyon Analizi Sonuçları	70
Tablo 21. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Mantıksal Matematiksel Zekâ Puanları ile Olumlu Mükemmeliyetçilik Puanları Arasındaki Basit Regresyon Analizi Sonuçları	71

Tablo 22. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Görsel Uzaysal Zekâ Puanları ile Olumlu Mükemmeliyetçilik Puanları Arasındaki Basit Regresyon Analizi Sonuçları	71
Tablo 23. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Müziksel-Ritmik Zekâ Puanları ile Olumlu Mükemmeliyetçilik Puanları Arasındaki Basit Regresyon Analizi Sonuçları	72
Tablo 24. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Bedensel-Kinestetik Zekâ Puanları ile Olumlu Mükemmeliyetçilik Puanları Arasındaki Basit Regresyon Analizi Sonuçları	72
Tablo 25. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Sosyal Zekâ Puanları ile Olumlu Mükemmeliyetçilik Puanları Arasındaki Basit Regresyon Analizi Sonuçları	73
Tablo 26. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri İçsel Zekâ Puanları ile Olumlu Mükemmeliyetçilik Puanları Arasındaki Basit Regresyon Analizi Sonuçları	73
Tablo 27. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Doğacı Zekâ Puanları ile Olumlu Mükemmeliyetçilik Puanları Arasındaki Basit Regresyon Analizi Sonuçları	74
Tablo 28. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Sözel Dilsel Zekâ Puanları ile Olumsuz Mükemmeliyetçilik Puanları Arasındaki Basit Regresyon Analizi Sonuçları	74
Tablo 29. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Mantıksal Matematiksel Zekâ Puanları ile Olumsuz Mükemmeliyetçilik Puanları Arasındaki Basit Regresyon Analizi Sonuçları	75
Tablo 30. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Görsel Uzaysal Zekâ Puanları ile Olumsuz Mükemmeliyetçilik Puanları Arasındaki Basit Regresyon Analizi Sonuçları	75
Tablo 31. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Müziksel-Ritmik Zekâ Puanları ile Olumsuz Mükemmeliyetçilik Puanları Arasındaki Basit Regresyon Analizi Sonuçları	76
Tablo 32. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Bedensel-Kinestetik Zekâ Puanlarının Olumsuz Mükemmeliyetçilik Puanları Arasındaki Basit Regresyon Analizi Sonuçları	76
Tablo 33. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Sosyal Zekâ Puanları ile Olumsuz Mükemmeliyetçilik Puanları Arasındaki Yapılan Basit Regresyon Analizi Sonuçları	76
Tablo 34. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri İçsel Zekâ Puanları ile Olumsuz Mükemmeliyetçilik Puanları Arasındaki Yapılan Basit Regresyon Analizi Sonuçları	77
Tablo 35. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Doğacı Zekâ Puanları ile Olumsuz Mükemmeliyetçilik Puanları Arasındaki Basit Regresyon Analizi Sonuçları	77

KISALTMALAR

BİLSEM	: Bilim Sanat Merkezi
BKZ	: Bedensel Kinestetik Zekâ
ÇZAE	: Çoklu Zekâ Alanları Envanteri
ÇZK	: Çoklu Zekâ Kuramı
DZ	: Doğacı Zekâ
GUZ	: Görsel Uzamsal Zekâ
İZ	: İçsel Zekâ
MMZ	: Matematiksel Mantıksal Zekâ
MRZ	: Müziksel Ritmik Zekâ
OOMÖ	: Olumlu Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği
O.LUM	: Olumlu mükemmeliyetçilik
O.SUZM	: Olumsuz mükemmeliyetçilik
SDZ	: Sözel Dilsel Zekâ
SZ	: Sosyal Zekâ

Enstitüsü	:	Sosyal Bilimler
Anabilim Dalı	:	Eğitim Bilimleri
Programı	:	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı
Tez Danışmanı	:	Yrd. Doç. Dr. Şenay Bulut PEDÜK
Tez Tarihi	:	Haziran 2013

ÖZET

ÜSTÜN YETENEKLİ 6, 7 VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÇOKLU ZEKÂ ALANLARINA GÖRE MÜKEMMELİYETÇİLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Süleyman KAHRAMAN

Bu araştırmada üstün yetenekli 6, 7 ve 8. öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarına göre mükemmeliyetçilik düzeyleri incelenmiştir. Araştırma, İstanbul'daki 6, 7 ve 8. sınıflara devam eden 181 üstün yetenekli ve zekâlı çocuk üzerine yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeline göre yapılan çalışmada öğrencilerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerini ölçmek için Kırdök (2004) tarafından geliştirilen Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği, çoklu zekâ alanlarını belirlemek için Saban (2001) tarafından geliştirilen Çoklu Zekâ Alanları Envanteri ve sosyo-demografik bilgileri toplamak için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi için parametrik dağılımlarda Bağımsız Gruplar T Testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA analizlerinin anlamlı çıktığı durumlarda homojen varyanslarda LSD testi, analizlerinin homojen olmadığı durumlarda Tamhane's T2 testi, parametrik olmayan dağılımlarda Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, sözel dilsel zekâ, matematiksel mantıksal zekâ ve içsel zekâ alanlarının öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik düzeylerini %34 değerinde açıkladığı bulunmuştur ($p < .001$). Çoklu zekâ alanları puanlarının olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarını açıklama gücü, hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Cinsiyete göre kız öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinde ise her iki cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

Mükemmeliyetçilik düzeyleri yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelendiğinde yaş ve sınıf düzeyi küçüldükçe olumlu mükemmeliyetçilik düzeyinin

arttığı ($p < .001$), yaş ve sınıf düzeyi büyüdükçe olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyinin arttığı saptanmıştır ($p < .01$).

Anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre mükemmeliyetçilik düzeyleri incelendiğinde, hem olumlu mükemmeliyetçilik hem de olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyinde, anne eğitim düzeyinin etkili olmadığı ($p > .05$), baba eğitim düzeyinin ise sadece olumlu mükemmeliyetçilik düzeyinde etkili olmadığı bulunmuştur ($p > .05$).

Anahtar Kelimeler:

Üstün yeteneklilik, üstün zekâlılık, mükemmeliyetçilik, çoklu zekâ

University : **Fatih University**
Institute : **Institute of Social Sciences**
Department : **Educational Sciences**
Program : **Guidance and Psychological Counseling**
MA Program
Supervisor : **Assist. Prof. Şenay BULUT PEDÜK**
Degree Awarded and Date : **June 2013**

ABSTRACT

A STUDY OF RELATIONSHIP BETWEEN FIELDS OF INTELLIGENCE AND LEVEL OF PERFECTIONISM IN 6-7-8TH GRADE GIFTED STUDENTS

Süleyman KAHRAMAN

In this study the relationship between fields of intelligence and level of perfectionism in 6-7-8th grade gifted students was investigated. The population of the research is 6, 7 and 8. grade gifted students in İstanbul. The sample consists of 181 students. The design of the research is descriptive survey study. In order to collect data, Positive Negative Perfectionism Scale (Kırdök, 2004), Multiple Intelligence Fields Inventory (Saban, 2001) and personal information form were used. In research, to analyze the data, independent sample t-test and ANOVA were used for parametric distributions. In cases which ANOVA analysis is significant, for homogeneous analysis LSD test; otherwise Tamhane's T2- test, for non-parametric distribution Kruskal Wallis H-test test was used.

According to the findings of the research, linguistic, logical mathematical and intrapersonal intelligences are 34% significant in explaining students' positive perfectionism ($p < .001$). In explaining negative perfectionism, none of the multiple intelligence areas is significant.

Female students' level of positive perfectionism seemed to be higher than male students ($p < .05$). In negative perfectionism, it is found that gender is not significant factor ($p > .05$).

According to findings about perfectionism age and grade, it is found that as age and grade level decrease, positive perfectionism increase ($p < .001$). Accordingly, as age and grade level increase, negative perfectionism increase ($p < .01$).

According to findings about perfectionism and parent education level, it is found that, mother education level is not significant in positive and negative perfectionism ($p > .05$). Father education level is insignificant in positive perfectionism but significant in negative perfectionism ($p > .05$).

Keywords:

Giftedness, perfectionism, multiple intelligence

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

1.1.Problem

Mükemmeliyetçilik, yüksek standartlara sahip olma, başarılı, çalışkan ve yüksek sorumluluk duygusuna sahip olma arzusudur (Parker ve Mills, 1996). Başka bir ifadeyle mükemmeliyetçilik, bireyin kendi performansı üzerindeki aşırı beklentileri ve yüksek standartları ile ilgili olan düşünce ve davranışların toplamıdır (NAGC, 2008). Bireyi, hayal kırıklığına uğrattığında ve başarıyı engellediğinde problem olmaktadır.

Mükemmeliyetçiliğin tek boyutlu mu? çok boyutlu mu? ve olumlu mu? olumsuz mu? olduğuna ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Burns (1980) ve Patch (1984) gibi araştırmacılar mükemmeliyetçiliğin olumsuz bir yapı olduğunu savunmuşlardır. Hamacheck (1978), Ashby ve Kottman (1996) ve gibi araştırmacılar da sadece olumsuz değil normal boyutu da olan bir mükemmeliyetçilikten bahsetmişlerdir.

Olumlu mükemmeliyetçilik bireyin kendisine ulaşılabilir hedefler belirleyerek bu hedeflere ulaşma yolundaki sağlıklı çabası şeklinde tanımlanabilirken, olumsuz mükemmeliyetçilik ise aşırı yüksek standartlar belirleme, bu standartlara ulaşmada yaşanan güçlük ve kişinin kendi performansını beğenmemesi olarak tanımlanmaktadır (Enns, Cox ve Clara, 2002).

Olumlu mükemmeliyetçilik, bireylerin çaba göstermesine ve başarıya ulaşmasında yardımcı olduğu için iyi bir özellik olarak kabul edilmektedir. Yüksek kişisel hedefler, yüksek özsaygı, düzen, tertip ve yüksek not ortalaması, mükemmeliyetçilik ile ilişkilidir (Parker, 2000).

Olumsuz mükemmeliyetçilik, bireyin hayatını olumsuz etkileyen bir özelliktir. Greenspan (2000), mükemmeliyetçiliğin, neden olduğu duygusal ve kişiler arası sorunlardan dolayı daima olumsuz bir yapı olduğunu belirtmektedir. Mükemmeliyetçiliğin bazı yönlerinin sağlıksız bir şekilde görüldüğü ve erteleme, kaygı, kaçınma ve düşük akademik başarı gibi olumsuz durumlara sebep olabileceği ileri sürülmektedir (Adelson, 2007).

Mükemmeliyetçilik, genel bir kişilik özelliği olarak kabul edilen, üstün yeteneklileri karakterize eden bir özellik olarak görülmektedir (NAGC, 2008). Mükemmeliyetçilik, üstün yeteneklilerde önemli bir psikolojik danışmanlık konusudur (Schuler, 2000; Silverman, 2007). Silverman (2007), mükemmeliyetçiliği, üstün yeteneklilerin en dikkate değer kişilik özelliklerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

Ülkemizde üstün yetenekli öğrencilerin eğitim gördüğü Bilim ve Sanat Merkezleri'nin yönergesi'ne göre üstün yeteneklilik şöyle tanımlanmaktadır: “Üstün veya özel yetenekli çocuk, özel akademik alanlarda veya zekâ, yaratıcılık, sanat ve liderlik kapasitesi yönüyle yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuktur.” (MEB, Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2009).

Mükemmeliyetçilik ve üstün yeteneklilik arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sayıda araştırmanın konusu olmuştur. Yapılan bu araştırmaların ortak sonucu, üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Kramer, 1988; Kline ve Short, 1991; Roberts ve Lovett, 1994; Baker, 1996; Schuler, 1997).

Schuler (1997) araştırmasında, üstün yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçiliği sağlıklı ve uyumsuz olarak ayırmıştır. Schuler'a göre sağlıklı mükemmeliyetçiler, düzen ve organizasyona aşırı ihtiyaç duyarlar, hatalarını kabul ederler, ebeveynlerinin yüksek beklenti içinde olmasından rahatsız olmazlar, mükemmeliyetçilikleriyle baş etmesini bilirler, çabayı mükemmeliyetçiliğin önemli bir parçası olarak görürler. Uyumsuz mükemmeliyetçiler ise hata yapmaktan sürekli endişe duyarlar, kendilerine aşırı yüksek standartlar koyarlar, diğerlerinin kendilerin

aşırı beklenti içinde olduklarını düşünürler, kendi kararlarından şüphe duyarlar, baş etme yöntemleri zayıftır ve sürekli onaylanmayı beklerler.

Üstün yetenekli bireylerin tanılanmasında genelde standartlaştırılmış zekâ testleri kullanılmaktadır. Ancak, bu anlayış gerek ölçeklerin gerçek zekâ düzeyini değil ürünü ölçtüğünü belirlenmesi, bu ölçeklerin belirli bir kültür düzeyini dikkate alarak hazırlanmış olmasının verdiği sınırlılıklardan dolayı yoğun eleştirilmiştir. Bu yüzden tanılama çoklu kriterlerin kullanılması önemli hale gelmiştir (Akkanat, 2004: 175-176).

Zekâyı tek boyut olarak ölçen geleneksel yaklaşımlara karşı çıkan Gardner (1983) tarafından geliştirilen Çoklu Zekâ Kuramı, üstün yetenekli bireylerin hem tanılanmasında hem de eğitimlerinde çığır açmıştır. ÇZK'ya göre zekâ bireyin sözel dilsel, mantıksal matematiksel, görsel uzamsal, bedensel kinestetik, müziksel ritmik, içsel, sosyal ve doğacı olmak üzere sekiz tür zekâsı vardır (Saban, 2005: 6).

Çoklu zekâ kuramına göre öğrencilerin güçlü ve zayıf olduğu zekâ alanları belirlenebilmektedir. Bu sayede, üstün yetenekli öğrencilerin bir çok yeteneğinin ihmal edilmeden eğitim almalarına imkan tanınmaktadır. Yetişkinlerin hayattaki başarısı sadece ne kadar iyi kitap okuduklarıyla veya ne kadar iyi hesap yaptıklarıyla ölçülmemektedir. Başarı kişisel ve kişiler arası başta olmak üzere bir çok beceriyi kapsar. Bu yüzden üstün yetenekli öğrencilerin çeşitli becerilerinin anlaşılmasını sağlayan çoklu zekâ anlayışı çok önemlidir (Hoerr, 1994).

Üstün yetenekli öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik özelliklerinin geliştirmelerinin şansa bırakıldığı düşüncesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin, zekâ alanlarının çoklu zekâ alanları envanteriyle belirlenmesiyle, öğrencilerin zekâ alanları temel alınarak mükemmeliyetçilik düzeylerini geliştirmede bir araç olarak kullanılabileceği düşünülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

6, 7 ve 8. sınıfa devam eden üstün yetenekli öğrencilerin sahip oldukları zekâ türleri mükemmeliyetçilik puanlarını etkilemekte midir?

1.3. Alt Problemler

1. Öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğrencilerin olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik puanlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğrencilerin olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik puanlarında sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Öğrencilerin olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarında sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik puanlarında anne eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Öğrencilerin olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarında anne eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik puanlarında baba eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. Öğrencilerin olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarında baba eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
11. Öğrencilerin, çoklu zekâ alanları puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
12. Öğrencilerin, çoklu zekâ alanları puanlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
13. Öğrencilerin, çoklu zekâ alanları puanlarında sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
14. Öğrencilerin, çoklu zekâ alanları puanlarında anne eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
15. Öğrencilerin, çoklu zekâ alanları puanlarında baba eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
16. 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden üstün yetenekli öğrencilerin sahip oldukları zekâ türleri olumlu mükemmeliyetçilik puanlarını etkilemekte midir?

17. 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden üstün yetenekli öğrencilerin sahip oldukları zekâ türleri olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarını etkilemekte midir?

1.4. Önem

Mükemmeliyetçilik ile ilgili araştırmalarda genellikle mükemmeliyetçilik boyutları, psikolojik bozukluklarla, tutumlarla, davranış kalıplarıyla, sosyo-demografik özelliklerle, anne-baba tutumlarıyla ve çeşitli psikolojik özelliklerle ele alınmıştır. Bu bağlamda, bu araştırma 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin; mükemmeliyetçilik düzeylerinin çoklu zekâ türlerinin, mükemmeliyetçilik düzeyleri ve çoklu zekâ türleri arasındaki ilişkinin, sosyo-demografik özellikler açısından mükemmeliyetçilik düzeyleri ve çoklu zekâ alanlarının belirlenmesi açısından araştırmacılara, eğitimcilere, öğretmenlere ve velilere rehber olacağından önemlidir.

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmanın temel sayıtları şunlardır:

1. Örneklem, evreni temsil etmektedir.
2. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”, “Olumlu Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği” ve “Çoklu Zekâ Alanları Envanteri”ni öğrencilerin samimiyetle cevapladıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul’da çeşitli okullarda okuyan, standartlaştırılmış zekâ testleriyle üstün yetenekli/zekâlı olduğu tespit edilen 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
2. Kişisel Bilgi Formu, Olumlu Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği ve Çoklu Zekâ Alanları Envanteri’nden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Üstün Yetenekli Çocuk: Özel akademik alanlarda veya zekâ, yaratıcılık, sanat ve liderlik kapasitesi yönüyle yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren ve bu tür yeteneklerini geliştirmek için okul tarafından sağlanamayan hizmet veya faaliyetlere gereksinim duyan çocuktur (BİLSEM Yönergesi, 2001).

Mükemmeliyetçilik: Kişinin kendi veya diğerlerinin performansı üzerine yüksek standartlar ve beklentiler içinde olmasıyla ilgili düşünce ve davranışların kombinasyonudur (Burns, 1980).

- **Olumlu Mükemmeliyetçilik:** Bireyin kendisine yüksek hedefler ve standartlar belirlemesi, başarı elde ederek ödül kazanma çabası ve performansını gerçekleştirebildiği ve bundan memnun olduğu yeteneklerinin farkında olması şeklinde ifade edilen mükemmeliyetçilik boyutudur (Enns, Cox ve Clara, 2002).
- **Olumsuz Mükemmeliyetçilik:** Bireyin ulaşılması çok zor olan, gerçekçi olmayan standartlar belirlemesine, kendi performansından memnun olmamasına ve yetenekleri konusunda kararsızlık ve endişe duymasına neden olan mükemmeliyetçilik boyutudur (Enns, Cox ve Clara, 2002).

Çoklu Zekâ Alanları: Gardner'a göre zekâ çok yönlüdür ve her insanda sekiz zekâ alanı belirli düzeyde bulunmaktadır (Gardner, 1993, akt. Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 11).

- **Sözel Dilsel Zekâ,** dili anlama, başkalarının anlayacağı şekilde etkin ifade edebilme, kelimelerin sözlü veya yazılı olarak etkin kullanabilme yeteneğidir (Özden, 2008: 114).
- **Matematiksel Mantıksal Zekâ,** sayıları, rakamları, sayısal ifadeleri etkili olarak kullanabilme ve olaylar, durumlar, olgular, kavramlar arasında sebep sonuç ilişkisi kurabilme ve mantık yürütebilme yeteneğidir (Saban, 2005: 8).
- **Bedensel Kinestetik Zekâ,** vücudun hareketlerinin kontrol edilmesini ve yorumlanmasını, nesnelerin yönetilmesini ve beden ile zihnin uyumlu çalışmasını sağlar (Bümen, 2005: 14).

- **Görsel Uzamsal Zekâ**, içsel ve dışsal benzerlikleri birleştirme, görseller içinde araştırma yapabilme, zihinsel benzeştirme, görselleri fark etme, zihinsel tasarımlar yapabilme, uzamsal akıl yürütme yetenekleridir (Temiz, 2007: 24).
- **Müziksel Ritmik Zekâ**, ritimleri ve tonları algılayabilme, müzik formlarını ayırt edebilme, müzikle kendini ifade edebilme ve beste yapabilme becerileridir (Temiz, 2007: 24).
- **Sosyal Zekâ**, insanların hal ve tavırlarını anlamayabilme, empati kurabilme, duygularını okuyabilme, ihtiyaçlarını ve beklentilerini anlayabilme ve buna göre davranabilme kapasitesidir (Saban, 2005: 12).
- **İçsel Zekâ**, kişinin kendi beklenti, ihtiyaç, duygu, düşünce, eksiklik ve yeteneklerinin farkında olmasıdır (Özden, 2008:121).
- **Doğacı Zekâ**, Bireyin, doğadaki canlıları tanıma, onları belli özelliklerine göre kategorize etme veya birbirlerinden ayırt etme, doğanın dengesini ve sembollerini fark etme yeteneğidir. Doğayla, doğanın düzeniyle ilgili eylemlerde aktif olarak kullanılan zekâ türüdür (Özden, 2008:122; Temiz, 2007: 33).

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Üstün Yeteneklilik

Bu bölümde, zekâ kavramı, üstün zekâ ve üstün yeteneklilik, üstün yetenekli çocukların özellikleri ve üstün yetenekli çocukların tanınmasıyla ilgili konulara yer verilmiştir.

2.1.1. Zekâ Kavramı

Zekâ kavramı hakkında uzlaşılmış ortak bir tanım yoktur. Tarih boyunca birçok farklı tanım yapılmıştır.

Psikometrik anlayışa göre zekâ, testlerdeki soruları yanıtlayabilme becerisidir. Bu yaklaşım, zekâyı bireyin doğuştan getirdiği bir özelliği olarak tanımlamaktadır (Gardner, 1993: 6).

Zekâ kavramı ile ilgili literatürdeki ilk çalışmalar 19. yüzyılın sonlarına dayanır. Zekâyı ölçme girişiminde bulunan öncü bilim insanı Sir Francis Galton'dur. Zekânın genel bir potansiyel olduğu ve duyuların da genel zihinsel potansiyelin temeli olduğunu iddia eden Galton, zekâyı ölçmek için işitsel, görsel ayırt edicilik testleri ve tepki süresini ölçen testler kullanmıştır. Uyguladığı testler eleştirilmesine rağmen korelasyon katsayısını keşfetmesiyle literatüre önemli katkı sağlamıştır (Atkinson vd., 1990: 430).

Alfred Binet'e göre zekâ karmaşık zihinsel bileşenlerden oluşan, şekil, tasarım, cümle bilgisi, soyut kelimeleri anlamlandırabilme, kavrama, yargılama ve sorgulama gibi becerileri de kapsayan bir yapıdır (Akt. Sak, 2010: 8). Thorndike ise zekânın tek faktörden değil birden fazla faktörden oluştuğunu savunmaktadır. Bu faktörler, kelime anlamı, aritmetik akıl yürütme, kavrama ve ilişkisel görsel algılamadır. Zekânın soyut, sosyal ve mekanik olmak üzere üç çeşidinin olduğunu belirtmiştir (Akt. Bümen, 2005: 2).

Piaget, zekânın zihnin değişme ve kendini yenileme gücü olduğunu tarif etmiştir(Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 3). Wechsler, zekânın bireyin amaç güden davranışlarının, sorgulayıcı, analiz edici düşüncesinin, çevresiyle başa çıkabilmek için gösterdiği çabaların toplamını içeren genel bir yetenek olduğunu savunmuştur (Akt. Dağlıoğlu, 1995: 3).

Gardner'a göre (1993: 6-7) zekâ, bireyin belli bir kültürün veya toplumun ürünü olarak ortaya çıkan sorunları çözebilme, bir duruma yaklaşırken hedef belirleme ve bu hedefe ulaşmak için rota belirleme, duygu, düşünce ve inançların aktarılmasını sağlayan kültürel ürünlerin yaratılmasını ve aktarılmasını sağlayabilme, günlük yaşamda karşılaşılabilecek sorunlara karşı etkili çözümler bulabilme ve çözülmesi gereken yeni sorunları keşfetme yeteneği, kapasitesi, becerisidir.

Özgüven (2007: 163), zekânın, zekâ testi denilen ve zekânın alt bileşenleriyle ilişkili olduğu varsayılan nitelikleri, belirlenen uyaranlara verdiği gözlenebilir tepkilere göre ölçülebilirliğini vurgulayarak, zekâ testlerince ölçülen bilişsel bir güç ve bir genel yetenek olduğunu belirtmektedir.

2.1.2. Üstün Zekâ/ Üstün Yetenek

Üstün zekâ ve üstün yetenek kavramlarının farklı anlamları olsa da literatürde genelde aynı anlamda değerlendirilmektedir. Türkiye'de 2004 yılında düzenlenen ilk Ulusal Üstün Yetenekliler Kongresinde, yaygın olarak 'üstün yetenekli' ifadesi kullanılmıştır. Dünya Konseyi, 'üstün zekâlı ve yetenekli' terimini kullanmayı tercih etmektedir (Kök, 2012: 8).

Gelenekçi yaklaşımlara göre üstün zekâ, standartlaştırılmış zekâ testlerinde belirlenmiş kriterlerin üstünde performans sergileyebilmedir. Bu kriter genel olarak 130 ve üzerinde puan alabilmektir (Sak, 2010: 4).

Üstün yetenekliliğin en önemli göstergesi zekâ olarak görüldüğünden 1800'lü yılların sonlarına doğru zekâyı ölçtüğü kabul edilen zekâ testleri geliştirilmiş ve uygulanmıştır. İlk zekâ testi denemeleri Alfred Binet ve T. Simon tarafından yapılmıştır. Lewis Terman ise Binet tarafından hazırlanan testi geliştirerek ilk

standart zekâ testi olarak nitelendirilen Stanford-Binet Zekâ Testi'ni geliştirmiştir (Akarsu, 2004: 131).

Renzulli (1986) üstün yetenekliliği tanımlamada üç özelliğten bahsetmektedir. Bu özelliklerin ilki ortalamanın üstünde genel ve özel yetenek; ikincisi, ortalamanın üstünde yaratıcılık; sonuncu ise motivasyon ve iş bitirebilme becerisidir. Bu özelliklerin herhangi birinde %98 ve üzeri; üç özelliğın hepsinde %85 ve üzeri başarılı olan birey üstün yetenekli kabul edilir.

1972 yılında A.B.D.'de yayınlanan Marland raporuna göre, üstün yetenekli çocuklar, genel akademik beceri, özel akademik başarı, yaratıcı düşünme, liderlik, psikomotor beceri ve görsel-performans sanat alanlarında yüksek performans sergileyen/sergileme potansiyeline sahip olan kişilerdir (Davis, Gary, Rimm ve Sylvia 2004: 17).

A.B.D.'de 1994 yılında ileri sürülen tanıma göre, 'üstün yetenekli' zihinsel, artistik, liderlik veya yaratıcılık potansiyeli ile akademik çalışmalarda ve özel yetenek alanlarında yüksek performans sergileyen ve yeterliklerini etkin kullanabilmesi ve daha geliştirilebilmesi için özel eğitime gereksinim duyan bireydir (Davaslıgil vd., 2004: 18).

Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi'ne göre üstün yeteneklilik şöyle tanımlanmaktadır: "Üstün veya özel yetenekli çocuk, özel akademik alanlarda veya zekâ, yaratıcılık, sanat ve liderlik kapasitesi yönüyle yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuktur." (MEB, Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2009).

2.1.3. Üstün Zekâ/Yetenekli Çocukların Özellikleri

Üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri çeşitli kaynaklarda farklılık göstermektedir. Akarsu'ya göre (2001) belirtilen özelliklerin farklı ve çok sayıda olmasının sebepleri: yetenek tanımının ve yeteneğın ortaya çıkış şeklinin kültürden kültüre farklılık göstermesi, cinsiyet, yaş, coğrafi etmenler ve ailenin sosyoekonomik özellikleridir.

1991 yılında toplanan 1. Özel Eğitim Konseyi, raporunda, üstün yeteneklilerin ayırt edici özelliklerinden bahsedilmiştir (MEB, I. Özel Eğitim Konseyi, 1991). Buna göre; ileri düzeyde zihinsel yetenek, duyarlılık, çeşitli alanlarda özel yetenek, yaratıcılık ve yoğun motivasyondur.

Üstün yetenekli çocukların erken dönemde gösterdikleri özellikler vardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilmektedir: bebeklikte olağan dışı ataklık, uzun dikkat süresi, yüksek faaliyet düzeni, keskin gözlem yapma, muhakeme ve becerisi, aşırı merak duyma, erken ve olağanüstü dil gelişimi, yüksek derecede öğrenme yeteneği, uykuya daha az ihtiyaç duyma, olağanüstü hafıza, aşırı duyarlılık, gelişimsel dönüm noktalarına daha hızlı ilerleme, sayılar, bulmacalar, yapboz ile oyun yeteneğini geliştirme, problem çözme, mükemmeliyetçilik, kitaplara aşırı ilgi duymadır (Smutny, 1998: 24).

Üstün yetenekli bireylerin özellikleri şu şekilde sıralanabilmektedir (Davis ve Rimm, 2004; 34-44; Akkanat, 2004: 180-181; Çağlar, 2004: 113-124; Akarsu, 2004: 136-138; Ataman, 2004: 158-159; Sak, 2010: 51-52):

Bedensel Özellikleri: Doğduklarındaki ağırlık ve boy ortalamaları yaşlılarının üzerindedir. Vücut yapıları yaşlılarına göre daha büyük ve daha sağlıklıdır. Devinim becerilerini(yürüme, koşma, küçük kas hareketleri konuşma vb.) yaşlılarına göre daha erken öğrenirler. Hastalıklara karşı yaşlılarına göre dirençlidirler. Ortalama ömürleri yaşlılarına göre daha uzundur.

Zihinsel Özellikleri: Bilgiyi elde etmek için doyumsuz bir iştaha sahiptirler. Yaşlılarına göre erken konuşabilir ve iletişimde dili etkili bir şekilde kullanabilirler. Bellekleri keskin ve sağlamdır. Okudukları, gördükleri, öğrendikleri, algıladıkları, duydukları arasında rahatça ilişki kurabilirler ve bunlardan genellemeler yapabilirler. Yüksek konsantrasyon becerisine sahiptirler. Bilgiyi sadece öğrenmekle yetinmezler, bilginin altında yatan detayları da öğrenmeye çalışırlar. Erken yaşlarda, gerçek ve hayali birbirinden ayırabilirler. Karmaşık algılara ve tepkilere sahiptirler. Çok erken yaşta kitaplara ve okumaya ilgi duyarlar. Geniş dikkat alanlarına ve uzun dikkat süresine sahiptirler. Çevrelerindeki uyaranlara olgun, düşünceli ve özgün tepki gösterirler. Belirledikleri hedeflerine ulaşmada kararlıdırlar.

Öğrenme Özellikleri: Bilgileri rahatlıkla öğrenir, özümser ve gerektiğinde hatırlarlar. Çeşitli konularda ve alanlarla derin bilgi birikimleri vardır. Bilgiyi bilmenin yanında, mantıksal bağlantılarını da görürler. Karmaşık materyalleri, kendilerine has yöntemlerle anlamlı hale getirebilirler. Sözcük dağarcığı yaşının üstündedir ve sözcükleri kullanmada çok başarılıdırlar. Dikkatli gözlemcidirler.

Yaratıcılık Özellikleri: Problem durumlarına ve sorulara çok sayıda çözüm önerisi ve cevap üretebilirler. Estetiğe karşı duyarlıdırlar ve estetik boyutları algılamada başarılıdırlar. Fikirlerini, görüşlerini, tepkilerini çekinmeden ifade ederler. Fikirlerini savunmakta ısrarcıdırlar. Herkesin fark edemeyeceği esprileri rahatlıkla fark eder. Macerayı severler. Alışılmışın dışında, orijinal fikir, çözüm, görüş ve tepkilere sahiptirler. Mizah anlayışları ince ve keskindir.

Liderlik Özellikleri: Sınıfta sevilen, arkadaşlığı tercih edilen kişidirler. Sorumluluklarının iyi farkındadırlar. Verdikleri sözü en iyi şekilde yerine getirmeye çalışırlar. Okulla yapılan etkinliklerin çoğuna katılırlar. Genelde kendine güveni yüksektir. Duygu ve düşüncelerini ifade etmede çok başarılıdırlar. Kullandıkları sözcükleri seçerken dikkatli davranırlar ve söylenenlere dikkat ederler. Genelde güven duyulan kişilerdir.

Güdüsel Özellikleri: Sorumluluğunu aldıkları ve başladıkları işleri, görevleri, bitirene kadar çaba gösterirler. İlgilendiği konulara aşırı merak duyarlar ve tatmin olana kadar öğrenmeye ve uğraşmaya devam ederler. Merak ettikleriyle ilgilenirken motive edilmeye ihtiyaçları yoktur. Tekrarlayıcı, monoton işlerden sıkılırlar. Daha çok yetişkinlerin ilgilendiği, politika ve din gibi konulara ilgi duyarlar.

2.1.4. Üstün Zekâ/Yetenekli Çocukların Tanınması

Üstün yeteneğin çok küçük yaşlardan itibaren belirtileri gözlenebilmekte ve uygun çevre koşulları ile gelişimi yönlendirilebilmektedir. Potansiyel üstün yeteneğin tanınması ve eğitimi dört nedenle önemlidir:

1. Erken yaşlarda üstün yeteneklilerin keşfedilip yönlendirilmesiyle gelişimleri hızlandırılabilir, gelişimlerini olumsuz etkileyecek durumlardan sakınılabılır.

2. Üstün yetenekliler, bilgi ve yaratıcılığın önemli bir yere sahip olduğu günümüz dünyasında, ilgilendikleri alanlarda, çalıştıkları sektörlerde topluma önemli katkı sağlayabilecek niteliktedirler.
3. Akademik, sosyal, zihinsel, eğitsel gereksinimleri karşılanmadığında ve uygun bir şekilde yönlendirilmediklerinde üstün yetenekliler, kendilerine ve çevrelerine zarar verebilirler.
4. Üstün yeteneklilerin haksızlıklara uğramaması için eğitimde fırsat eşitliği yaklaşımıyla değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu sayede, gelişim özelliklerine uygun, zenginleştirilmiş eğitim ortamlarından faydalanma imkanları olacaktır (Akarsu, 2004: 128).

Üstün zekâlı çocuklara özgü özellikleri saptamak için bilimsel metotlar ve çeşitli ölçekler kullanılmaktadır. Kullanılan standart testler, ölçekler ve tekniklerin bazıları şunlardır:

- Çeşitli grup ve bireysel zekâ testleri.
 - Dile dayanan zekâ testleri (WISC-R, Stanford-Binet, TKT 5-7, TYT 7-11 vb.)
 - Dile dayanmayan, dili gerektirmeyen zekâ testleri (Leiter, Raven Matris Testi, Kohs Küpleri vb.)
- Standart bilgi ve başarı testleri (Bilim ve matematik olimpiyat sınavları, SBS vb.)
- Kişilik testleri ve envanterleri
- Sosyal olgunluk testleri
- Teorik, ekonomik, estetik, politik ve dini ölçekler
- Sosyometrik teknikler
- Vaka incelemeleri (Çocuğun gelişim tarihçesi ve aile geçmişi incelenerek)
- Çeşitli kişisel kayıtların incelenmesi
- Anketler
- Gözlemler
- Çeşitli özellikleri ölçen ölçekler
- Takip araştırmaları
- Ana baba, öğretmen, öğrenci ve öğrenci yakınları ile yapılan mülakatlar (Çağlar, 2004: 112-113).

Davaslıgil (2004) üstün yeteneklilerin tanınmasında zekânın; genel zihinsel ve özel akademik yetenek, yaratıcılık, liderlik, görme ve performansa dayalı sanat yeteneği gibi yönlerini de kapsamanın gerekliliğini vurgulamıştır.

2.2. Çoklu Zekâ Kuramı

Bu bölümde, ÇZK'nın ortaya çıkışı, ÇZK'ya göre zekânın özellikleri, ÇZK'nın özellikleri, ilkeleri, çoklu zekâ alanları, çoklu zekâ alanlarının birlikte çalışması, çoklu zekâ alanlarını etkileyen faktörler ve çoklu zekâ alanlarının belirlenmesi ile ilgili konulara yer verilmiştir.

2.2.1. Çoklu Zekâ Kuramının Ortaya Çıkışı

Howard Gardner tarafından geliştirilen Çoklu Zekâ Kuramı, Gardner'ın "Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences" adlı kitabında tanıtılmış ve kuramın genel hatları belirtilmiştir. Gardner'a göre (1993), zekâ "bir ya da daha fazla kültürel yapıda değer taşıyan bir ürüne şekil verme ya da sorunları çözme yeteneğidir".

İlk olarak "Proje sıfır (Project Zero)" adlı, Harvard Üniversitesinde "Çoklu Zekâ Kuramı" uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu projede yetenekli ve normal çocukların zihinsel gelişimi ve zekâ bozuklukları hakkındaki araştırmanın bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bu kuramın geliştirilmesinde, beyin hasarlı hastalar üzerinde yaptığı araştırmalar etkili olmuştur. Araştırmalarda farklı beyin bölgelerinde oluşan hasarlar sebebiyle bir beceriyi yapmakta zorlanan bireylerin beyin başka bölgelerinin desteklenmesiyle bu eksikliğin giderilmesine olumlu katkı sağladığı saptanmıştır. Temel varsayımı 'her çocuk, bir ya da birkaç alanda gelişim için potansiyele sahiptir' olan Proje Sıfır, özellikle okul öncesi eğitimde ve ilköğretimin ilk yıllarında program geliştirme ve değerlendirmeye yeni bakış açıları sunmaktadır (Gardner 1993, akt; Demirel, Başbay ve Erdem, 2006: 13).

Her bireyin birden çok zekâyâ sahip olabileceğini söyleyen Howard Gardner, bu nedenle tek bir zekâ testi ile zekâ yapılarının belirlenmenin yanlış olduğunu belirtmektedir. Bunun sonucunda IQ testinin geçerliliğinin ne kadar olduğu tartışma konusu haline gelmiştir. Birden çok zekâ olduğundan her kişide bir diğerinden

değişik zekâ olabileceğini ileri süren bu kurama “Çoklu Zekâ Kuramı” adı verilmiştir. Kişilerde birbirinden farklı olarak 8 zekâ türü bulunur. Bunlar; kişilerarası, mantıksal/matematikselsel, bedensel/kinestetik, içsel, görsel/uzamsal, müziksel/ritmik, sözel, doğa zekâsıdır. ÇZK’ya ilişkin özellikleri sunarken Gardner, çoğunlukla nöro-psikolojiyi ve beyin araştırmalarını esas almaktadır. Beyin araştırmaları sonucunda birbirinden farklı her zekâ beyinde belirli bir bölgede bulunmamaktadır ve her bir zekânın ayrıştırılabilir çokluğu vardır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 7-12).

Çoklu Zekâ Kuramı'nın başlangıcında, Gardner üç soru üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunlar;

- Çocuğun normal güçleri ile birlikte özel bir bölümde değişik güçleri de var mıdır?
- Değişik uygulamalarda çocukların performansları birbirleriyle ilişkili midir?
- Çocuğun bir etkinlikteki performansının, diğer etkinliklerdeki performanslarında etkisi var mıdır? (Gardner, 1993 akt. Gürbüz ve Gürbüz, 2010)

Gardner, bireylerin zihinsel süreçleriyle öne çıkan zekâları arasında bir ilişki bulunduğunu, bireyde baskın olan zekâ türünün öğrenme ve düşünme sürecini etkilediğini ve bireyin öne çıkan zekâ türüne göre öğrenme şeklinin geliştirilebileceğini belirtmektedir. Klasik zekâ testleri yeteneksel ve zihinsel gelişim için bireyleri aldıkları zekâ puanına göre sınıflarken, Çoklu Zekâ Kuramı'na uygun olarak geliştirilen testlerde zayıf ve gelişmiş zekâ türleri belirlenerek bireye özgü çözüm önerileri sunulmaktadır. Çoklu Zekâ Kuramı, bireyin baskın olan zekâsı türünü bilmesi ve geliştirmesine olanak sağlayan çözüme dayalı yönüyle, zekânın değişmez olduğu savunan zekâ yaklaşımından farklılaşmaktadır (Gürel ve Tat, 2010).

Gardner zekânın ölçülerek bir sayı olarak algılanmasına karşıt olarak zekâyı yeniden tanımlamıştır. Gardner zekâyı, bireyin belli bir kültürün veya toplumun ürünü olarak ortaya çıkan sorunları çözebilme, bir duruma yaklaşırken hedef belirleme ve bu hedefe ulaşmak için rota belirleme, duygu, düşünce ve inançların aktarılmasını sağlayan kültürel ürünlerin yaratılmasını ve aktarılmasını sağlayabilme, günlük yaşamda karşılaşılabilecek sorunlara karşı etkili çözümler bulabilme ve

çözülmesi gereken yeni sorunları keşfetme yeteneği olarak tanımlamaktadır (Özden, 2008: 109).

Gardner'ın teorisinin yapı taşı, bireylerin çoğunun kişisel bir bölümde yaratıcılık gücünün olduğu ve insanın bir bölümdeki yeteneğinin daha ağırlıklı olduğu fikrine dayanmaktadır. Gardner, bireyin bir veya iki zekâ alanının, bunlardan farklı zekâ boyutlarına nazaran daha fazla geliştiğini öne sürmektedir. Örneğin, Einstein'ın, matematik zekâsı çok üst düzeyde olmasına rağmen, bedensel, sosyal ve sözel zekâsı daha az gelişmiş durumdadır (Campbell, 1996, akt. Demirel, Başbay ve Erdem, 2006: 16).

Çoklu Zekâ Kuramı'nın ortaya çıkışından sonra kurama bazı eleştiriler de getirilmiştir. Armstrong (2009: 191-197), bu eleştirileri temel olarak Çoklu Zekâ Kuramı'nın yeterli ampirik desteğe dayanmadığı, sınıf ortamında kuramın uygulaması için yeterli güçlü araştırma desteği olmadığı ve kuramın müfredatı, bütün öğrencilerin kendilerinin zeki olduklarına inanmalarını sağlayacak duruma indirilmesi şeklinde belirtmektedir.

2.2.2. Çoklu Zekâ Kuramına Göre Zekânın Özellikleri

Çoklu Zekâ Kuramı'nın ortaya koyduğu önemli bakış açılarından biri, her insanın bütün zekâ alanlarını belirli bir düzeyde geliştirebilme potansiyeline sahip olduğudur (Vural, 2004: 227).

Çoklu Zekâ Kuramı'nı geliştiren Gardner (1983, 1999), zekânın özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Her birey zekâsını geliştirme ve arttırma potansiyeline sahiptir: Çoklu Zekâ Kuramı öncesi, zekânın doğuştan geldiği, bir bütün olduğu, yaşam boyu aynı şekilde devam ettiği ve zekânın geliştirilmesinin mümkün olmadığı görüşü yaygındı. Günümüzde zekânın, bireyin yapacakları ile ilgili sahip olduğu farkındalıkla aynı doğrultuda olduğu kabul edilmektedir.

2. Zekâ, sadece değiştirilebilir değil, aynı zamanda arttırılabilir ve geliştirilebilirdir: Hangi düzeyde ve hangi yaşta olursa olsun bireyin zihinsel performansları, kapasitesi veya işlevleri iyileştirilebilir, değiştirilebilir ve geliştirilebilir (Saban, 2005: 18-20).

3. Zekâ, bireydeki zihin ve beyin sistemlerinin etkileşimi sonucunda ortaya çıkan çok yönlü bir yapıdır: Zekânın, bireyin içinde bulunduğu sosyal, fiziksel ve kültürel çevresini anlamlandırmasını, algılaması ve kontrol etmesini sağlayan birçok özelliği vardır.

4. Zekâ, çok yönlü olmasına karşın, kendi içinde bir bütündür: Bir insan, çözmesi gereken bir sorunla karşı karşıya geldiğinde, zekâsının çeşitli yönleri bir bütünlük içinde, uyum içinde çalışırlar. Böyle bir durumda zekânın güçlü yönleri sorunu çözmek için uğraşırken, zayıf yönleri ise eğitime yönelik uğraşlar içerisinde.

5. Her insan zekâ türlerinin hepsine sahiptir: Çoklu Zekâ Kuramı, her bireyde sadece bir zekânın geçerliliğini ortaya koymak yerine, her bireyin tüm zekâ türlerine belli ölçüde sahip olduğunu benimsemektedir. Her bireyde söz konusu olan bu zekâ türleri farklı düzeylerde. Bundan dolayı her birey bazı zekâ türlerinde oldukça gelişmiş iken diğerlerinde az gelişmiş olabilmektedir.

6. Her birey, zekâ türlerinin her birini belli bir düzeyde geliştirebilir: Çoklu Zekâ Kuramı, yeterli eğitim, imkan ve uygun alan sağlandığında her bireyin zekâ alanlarının belirli bir düzeyde geliştirilebileceğini ve değiştirilebileceğini savunur.

7. Farklı zekâ alanları, genel olarak belirli bir uyum içinde ve bir arada çalışır: Gerçek hayatta zekâ alanları tek başına var olmaz. Çeşitli zekâ bölümleri birbirleri ile daima etkileşimdedir. Örneğin, futbol oynamakta olan bireyin topu başkasına atmak, topu yakalamak ve koşturmak gibi özellikleri içeren bedensel-kinestetik zekâ türüne sahip olmasının yanında, bu bireyin futbol sahasının fiziksel şartlarına uyabilmesi için görsel-uzaysal zekâyı ve oyunda oluşacak problemlerin çözümü için de sosyal zekâyı sahip olması gerekir.

8. İnsanın her alanda zeki olmasının birçok yöntemi bulunmaktadır: Bir insanın bir alanda zeki olduğunun kabul edilebilmesi için standartlaşmış kriterlerden söz edilemez. Örneğin, sözel zekâyı sahip bir birey çok iyi okuyamayabilir, ancak aynı birey yüksek seviyede drama, tiyatro veya oyun yeteneği sergileyebilir (Saban, 2005: 18-20).

2.2.3. Çoklu Zekâ Kuramının Özellikleri

Çoklu Zekâ Kuramının temel iki özelliği onu bilinen anlayıştan ayırmaktadır. Bunlardan ilki kuramın zekâ açıklaması gerçek yaşamda sorun çözmeye ve bir sonuç elde etmeye dayanır, bütüncül zekâ açıklamasının tam tersine çoklu zekâ anlayışı, kişilerin zekâlarını ne şekilde kullandıklarını anlamaya dayanır. İkincisi ise, zekânın birden fazla olduğunun ele alınmasıdır. Zekâların hepsi bilgiyi işlemede farklı yöntemlere ve kendine özgü sembol sistemine sahiptir. Teorinin diğer ayırt edici özellikleri aşağıdaki gibi ele alınabilmektedir (Gardner, 1999; Bümen, 2005:7-8):

- Zekâ tanımı, gerçek yaşamdaki zekâyâ dayanır.
- Zekâyâ çoğul bir bakış açısıyla bakar.
- Tüm zekâlar evrenseldir.
- Zekânın bütünsel profili gelişir ve değişir.
- Her zekâ alt ya da ikincil yetenekler içerir ya da farklı biçimlerde ortaya çıkar.
- Zekâlar birleşerek, kaynaşarak çalışırlar.

2.2.4. Çoklu Zekâ Kuramının İlkeleri

Çoklu zekâ kuramının ilkeleri aynı zamanda zekâyâ ilişkin çeşitli bilgiler içermektedir. Bu ilkeler;

- Her normal insan çoklu zekâ türlerine sahiptir.
- Şimdiye kadar varlığı kabul edilmiş çoklu zekâlar: müziksel-ritmik, görsel-uzamsal, matematiksel-mantıksal, kişilerarası, sözel-dilsel, içsel bedensel-kinestetik ve doğasal zekâlardır. Henüz keşfedilmemiş farklı zekâlar olabilir.
- Her bireyde bu zekâların her biri olmakla birlikte, her bireyin farklı zekâ alanlarında baskınlığı ve zayıflığı farklıdır.
- Her kişi kendine özgü bir farklı zekâ profiline sahiptir.
- Her birey zekâsının gelişme süreci birbirinden farklıdır.
- Tüm zekâlar dinamiktir.
- Her zekânın tanımı yapılabilir.
- Çoklu zekâlar üzerine gidilip eğitilerek güçlendirilebilir veya eğitilmezse zayıflatılıp köreltilir.

- Beynin farklı yerlerine yerleşmiş olan çoklu zekâlar, hem birbirinden bağımsız hem de belli bir uyum içinde çalışabilirler.
- Her insan bireysel zekâlarının durumunu öğrenebilir ve bu doğrultuda geliştirebilir.
- Her zekâ türünün gelişmesindeki süreç kendi içerisinde değerlendirilmelidir.
- Her bir zekâ dikkat, algılama, hafıza ve problem çözme bakımından bir diğerinden farklıdır.
- Kişisel kalıtım, kültür ve geçmiş özellikleri zekâların gelişmesini etkiler.
- Hayatta herhangi bir iş tek bir zekâ alanıyla yapılamaz ve hiçbir birey hayatını sadece tek bir zekâ bölümüyle sürdüremez.
- Aynı anda bir zekâ kullanılırken diğer zekâda kullanılabilir.
- Zekâlar bir diğer zekânın gelişimi için kullanılabilir.
- Çoklu zekâlar değişik yöntemlerle sergilenebilir.
- Çoklu zekâlar bir üründe, problem çözme sürecinde veya performansta ortaya çıktığından sayısal olarak hesaplanamaz (Temiz, 2007: 16-17).

2.2.5. Çoklu Zekâ Alanları

2.2.5.1. Sözel Dilsel Zekâ

Dil zekâsı, kelimelerin sözlü veya yazılı olarak etkin kullanabilme yeteneğidir. Şairler, yazarlar, gazeteciler, editörler ve sunucular sözel dilsel zekâlarını etkili kullanabilen kişilere örnek gösterilebilirler (Saban, 2005: 7). "Broca bölgesi" olarak adlandırılan beynin alt bölgesi, dil becerilerinden sorumludur. Broca bölgesi, beyinde konuşmanın gerçekleşmesini sağlayan hareketlerin kontrol edildiği alanıdır. Bu bölgede meydana gelebilecek bir hasar, konuşmada zorluklar yaşanmasına sebep olabilir (Gardner, 1993; akt: Temiz, 2007: 20).

Sözel dilsel zekâsı gelişmiş düzeyde olan bireylerde hatırlama yorumlama ve dinleme becerileri de gelişmiş düzeydedir. Bununla birlikte iletişim becerilerinin gelişmiş ve diğer insanlara göre sözel iletişim becerilerinin daha ileri düzeyde olduğu görülmektedir. Bundan dolayı, fikirlerin rahatça ifade edilebildiği etkileşimsel ortamlar, sözel dilsel zekâsı gelişmiş bireyler için en etkili öğrenme ortamlarıdır (Gürel ve Tat, 2010).

Sözel dilsel zekâsı gelişmiş düzeyde olan bireylerde öne çıkan özellikler;

- Anlatmayı, dinlemeyi, okumayı ve tartışmayı sevme
- Kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz edebilme
- Yazılı ve sözlü iletişimde başarılı olma
- Gelişmiş kelime bilgisi
- Atasözleri, deyimler ve güzel sözler kullanmaktan hoşlanma
- Ses, ses dizimi ve anlam bilgilerini kullanmakta başarılı olma
- Kuvvetli yazılı ve sözlü hafıza
- Yabancı dile karşı merak
- Kelime oyunlarını sevme.
- Yazılı ve sözlü uyaranlara karşı hassas olma
- Tekerlemelerde başarılı olma
- Resimlerden daha çok yazıların, dikkatlerini çekmesi
- Öykü ve masal anlatmayı ve dinlemeyi sevmedir (Temiz, 2007: 20; Saban, 2005: 7-8; Vural, 2004: 239).

2.2.5.2. Mantıksal Matematiksel Zekâ

Bireyin sayıları, rakamları, sayısal ifadeleri etkili olarak kullanabilme ve olaylar, durumlar, olgular, kavramlar arasında sebep sonuç ilişkisi kurabilme ve mantık yürütebilme yeteneğidir. Mantıksal-matematiksel zekâsı gelişmiş olan bireyler, mantıksal kurallara, nedensellik ilişkilerine, çıkarımlar ve varsayımlar yapma gibi soyut işlemlere karşı duyarlıdırlar. En iyi öğrenme şekilleri, niceliksel özellikleri kullanarak hesaplar yapma, kategoriler oluşturma ve mantıksal bağlantılar kurma aracılığıyla gerçekleşir. Bununla birlikte, nesnelere belli kategorilere ayırarak, nesnelere belli özelliklerini niceliksel olarak sayısallaştırarak ve hesaplayarak ve olaylar arasındaki birtakım soyut ilişkiler üzerinde çalışmadır (Saban, 2005: 8; Selçuk vd. 2004: 49; Özden, 2008: 115).

Mantık-matematiksel zekânın kapsadığı beceriler arasında hipotezleri sınıflandırma, öncelik oluşturma, sebep sonuç ilişkilerini kavrama da vardır. Akıl yürütme becerileri, yazma, yaratma, okuma, yeni dil öğrenme, model parçaları bir araya getirip yeni bir şey kurma ve notalarını öğrenme gibi farklı alanlarda uygulanabilir (Bellanca, 1998: 17; akt. Bümen, 2005: 11).

Matematiksel-mantıksal zekâsı gelişmiş düzeyde olan bireylerde öne çıkan özellikler;

- Sayısal hesaplamaları iyi yapma
- Sayılarla uğraşmayı sevme
- Sayısal ifadeleri kullanmaktan hoşlanma
- Matematik, fen ve teknoloji derslerine karşı ilgilenme
- Stratejik oyunlarından, mantık bulmacalarından, satranç, dama ve tavla gibi oyunlardan hoşlanma
- Sebep-sonuç ilişkileri oluşturmada başarılıdırlar.
- Analiz ve sentez yapmada başarılı olma
- Soyut bağlantılar oluşturmada başarılı olma
- Gelişmiş akıl becerileridir (Demirel vd., 2006: 22; Temiz, 2007: 22; Saban, 2005: 8-9; Vural, 2004: 242).

2.2.5.3. Görsel Uzamsal Zekâ

Bireyin, içsel ve dışsal benzerlikleri birleştirme, görseller içinde araştırma yapabilme, zihinsel benzeştirme, görselleri fark etme, zihinsel tasarımlar yapabilme, uzamsal akıl yürütme yetenekleridir. Görsel-uzamsal işlemler için beynin ilgili bölgesi sağ yarım küredir. Görsel uzamsal zekânın etkili olarak kullanıldığı eylemlere mimari tasarım yapma, yön belirleme-bulma, harita okuma, eşyaları yerleştirme örnek olarak gösterilebilir (Saban, 2005: 9; Selçuk vd. 2004: 53; Temiz, 2007: 24).

Görsel uzamsal zekâ, görsel dünyayı doğru olarak algılama ve bireyin görsel yaşantılarını yeniden oluşturma potansiyelidir. Biçimleri, renkleri ve resimleri somutlaştırabilme yeteneğini içerir (Bümen, 2005: 12).

Özden'e (2008) göre görsel uzamsal zekâ zihinde boşluğu canlandırabilme becerisidir. Denizde, okyanusta gideceği yolu belirleyebilen gemi kaptanı, havada yolunu belirleyen pilot, heykeltıraş, mimar ve satranç oyuncusunu görsel uzamsal zekâsı gelişmiş kişilerdir. Üç boyutlu düşünebilme becerisi görsel uzamsal zekânın önemli özelliğidir. Görsel uzamsal zekâsı gelişmiş olan bireyler görsellik ve hayal

gücü yoluyla düşünürler, renkleri karşı duyarlıdırlar, öğrenmede resim ve renkleri kullanırlar (Özden, 2008: 116-117).

Görsel-uzamsal zekâ, beynin kullandığı ilk dillerden biridir. Kelimelerle buluşmadan önce beyin, resimlerle tanışır ve düşünmek için bunları kullanır. Görsel-uzamsal zekâda kullanılan dilin öğeleri, resimler, şekiller, renkler, desenler ve diğer görsel sembollerdir (Lazear, 2000: 2; akt. Bümen, 2005: 12).

Görsel uzamsal zekâsı gelişmiş düzeyde olan bireylerde öne çıkan özellikler şu şekilde sıralanabilir;

- Sanatsal etkinliklerden hoşlanma
- Hayal kurmayı sevme.
- Zihinlerinde canlandırdıkları tasarımları gerçeğe dönüştürebilme
- Kelimelerden ziyade resimlere dikkat etme
- Varlıkların görsel imgelerini iyi hatırlama
- Filmleri, sunumları ve görsel sunuları izlemekten hoşlanma
- Resim ve çizim yapmaktan hoşlanma
- Adres ve yön bulmada başarılı olma
- Resimleyerek ve çizerek çalışma
- Gözlerini kapatarak nesnelerin farklı duruş ve görünüşlerini hayal edebilme
- Grafikleri, haritaları, çizelgeleri ve diyagramları rahatlıkla anlamlandırabilme
- Belirli bir alana eşyaları yerleştirmede başarılı olma
- Şekil, zemin, renk, desen, biçim gibi olgulara karşı duyarlı olma
- Resim, iş-teknik eğitimi gibi derslere ilgi duymadır (Temiz, 2007: 24; Saban, 2005: 9-10; Selçuk vd. 2004: 53; Vural, 2004: 245).

2.2.5.4. Müziksel-Ritmik Zekâ

Bireyin, ritimleri ve tonları algılayabilme, müzik formlarını ayırt edebilme müzikle kendini ifade edebilme ve beste yapabilme becerileridir. Beyinde müziksel ritmik zekâdan sorumlu alanlar sağ yarım kürede yer alır(Saban, 2005: 10; Gardner, 1993; akt. Temiz, 2007: 26).

Müziksel ritmik zekâsı gelişmiş bireyler bir olayın, durumun gerçekleşme biçimini müziksel olarak algılayabilir, yorumlayabilir ve iletişimde müziksel

düşünmeyi kullanabilir. Bununla birlikte, müzik parçalarını rahatlıkla hatırlarlar, yorumlama ve ifade etmede müziksel bir dil kullanırlar. Müziğe, müzik enstrümanlarına, ritimlere, melodilere, çevrelerindeki seslere karşı duyarlıdırlar. En etkili olarak ritim, melodi ve müzikle öğrenirler (Saban, 2005: 10).

Müziksel ritmik zekâsı gelişmiş düzeyde olan bireylerde öne çıkan özellikler;

- Melodileri, şarkıları, ritimleri iyi hatırlama
- Seslere karşı hassas olma
- Müzik aletlerine karşı ilgi duyma
- Şarkılara genelde eşlik etme
- Çalışırken müzik dinlemekten hoşlanma
- Dışarıdaki seslere karşı hassas olma ve genelde kolayca dikkatlerini bu seslere kaydırma
- Tempo tutmaktan hoşlanma
- Sıklıkla elleri ve ayakları ile ritim tutma
- Konserleri, müzikal gösterimleri sevme
- Müzik dersini sevmez (Temiz, 2007: 26; Saban, 2005: 10-11; Özden, 2008: 118; Vural, 2004: 245).

2.2.5.5. Bedensel-Kinestetik Zekâ

Bireyin, bedenini etkili bir şekilde, bütün veya parça olarak koordinasyonlu kullanabilme, vücudunun tamamını ya da bölümlerini sorun çözmede, kendini ifade etmede, bir ürün ortaya koymada kullanabilme becerisidir. Bedensel kinestetik zekâ, vücudun hareketlerinin kontrol edilmesini ve yorumlanmasını, nesnelere yönetilmesini ve beden ile zihnin uyumlu çalışmasını sağlar. Hareketlerin kontrol edildiği beyin ilgili bölümleri, beyin iki yarım küresinde de bulunan motor korteksleridir (Bümen, 2005: 14; Gardner, 1993; akt. Temiz, 2007: 28; Özden, 2008:119).

Bedensel kinestetik zekâsı gelişmiş olan bireyler, zihinleri ve bedenleri arasında başarılı bir şekilde bağlantı kurabilirler. Spor, tiyatro, bale ve dans gibi hareket becerisinin ön planda olduğu alanlarda başarılıdırlar. Dokunarak, tadararak,

koklayarak, uygulayarak, yaparak, yaşayarak daha rahat öğrenirler. Hareketsizlikten çok rahatsız olurlar (Özden, 2008: 119; Demirel vd., 2006: 26).

Bedensel-Kinestetik zekâsı gelişmiş düzeyde olan bireylerde öne çıkan özellikler;

- Sportif etkinliklerden hoşlanma
- Jimnastik yapmayı ve dans etmeyi sevme
- Konuşurken el-kol hareketlerini ve jest, mimikleri çok kullanma
- Bir şeyleri parçalarına ayırmak ve tekrar bir araya getirmekten hoşlanma
- Yazı içerikli, rapor yazımı gerektiren projelerden çok model yapımı içeren projeleri yapmayı tercih etme
- Devinimsel nitelikteki tüm faaliyetlere katılmaktan hoşlanma
- Uzun süre hareketsiz kalmaktan hoşlanmama
- Dokunma içeren faaliyetlerden hoşlanma
- Konuşurken dokunmadan hoşlanma
- Beden Eğitimi dersinden hoşlanma.
- Vücut hareketlerini iyi kontrol edebilmedir (Temiz, 2007: 28; Saban, 2005: 12; Özden, 2008: 119; Vural, 2004: 248).

2.2.5.6. Sosyal Zekâ

Bireyin çevresindeki kişilerin duygularını, ihtiyaçlarını ve isteklerini anlayabilme, ayırt edebilme, insanlarla etkileşime geçebilme ve rahatça iletişim kurabilme becerisidir (Gardner, 1993, akt. Temiz, 2007: 30).

Sosyal zekâ, insanların hal ve tavırlarını anlamayabilme, empati kurabilme, duygularını okuyabilme, ihtiyaçlarını ve beklentilerini anlayabilme ve buna göre davranabilme kapasitesidir. Sosyal zekâsı gelişmiş düzeyde olan bireyler, jest ve mimiklerine karşı duyarlıdırlar. İnsanların bireysel farklılıklarını ve kişilik özelliklerini fark ederek, insanları etkili değerlendirme kabiliyetine sahiptirler. Grup içerisinde işbirliği ve uyum içinde çalışma, grup üyeleriyle etkili iletişim kurmada başarılıdırlar (Saban, 2005: 12; Demirel vd., 2006: 38).

İnsanlarla vakit geçirmek, onlarla ilgilenmek, birlikte çalışmak, etkileşime geçmek, onlarla öğrenmek, sosyal zekâsı gelişmiş olan kişilerin sevdiği şeylerdir.

Liderlik özellikleri, empatik beceriler, arkadaşlık ilişkilerindeki başarı, sosyal zekânın öne çıkan özellikleridir. Sosyal zekâ alanı gelişmiş olan bireyler, insanların davranışlarını kolayca okuyabilir. Kendilerini, bir başkasının yerine rahatlıkla koyabilir. Kişiler arası çatışmaları çözümlenmede başarılıdırlar (Selçuk vd., 2004: 73).

Sosyal zekâsı gelişmiş düzeyde olan bireylerde öne çıkan özellikler;

- Arkadaşlık ilişkilerinin iyi olması ve arkadaşlarının çok olması
- Gelişmiş empati becerileri
- Diğer insanlar tarafından vakit geçirmek için tercih edilme
- İnsanlarla zaman geçirmekten hoşlanma
- Arkadaşlarının, dostlarının, akrabalarının, tanıdıklarının kötü zamanlarında onlara yardım etme
- İnsanlarla iyi anlaşabilme, onların duygularını anlayabilme
- İkna becerilerinin iyi olması
- Sorunu olanlara yol gösterme
- İnsanlarla iyi ilişkiler kurma, onlarla selamlaşma, onlara önem verme
- Grup içinde genelde liderlik becerilerinin ön plana çıkması
- Grup çalışmalarından ve oyunlarından hoşlanma
- Organizasyon planlamada ve yürütmede başarılı olma (Temiz, 2007: 30; Saban, 2005: 13; Özden, 2008: 120; Vural, 2004: 254).

2.2.5.7. İçsel Zekâ

İçsel zekâ, Gardner'a göre bireyin kendini tanıması ve kendisi hakkında algılamaları ile uyumlu, tutarlı davranışlar gösterme becerisidir (akt. Temiz, 2007: 31)

Kişinin kendi beklenti, ihtiyaç, duygu, düşünce, eksiklik ve yeteneklerinin farkında olmasıdır. İçsel zekâsı gelişmiş düzeyde olan bireyler kendilerini iyi tanırlar ve sınırlılıklarının farkındadırlar. Güçlü ve zayıf yönlerini iyi bilirler. Kendi başlarına çalışmayı severler, bireysel projelerle öğrenirler. Öğrendikleri ile kendileri arasında ilişki kurmayı ve öğrendiklerini düşünme sistemleriyle bütünleştirmeyi isterler (Özden, 2008: 121).

İçsel zekâsı gelişmiş düzeyde olan bireylerde öne çıkan özellikler;

- Duygu ve düşüncelerini açık bir şekilde ifade edebilme
- Güçlü yanlarının ve zayıflıklarının farkında olma
- Yüksek özgüvenler
- Sosyal ortamlarda genellikle insanların arkalarında durmayı tercih etme
- Tek başlarına zaman geçirmekten hoşlanma
- Bağımsızlıktan hoşlanma
- Yalnız başlarına çalışmada ve iş tamamlamada başarılı olma
- Başarı ve başarısızlıklarından ders alma.
- Günlük tutmaktan keyif alma
- Gerçekçi amaçlar oluşturma
- Kendilerini motive etmede başarılı olma
- Hobilerinin olmasıdır (Bümen, 2005: 38; Temiz, 2007: 32; Saban, 2005: 14; Özden, 2008: 121).

2.2.5.8. Doğacı Zekâ

Bireyin, doğadaki canlıları tanıma, onları belli özelliklerine göre kategorize etme veya birbirlerinden ayırt etme, doğanın dengesini ve sembollerini fark etme yeteneğidir. Doğayla, doğanın düzeniyle ilgili eylemlerde aktif olarak kullanılan zekâ türüdür (Temiz, 2007: 33).

Doğacı zekâsı gelişmiş düzeyde olan bireyler, canlıları tanımaya, onlar hakkında bilgi sahibi olmaya, onları özelliklerine göre gruplamaya, doğada bulunan bulutlar, dağlar, kayalar, yapraklar vb. gibi canlılara ve varlıklara karşı duyarlı ve ilgilidirler. Sağlıklı ve temiz bir çevre bilincine sahiptirler ve hayvanlara, bitkilere ve doğal kaynaklara merak duyarlar (Saban, 2005: 15).

Doğacı zekâ sadece canlıları, hayvanları ve bitkileri sevmek olarak değildir. Doğadaki denge ve düzenin farkında olma, bunlara karşı hassas olma ve bunlara önem vermektir (Temiz, 2007: 33).

Doğacı zekâsı gelişmiş düzeyde olan bireylerde öne çıkan özellikler;

- Doğayı, doğal ortamları evleri gibi hissetme, sahiplenme
- Doğada bulunan çeşitli doğal yapı, ses, koku, renk, şekil ve tatlarla dair diğer insanlardan daha çok şey bilme

- Bitki örtüsüne karşı duyarlı olma, bitki örtüsüyle ilgilenme, onu tanımaya çalışma
- Botanik canlıları tanımayı ve doğal hayata önemini ve etkilerini incelemeyi isteme
- Doğadaki canlılarla ilgilenme, canlıları anlamaya ve beslemeye meraklı olma
- Doğayı hissetmeye çalışma ve tepkilerine karşı duyarlılık gösterme
- Hem doğanın insanlar üzerindeki etkileriyle hem de insanların doğa üzerindeki etkileriyle ilgilenme
- Hayvanları ve bitkileri tanımak ve kategorize etmek isteme
- Bitki yetiştirmeye ilgi duymadır (Bümen, 2005: 36; Temiz, 2007: 33; Saban, 2005: 15; Özden, 2008: 122).

2.2.6. Zekâ Alanlarının Birlikte Çalışması

Armstrong (2009: 16), öğrencilerin farklı zekâ alanlarına sahip olmasının, onların sahip oldukları zekâ alanları düzeylerinin artmayacağı veya gelişmeyeceği anlamına gelmediğini belirtmiştir. Bireyler yeterli eğitim aldığı ve uygun öğretim yöntemleri kullanıldığı takdirde, her zekâ alanını belli bir düzeyde geliştirebilir, çünkü zekâ alanları uyumlu bir şekilde birlikte çalışmaktadır.

Tüm zekâ alanlarının hepsi aynı düzeyde olmasa da işlevseldir ve geliştirmiştir; bununla birlikte her bireyde öne çıkan zekâ türleri vardır. Bir bireyde sayısal zekâ bölümü ağırlıklı iken, başka birinde görsel uzamsal zekâ ağırlıklı olabilir. Zekâ alanları, birlikte ve birbirinden ayrı çalışabilmektedir. Günlük sıradan eylemlerde bile birden fazla zekâ birlikte çalışmaktadır (Yavuz, 2001: 17-18).

Walters (1992), çoklu zekâ kuramında, bütün zekâ alanlarının aynı önem derecesine sahip olduğunu ve zekâ alanlarının birbirinden daha önemli olmadığını belirtmiştir. Armstrong'a (1994) göre tüm zekâ alanları birlikte çalışır. Örneğin, bir basketbol oyuncusu bedensel kinestetik zekâsını koşmak, topu yakalamak ve pas atmak için kullanırken; görsel uzamsal zekâyı basket potasıyla kendi arasındaki mesafeyi algılamak için kullanır; dilsel ve sosyal zekâsını kurallarını öğrenmek için ve takım arkadaşları ile iletişim ve etkileşim için kullanır; içsel zekâsını ise kendini performansını değerlendirmek için kullanır (Akt: Bümen, 2005: 8).

2.2.7. Çoklu Zekâ Alanlarının Gelişimini Etkileyen Faktörler

Bireylerin hangi zekâ alanına ne düzeyde sahip olduğunu belirlemede zayıf ve güçlü etiketlemelerini yapmak uygun olmayabilir. Bunun sebebi, bireye kendini geliştirme imkânı tanındığında zayıf olarak nitelendirilen zekâ alanının en güçlü yanı olabilmesidir. Her bireyin tüm zekâ alanlarında ustalık düzeyinde kendini geliştirebilme kapasitesine sahip olduğu ilkesi, çoklu zekâ kuramının en önemli ilkelerden biridir (Saban, 2005: 20).

Zekâ alanlarının gelişimi bireyden bireye farklılaşmaktadır. Armstrong (2009: 29), zekâ alanlarının gelişiminde rol oynayan çevresel etkenleri şu şekilde belirtmektedir:

1. *Kaynaklara erişim faktörü:* Sosyo-ekonomik durumu yeterli olmayan bir ailede yaşayan bir bireyin, müziksel zekâyı destekleyen müzik enstrümanlara erişimi zor olabilir.
2. *Tarihsel-kültürel etmenler:* Bireyin, eğitim verdiği okulda matematik ve fen dersine önem veriliyorsa, bireydeki matematiksel zekâ daha fazla gelişir.
3. *Coğrafi etkenler:* Kırsal kesimlerde büyüyen bir bireyin, doğacı zekâsını geliştirme imkânı, apartmanda büyüyen bir bireye nazaran daha fazladır.
4. *Ailesel etkenler:* Müzisyen olayı hayal eden bir bireyin ailesi, onun doktor olmasını istiyorsa, bireyin müziksel zekâsı daha az gelişebilir.
5. *Durumsal etkenler:* Yetiştigi aile, kalabalık olan bireylerin zekâ alanlarında kendilerini geliştirme imkânları, ne kadar sosyal olduklarıyla ilgilidir.

Saban (2005: 23), bir kişinin çoklu zekâ bölümlerinin gelişiminde "felce uğraticı deneyimler" ve "kristalleştirici deneyimler" den oluşan iki ana süreçten söz etmektedir. Bireyin yeteneklerinin gelişiminde "dönüm noktaları" olarak adlandırılabilir durumlar, kristalleştirici deneyimlerdir. Bunlar, yaşamın herhangi bir döneminde gerçekleşebilir. Kişinin potansiyelini körelten deneyimler ise felce uğraticı deneyimlerdir. Bu deneyimler genelde suçluluk, öfke, utanç gibi negatif duygularla ilgilidir.

2.2.8. Çoklu Zekâ Alanlarının Belirlenmesi

Çoklu Zekâ Kuramına göre, sağlıklı birey zekânın alanlarının hepsine sahip olmakla birlikte tümüne aynı derecede sahip değildir. Kişi sorunla karşılaştığında genellikle gelişmiş zekâsıyla çözüme ulaşır. Bununla birlikte zekâ alanları birbirleriyle uyum içerisinde çalışırlar. Eğitim öğretim sürecinin planlayıcı ve uygulayıcısı olan eğitimcilerin öğrencileri iyi tanıyarak zekâ alanları ihtiyaçlarına göre planlama ve uygulama yapmaları önemlidir (Temiz, 2007: 35).

Her bireyin tüm zekâ alanları en üst düzeyde geliştirebilme potansiyeli vardır. Bununla birlikte, bireyler doğuştan itibaren bazı zekâ alanlarına daha yatkın olurlar. Okul döneminde ise genelde yatkın oldukları zekâ alanlarına göre öğrenme yöntemleri geliştirmiş olurlar. Öğretmenlerin, öğrencilerin iyi gelişmiş zekâ alanlarını belirlemesi ve öğrenmelerinde bu zekâ alanlarını kullanmalarına yardım etmeleri önemlidir (Saban, 2005: 35).

Öğrencilerin zekâ alanlarının belirlenmesinde kullanılan yöntemler:

- Öğrencileri gözlemlemek
- Öğrenciler hakkında belge toplamak:
 - Öğrencilere ait ürünleri (resim, şiir vb.) toplamak
 - Öğrenci faaliyetleri belgelenmek ve saklanmak
- Okul kayıtlarını incelemek:
 - Derslerde alınan notları incelenmek
 - Öğrenci hakkında diğer öğretmenlerin yazdığı raporların incelenmek
- Diğer öğretmenlerle iletişime geçmek
- Velilerle görüşmek
- Öğrencilere sormak (Vural, 2004: 265-266).

2.3. Mükemmeliyetçilik

Bu bölümde, mükemmeliyetçiliğin tanımı, oluşumu, boyutları, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik, mükemmeliyetçi kişilik özellikleri ve üstün yeteneklilik ve mükemmeliyetçilik ile ilgili konulara yer verilmiştir.

2.3.1. Mükemmeliyetçiliğin Tanımı

Mükemmeliyetçilik günümüzde araştırmacılar tarafından tanımlama çabaları devam etmekte olan bir kavramdır. Mükemmeliyetçiliği tanımlamada önemli bir sorun, mükemmeliyetçi insanlarla, yetenekli ve başarılı insanlar arasında ayırım yapılamamasıdır. Ancak yapılan tanımların ortak özelliği, performans üzerindeki yüksek beklentilerdir (Frost vd., 1990).

Mükemmeliyetçilik, kusursuzluk çabası ve kişinin kendi davranışı için aşırı eleştiri yapmasına neden olan performansa yüksek standartlar belirleme eğilimidir. Mükemmeliyetçi insanlar, hayatlarının her alanında mükemmel olmaya çalışan insanlardır (Frost vd., 1990; Flett ve Hewitt, 2002).

Pacht (1984), mükemmeliyetçiliği, bireyin gerçekleşmesi ve ulaşılması zor standartlar belirlemesi ve kendine verdiği değeri bu standartları başarabilmesine göre algılaması olarak tanımlamıştır.

Burns (1980), mükemmeliyetçiliğin olumlu bir özellik olmadığını belirtmiştir. Mükemmeliyetçileri öz değerini tamamıyla başarı ve verimlilik terimleriyle ölçen ve imkânsız amaçlara doğru zorlayıcı ve ısrarcı bir şekilde çaba gösteren bireyler olarak tanımlamaktadır.

Ashby'e (1996) göre mükemmeliyetçilik bireyin kendisi için belirlediği yüksek hedefleri başarmak için çok çaba göstermesidir. Mükemmel performans gösterme çabasının bireyin en yüksek potansiyeline ulaşma ve çevresindekilerle sosyal bağları içerdiğinde olumlu, başkalarından daha iyi olma hedefini içerdiğinde olumsuz bir anlam taşıdığı ve mükemmel olma çabalarının mutsuz olma ve başarısızlıkla ilgili olduğu ifade edebilir.

2.3.2. Mükemmeliyetçiliğin Oluşumu

Adderholt ve Golberg (1992: 8), mükemmeliyetçiliğin çocuklukta başladığını, aile baskısı, öz baskı, sosyal baskı, medya baskısı ve gerçekçi olmayan rol modellerin birleşiminin bireyi yaşam boyu, çok çalışmaya ve kaygı ve suçluluk hissi duymaya zorladığını, bireyin mükemmel olmadıkça sevilmeceğini ve kabul edilmeyeceğini düşündüğünü belirtmektedir.

Burns'e (1980) göre, mükemmeliyetçiliğin oluşumunda anne baba etkilidir. Çocuk bir hata veya başarısızlık sergilediğinde, anne baba çocuğa kaygı ve hayal kırıklığı ile tepki verir ve çocuk bunu muhtemelen bir ceza olarak yorumlar.

Leman'a (2009: 250) göre, ailede ilk doğan çocukların ve tek olan çocukların mükemmeliyetçi olma olasılıklarının yüksektir. Başka bir deyişle, doğum sırasının mükemmeliyetçilikte etkisi vardır.

Bowers (2012: 26-36), mükemmeliyetçiliğin kökeninin şunlara dayandığını belirtmektedir:

- Toplumun çocuğu, topluma uyumlu birey haline getirme çabası ve bireyin de değer verdiği kişilere onları sevdiğini göstermek için bu çabayı benimsemesi
- Bireyin kaotik bir ailede büyümesi, kaostan ve sorunlardan uzak kalmak için gösterdiği hassasiyet
- Ailenin yüksek başarı beklentisi
- Narsistik kişilik özellikleri olan ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları
- Toplumun bir ferdi olarak, toplum içinde mutlu olma çabası
- Okulun, çocuktan mükemmel performans beklemesi
- Medyanın mükemmel ve ideali göstermesi ve bireyleri bunun için yönlendirmesi

Antony ve Swinson (2009: 18-22) ise, göre mükemmeliyetçiliğin oluşumundaki etkileri sıralamaktadır:

- Genetik etkenler: Mükemmeliyetçiliğin bir kısmı, başka diğer bozukluklarda olduğu gibi kalıtsaldır.
- Ödül ve pekiştiriciler: Birey, bulunduğu her sosyal ortamda(okul, iş yeri vb.) iyi performans için ödüllerle karşı karşıyadır. Bunlar kişinin mükemmeliyetçi davranışlarını teşvik eder.
- Ceza: Birey cezaya maruz kalmamak için mükemmeliyetçi davranışlar sergiler.
- Model alma: Birey, çevresindeki insanları gözlemleyerek onların mükemmeliyetçi davranışlarını taklit eder.

- Bilgi sahibi olma: Birey, medyadan ve çevresindeki insanlardan aldığı bilgilerle mükemmeliyetçi davranışlar sergiler. Örneğin, güzel ve çekici olmanın önemini öğrenen birey, bu şekilde olmak için çaba sarf eder.

Flett ve Hewitt (2002), araştırmalarında mükemmeliyetçi davranışların, anne-baba baskısı ve bununla birlikte gelen anne-baba rollerinde değer kaybı yaşanmasıyla ilgili olduğunu ifade etmektedirler. Çocukluk döneminde mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasıyla ilgili dört model olduğunu belirtmişlerdir. Bu modeller şunlardır: sosyal beklentiler modeli, sosyal öğrenme modeli, sosyal tepki modeli ve endişeli yetiştirme modeli.

1. Sosyal Beklentiler Modeli: Büyüme döneminde, çocukların gösterdiği mükemmeliyetçi davranışlarla anne-babaların daha çok kabul davranışı gördüğü bulunmuştur. Bazı anne-babalar, çocuklarından koydukları yüksek standartları karşılamalarını beklerler. Anne-babalarının beklentilerini gerçekleştiremeyen çocuklar çaresiz ve değersiz hissederler. Bu bakımdan çocuklar anne-babalarının ilgilerini üzerlerine çekebilmek için mükemmeliyetçi kişilik özellikleri geliştirirler.

2. Sosyal Öğrenme Modeli: Anne-babaları mükemmeliyetçi kişilik özellikleri taşıyan çocuklar, onları model alarak mükemmeliyetçi davranışlar sergilemektedirler. Böylece çocuklar mükemmeliyetçi davranışlarının kaynağı anne ve babaları olmaktadır.

3. Sosyal Tepki Modeli: Bazen çocuklar çok kötü şartlar altında yetiştirilmektedirler. Böyle ortamlarda büyüyen çocuklar psikolojik ve fiziksel istismara maruz kalmaktadırlar. Sevgi yoksunluğu, saygı ve güven eksikliği ve sorunlu aile ortamında büyüyen çocuklarda bazen tepkisellik oluşmaktadır. Böyle çocuklar, bir çeşit başa çıkma mekanizması olarak mükemmeliyetçi davranışlarla tepki verirler.

4. Kaygılı Yetiştirme Modeli: Bazı anne babalar çok endişeli yapıya sahiptirler ve bunu çocuk yetiştirme tarzlarına yansıtırlar. Çocukların yaptığı hataları çok fazla büyütürler. Bundan dolayı çocuktan hata yapmaması beklenir. Yapılan hata ve sonuçları çok önemsenir. Böyle anne babaların, hem çocuklarının hem de kendilerinin mükemmel davranışı gösterememe gibi endişeleri vardır. Anne baba, sıklıkla, çocuğundan muhtemel hatalara ve bunların hayatı nasıl etkileyebileceğine

dair dikkatli olması istenir. Ayrıca, bu hataların başka insanlar tarafından olumsuz değerlendirilebileceği hatırlatılır.

2.3.3. Mükemmeliyetçilik Boyutları

Flett ve Hewitt'e (2002) göre, mükemmeliyetçilik yapısı çok boyutludur; hem kişisel hem de kişiler arası yönleri vardır.

Frost ve arkadaşları (1990) mükemmeliyetçiliği açıklamada 6 farklı boyuttan bahsetmektedir. Bunlar;

1. Kişisel Standartlar: Mükemmeliyetçi kişiler, yapmakta zorlanacakları, potansiyellerinin üstünde hedefler belirlerler. Büyük başarılarla imza atabilirler, ama hedefledikleri noktaya ulaşamadıklarında büyük baskı yaşarlar. Bununla birlikte, uyumlu mükemmeliyetçilerin kişisel standartları olumlu sonuçlar getirir. Genelde yüksek akademik başarı ve düşük akademik erteleme davranışı gösterirler.

2. Düzen: Mükemmeliyetçi kişiler, yaptıkları her şeyin ve buldukları ortamların düzenli olmasına aşırı özen gösterirler. Ancak, düzensizlikten çok rahatsız olmalarından dolayı bu durum normal hayatı olumsuz etkiler.

3. Hatalarla Aşırı İlgilenmek: Mükemmeliyetçi kişiler, yaptıkları her işte hatasız olmaya özen gösterirler ve başarıya ulaşmada, hata yapmamanın çok önemli olduğunu düşünürler. Küçük hataları bile olduğundan büyük görürler.

4. Yaptığı işlere şüpheyle bakmak: Mükemmeliyetçi kişiler, yaptıkları her işte eksik bir şeylerin kalabileceği veya performansın daha iyi olması gerektiğine dair düşüncelere sahiptirler. Bundan dolayı genellikle tatmin olmakta zorlanırlar ve kendilerine dönük aşırı olumsuz eleştiriler yaparlar. Sonuçta uyumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri, bireyi psikolojik sorunlar yaşamaya iter.

5. Ebeveynlerin Beklentileri: Mükemmeliyetçi kişiler, yaptıkları her işte, anne babalarının kendilerinden beklentileri olduğunu düşünürler ve onların gözüne girmek ve onlar tarafından onaylanmak için daha çok çaba sarf

ederler. Eğer bir başarısızlık yaşarlarsa, anne babaları tarafından kabul edilmeyeceklerini düşünürler.

6. Ebeveynlerin Eleştirileri: Anne babaların mükemmeliyetçi yaklaşımları ve bununla birlikte yapılan hatalara karşı aşırı eleştirel tutumları; bireylerin mükemmeliyetçi davranışlar göstermesinde rol oynamaktadır.

Hewitt ve Flett (1991) mükemmeliyetçilik kavramını, 3 temel boyut olarak ele alarak kişilik ve sosyal yönüyle açıklamaktadır.

Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik: Bu özelliğe sahip bireyler için, mükemmel olma ve hata yapmama çok önemlidir. Kendilerine gerçekleştirilmesi zor olan yüksek standartlar belirlerler. Başarı için yoğun çaba gösterirler ancak; hedeflerine ulaşamadıklarında, stres ve sıkıntı yaşarlar. Sonuçlardan kendilerini sorumlu tutarlar. Bundan dolayı kendilerini suçlarlar ve eleştirirler.

Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik: Bu özelliğe sahip bireyler, çevresindeki insanlardan, gerçekçi olmayan beklentilerde bulunurlar. Beklenti içinde oldukları insanlar hata yaptıklarında, bundan rahatsız olurlar, durumu kabullenemezler ve onlara karşı güvensizlik duyarlar. Bunun neticesinde onları suçlarlar ve onlara karşı düşmanca tutumlar takınırlar.

Sosyal Olarak Belirlenen Mükemmeliyetçilik: Bu özelliğe sahip bireyler, başkalarının kendilerinden gerçekçi olmayan, ulaşılması zor şeyler beklediklerine inanırlar. Olumsuz değerlendirilme ve eleştirilme endişesi içindedirler. Kendilerinden beklenildiği düşünülen davranışları ortaya koyamadıklarında, acımasızca eleştirileceklerine inanırlar. Bundan dolayı depresyon ve kaygı yaşarlar.

2.3.4. Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik

Bieling ve arkadaşları (2004), mükemmeliyetçiliğin fonksiyonuyla ilgili tartışmaları incelemiştir. Buna göre, mükemmeliyetçiliğin tek boyutlu mu çok boyutlu mu olduğu, iki boyutlu mükemmeliyetçiliğin birbiriyle ilişkili olup olmadığı ya da bir ilişki varsa bunun olumlu veya olumsuz bir ilişki olup olmadığı, geliştirilen

mükemmeliyetçilik ölçeklerinin temel yapıları ne kadar etkili değerlendirdiği ve iki ayrı alt boyutu değerlendirmenin daha etkili olup olmadığı tartışılan sorulardır.

Mükemmeliyetçiliğin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki yanı olduğu savunulmaktadır. Hamacheck (1978), mükemmeliyetçiliğin normal ve nevrotik yönlerinin olduğunu savunmaktadır. Normal ve nevrotik mükemmeliyetçiler arasındaki ayrımı tanımlamaktadır. Buna göre, normal mükemmeliyetçiler, küçük yanlışlarıyla, eksikleriyle ve hatalarıyla başarılı bir performans sergilediklerini kabul edebilirler. Nevrotik mükemmeliyetçiler ise; hatalarına aşırı yoğunlaşırlar, en küçük bir hatada, eksiklikte, belirledikleri standartları karşılayamadıklarına inanırlar. Kendilerini hiçbir zaman yeterli görmedikleri için memnuniyetsizdirler. Buna karşın, normal mükemmeliyetçiler, çalışmaktan, gayret göstermekten memnuniyet duyarlar, kendilerine koydukları standartları karşılamak için uğraşırlar ancak daha azına ulaşırlarsa da kabul edicidirler.

Schuler (2000: 32-38), mükemmeliyetçileri sağlıklı/normal ve işlevsel olmayan/nevrotik olarak ayırmaktadır. Sağlıklı/normal mükemmeliyetçiler, mükemmeliyetçiliği kişiliklerinin bir parçası olarak görmekte ve bunu çocukluklarından itibaren düzene olan ihtiyaçları ve kendi 'en iyilerine' ulaşma çabalarıyla ilişkilendirmektedirler. Kendi 'en iyilerine' ulaşma çabalarında ailelerinin desteğini hissederler. Çok çalışma ile kendi 'en iyilerine' ulaşma çabalarını aynı anlamda algırlar. Diğer yandan işlevsel olmayan/nevrotik mükemmeliyetçiler, hataları üzerine çok fazla odaklanırlar. Genelde bir başkasını(ebeveynler, öğretmenler gibi) memnun etmek için uğraşırlar. Bununla birlikte, sürekli başkaları tarafından eleştirileceklerine dair kaygı duyarlar.

Adler (1965: 33-34), mükemmeliyetçiliği, bağımlılık ve acizlik duygularından kurtulma olarak görmektedir. Bu çaba, diğerlere karşı sosyal ilgi ve bireyin kendi ve diğerlerinin davranışlarını kontrol etmesini sağlayan becerilerini artıran davranışları içerir.

Burns ve Fedewa (2004), araştırmalarında olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerin arasında anlamlı bir fark bulunduğunu savunmaktadır. Olumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerine sahip olanların stres altında sergiledikleri başa çıkma becerilerin de olumsuz olduğunu ve düşünme

yapılarının da daha zayıf olduğunu; olumlu mükemmeliyetçilik özelliklerine sahip olanların ise sorunlarına aktif çözümler bulmaya çalıştıklarını belirtmektedir. Olumlu mükemmeliyetçilik özelliklerine sahip olanlar kendilerine olumlu telkinler, olumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerine sahip olanlar ise olumsuz telkinlerde bulunmaktadırlar.

2.3.5. Mükemmeliyetçi Kişilik Özellikleri

Mükemmeliyetçi kişilik özellikleri hakkında farklı görüşler ileri sürülmektedir. Frost ve arkadaşları (1990), mükemmeliyetçi bireylerde bulunan ortak özellikleri şöyle sıralamıştır: performans üzerindeki hata yapma kaygıları, kişinin performansının kalitesi hakkındaki şüpheleri, kişinin ebeveynlerinin beklenti ve değerlendirmelerine fazla önem vermesi ve son olarak kişinin, netlik, düzen ve organizasyonda aşırı önem vermesi.

Callard-Szulgit (2012: 58), mükemmeliyetçilerin yaygın özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Erteleme davranışı gösterirler.
- Ailesinden ve arkadaşlarından kendisini soyutlar çünkü hatalarının görülmesinden korkar.
- Başkaları komik olmadığını düşünür endişesiyle mizah yönünü saklar.
- Kendisini ve diğerlerini çok eleştirir.
- Aşırı kontrol etme davranışı gösterir.
- Kazanmak zorunda hissettiği için bir oyundan keyif alamaz.
- Aşırı hassastır.
- Bir işi ne zaman bitireceğini bilemez, çok düşünür.
- Zor bir takım oyuncusudur.
- Genel doğrular yerine küçük hatalara takılır kalır.
- 'Yeterli'yi yeterli bulmaz.
- Zaman yönetimi becerileri düşüktür.
- Hiçbir zaman iyi olmadığını düşüncesiyle öz saygısı düşüktür.
- Yargılayıcıdır, her zaman siyah veya beyazdır.

Somov'a göre (2010: 12-14), mükemmeliyetçilik bir çeşit açıklıktır ve mükemmeliyetçi bireylerin üç temel açıklığı vardır. Bunlar, onaylanma/doğrulanma açıklığı, yansıtma/dikkat açıklığı ve kontrol/kesinlik açıklığıdır. Onaylanma/doğrulanma açıklığı, mükemmeliyetçinin kafasının rahat edebilmesi için başkaları tarafından yaptıklarının onaylanması ihtiyacıdır. Yansıtma/dikkat açıklığı, mükemmeliyetçinin çevresindeki insanların dikkatini çekme, onların ilgi odağı olma ihtiyacıdır. Kontrol/kesinlik açıklığı, mükemmeliyetçinin yaptıklarından emin olma ve emin olma için aşırı kontrol etme ihtiyacıdır.

Flett ve Hewitt (2002) uyumlu mükemmeliyetçilik özellikleri ile vicdan sahibi bir birey olmanın ilişkisi olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte bu konuyu araştıran bir çalışma yapılmamıştır. Araştırmacılar, mükemmeliyetçi davranışlarda sürekliliği de önemli bulmakta, bireylerin farklılık gösterdiği mükemmeliyetçiliğin türü değil derecesi olduğunu belirtmektedir. Görünen fark kategorik olmaktan daha çok boyutsaldır.

Antony ve Swinson (2009: 91-108) mükemmeliyetçi bireylerin özellikleri sıralamaktadır. Bunlar;

1. Aşırı telafi: Hata yapıldığı takdirde mükemmeli yakalamanın mümkün olamayacağı ve istenilen hedeflere ulaşılamayacağı kaygısı, bireyin kendisini sürekli kontrol etmesine ve bununla birlikte kusursuz olana kadar davranışları tekrar tekrar yapmasına neden olur.
2. Aşırı kontrol etme ve teminat arayışı: Bireyin, her şeyi en iyi şekilde yapmak istemesi, aşırı kontrol etme ihtiyacını doğurur. Mükemmellik teminatı aradığı için sıklıkla kontrol davranışlar sergiler.
3. Tekrar etme ve düzeltme: Tekrar etme ve düzeltme davranışları bir davranışın, durumun mükemmel olmadığı hissedildiğinde bunu tekrar ederek düzeltmeye çalışma sonucu ortaya çıkar.
4. Aşırı organize etme ve liste yapma: Organize etme ve liste yapma davranışları, mükemmeliyetçilerin davranışlarını ve performanslarını kontrol altına alma ihtiyacıyla birlikte düzen için detaylara takılmaları sonucu olarak ortaya çıkar.

5. Karar verme güçlüğü: Mükemmeliyetçiler geri dönülmesi mümkün olmayan bir hataya sebep olacak davranışlardan korktukları için karar vermede güçlük yaşarlar.
6. Erteleme: Erteleme davranışı, bireyin hata yapma korkusundan dolayı yapması gerekenleri ertelemeyi tercih etmesinden ortaya çıkar.
7. Ne zaman bırakacağını bilememe: Bir hedefe ulaşmak veya bir amacı gerçekleştirmek için mükemmeliyetçiler bir iş için gereğinden çok fazla zaman harcayabilirler.
8. Aşırı yavaşlık: Mükemmeliyetçiler kusursuzu yakalamak için erteleme, sık sık tekrar etme, karar verememe gibi davranışlardan dolayı aşırı yavaş olabilirler.
9. Biriktirme: Bazı mükemmeliyetçiler için sahip olduklarını elden çıkarmak çok zor olabilir. Bundan dolayı aşırı biriktirme davranışları gösterebilirler.
10. Kaçınma: Bazen koydukları standartları karşılamak kendilerine çok zor geldiği için mükemmeliyetçiler hedeflerinden kaçınabilmektedirler.
11. Diğerlerinin davranışını kontrol etme: Mükemmeliyetçiler işlerin iyi yapıldığından emin olmak için çevresindeki insanların davranışlarına müdahale eder.
12. Yetki verememe: Mükemmeliyetçi kişiler, ekip çalışması gerektiren durumlardan genellikle kaçınırlar. Bunun sebebi, ekipteki diğer üyelerin hata yapabilecekleri düşüncesine sahip olmalarındandır. Bu yüzden yetki vermede zorlanırlar.
13. Çabuk pes etme: Mükemmeliyetçi kişilerin sahip oldukları başaramama, kusursuz iş yapamama, beklenen performansı sergileyememe korkuları, onların işe başlamama veya başladıkları işten kolay pes etmelerine sebep olabilir.

2.3.6. Üstün Yeteneklilik ve Mükemmeliyetçilik

Üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçi olduklarına dair genel bir kanı vardır. Bu konuda yapılan araştırmalar bu genel kanıyı destekler niteliktedir (Kramer, 1988; Kline ve Short, 1991; Roberts ve Love; 1994; Baker, 1996; Schuler, 1997). Bununla birlikte, üstün yetenekliliğin mükemmeliyetçiliğe hem olumlu hem de olumsuz etkileri üzerinde çalışılmıştır.

Üstün yetenekli/zekâlı çocuklar ve mükemmeliyetçilik hakkında yapılan araştırmalarda, şu sonuçlara ulaşılmıştır: (1)üstün yetenekli çocukların bir kısmı mükemmeliyetçidir, (2)normal zekâlı yaşıtlarına göre daha mükemmeliyetçidirler ve (3) mükemmeliyetçilikleri yüksek başarı için olumlu bir etken olabilir (Schuler, 2002: 72).

Kramer (1988), üstün yetenekli öğrencilerin, normal zekâlı öğrencilerden daha fazla mükemmeliyetçilik düzeyine sahip olduğunu bulmuştur. Kline ve Short (1991) üstün yetenekli kız öğrencilerde, sınıf düzeyi arttıka, mükemmeliyetçilik düzeylerinde artış olduğunu bulmuştur. Roberts ve Lovett (1994) üstün yetenekli lise öğrencilerin, ders başarısı yüksek olan normal zekâlı öğrencilerden daha fazla mükemmeliyetçilik düzeyine sahip olduğunu bulmuşlardır. Schuler (1997), üstün yetenekli ergenler üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin yüksek düzeyde mükemmeliyetçilik eğilimi gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Baker (1996), çalışmasında üstün yetenekli çocuklarda, mükemmeliyetçiliğin diğer çocuklara nazaran daha fazla strese sebep olduğunu ancak patolojik duruma gelmesinin üstün yetenekli çocuğun performansının yeterliliğini görmesini engellediğinde gerçekteştiğini saptamıştır.

Silverman (1993: 58), üstün yetenekli bireylerin potansiyelleri dikkate alınarak standartlar belirlemelerinin doğal olduğunu, bu standartlara karşılamak için bireylerin çaba sarf etmelerinin onlar için yararlı olduğunu savunmaktadır.

Burka ve Yuen (1983:133-136), çocuklarına çok yüksek hedefler koyan aile ortamlarında yetişen yüksek düzeyde başarı yönelimi olan bireylerin, ailelerinin beklentilerini karşılama çabası içinde olup daha fazla erteleme davranışı sergilediklerini ifade etmektedir. Bu bireylerin ailelerinin koyduğu yüksek standartları karşılayamadığı durumlarda erteleme davranışında bulunmaları bireyin, erteleme davranışını benlik değerini hem kendi hem de ailesinin gözünde koruma gereksinimi nedeniyle bir savunma mekanizması olarak kullandığı şeklinde değerlendirilebilir.

Silverman (1998), üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçi olmalarını altı gerekçeyle açıklamaktadır. Bunların ilki, mükemmel kavramının soyut bir kavram olmasıdır. Bunu algılamak ve realize etmek soyut düşünebilen zihinler tarafından yapılabilir. İkincisi, mükemmeliyetçilik üstün yetenekli çocuklarda senkronize olmayan gelişimin bir ürünüdür. Üstün yetenekli çocuklar takvim yaşına göre değil zihinsel yaşlarına göre kendilerine standartlar belirlerler. Bu, gerçekçi olmayan standartlarla uğraşmalarına neden olabilir. Üçüncüsü, bir çok üstün yetenekli çocuğun kendilerinden yaşça büyük arkadaşı daha fazladır. Bu yüzden, yaşça büyük arkadaşlarına göre standartlar belirleme eğilimindedirler. Üstün yetenekli çocuklar yaşlıtlarına göre davranışlarının sonuçlarını daha iyi tahmin edebilirler. Herhangi bir alanda başarılı olabilmek için başlamadan önce dikkatlice düşünürler. Genelde yaptıklarında başarılı olurlar. Başarıya alışık oldukları için bazı üstün yetenekli çocuklar bundan dolayı aşırı dikkatli olmaya çalışırlar ve mükemmeliyetçi eğilimler gösterirler. Beşincisi, üstün yetenekli çocuklar entelektüel haz duymadıkları okul görevlerinden sıkılırlar. Daha çok mücadele edici ve zorlayıcı etkinliklerden hoşlanırlar. Okul görevleri kolay geldiği zaman üstün yetenekli çocuklar sahip oldukları zihinsel enerjiyi bu kolay görevleri en mükemmel şekilde yaparak kullanırlar ve en yüksek notları almaya çalışırlar. Bu durum uyumsuz mükemmeliyetçiliği destekler. Altıncısı, mükemmeliyetçilik, evrimsel bir güdü olan "mükemmel kendilik" için gereklidir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, öncelikli olarak üstün yeteneklilik ve mükemmeliyetçilik daha sonra da çoklu zekâ ile ilgili araştırmaların özetlerine yer verilmiştir.

2.4.1.Üstün Yeteneklilerle İlgili Araştırmalar

Esen (2011) yaptığı araştırmasında ilköğretim düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin çevre bilgileri ile çevreye yönelik tutumları arasında bir ilişki olup olmadığını ve çevre problemlerine ilişkin çözüm yolları üretebilme düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarında, cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmezken, öğrencilerin çevre bilgilerinde, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Çalıkoğlu'nun (2009) üstün zekâlı öğrenciler ve bu öğrencilerle birlikte öğrenim gören normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile mükemmeliyetçilik özellikleri arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasının sonucunda; üstün zekâlı öğrenciler ile bu öğrencilerle birlikte öğrenim gören normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmadığını tespit etmiştir.

Yılmaz Atik (2007) araştırmasında üstün yetenekli öğrencilerin matematik öğretim yöntemlerinin gözlenerek; bu öğrencilerin matematik eğitiminde kullanılabilecek öğretim yöntemlerinin tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin matematik öğrenme yöntemlerinin seçilmesinde matematik öğrenme yöntemlerine yönelik olumlu tutumlarına; alanlarının, cinsiyetlerinin, yaşlarının ve sınıf seviyelerinin anlamlı ölçüde etkisi olmadığını; ancak uygulanacak etkinliklerle ilgili önceden aldıkları eğitimin, etkinliğin uygulama süresinin ve uygulanan yöntemin anlamlı ölçüde etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Bencik (2006), üstün yetenekli tanısı konmuş 120 öğrenciyle benlik algısı üzerine yaptığı çalışmada, benlik algılarında, cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Kızların benlik algıları, erkeklere göre daha olumludur sonucuna ulaşılmıştır.

Coşar Ciğerci (2006), 400 öğrenciyle yaptığı çalışmasında, üstün yetenekli ergenlerle normal olan akranları arasında benlik saygısı açısından herhangi bir fark olmadığını, normal olan ergenlerin üstün yetenekli ergenlere oranla başkaları tarafından algılanmaya yönelik daha olumsuz düşüncelere sahip olduğunu, üstün yetenekli ergenlerin normal olan akranlarına oranla psikolojik belirti düzeylerinin daha fazla olduğunu belirtmektedir.

Kornblum ve Ainley (2005), üstün yetenekli çocukların sahip oldukları mükemmeliyetçilik tiplerini belirlemek için yaptıkları çalışmada, üstün yetenekli çocukların, üstün yetenekli olmayan çocuklara göre daha yüksek mükemmeliyetçilik düzeyine sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte, üstün yetenekli çocukların eşit düzeyde olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri taşıdıklarını belirlemişlerdir.

Siegle ve Schuler (2000), üstün yetenekli ön ergenlerin sınıf düzeyi, doğum sırası ve cinsiyet değişkenlerine göre mükemmeliyetçilik özelliklerini inceledikleri araştırmada, kız öğrencilerin, düzen açısından erkeklerden daha yüksek; erkek öğrencilerin ebeveyn beklentileri açısından kızlardan daha yüksek mükemmeliyetçilik özelliklerine sahip olduğunu tespit etmişlerdir. İlk doğan ergenlerin, diğer öğrencilere göre ebeveyn beklentileri açısından daha yüksek mükemmeliyetçilik özelliklerine sahip olduğu bulunmuştur. Sınıf seviyesi yükseldikçe mükemmeliyetçilik özelliklerinin erkeklerde arttığı bulunmuştur.

LoCicero ve Ashby (2000), üstün yetenekli ön ergenlerin çok boyutlu mükemmeliyetçilik özelliklerini inceledikleri araştırmalarında, üstün yetenekli öğrencilerin, yüksek kişisel standartlar açısından normal zekâlı öğrencilere göre daha yüksek mükemmeliyetçilik düzeyine sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

Parker (1997), üstün yetenekli 6. sınıf öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özelliklerini belirlemek için yaptığı araştırma sonucunda %32,8'nin mükemmeliyetçi özellikler taşımadığı, %41,7'sinin olumlu mükemmeliyetçi, %25,5'inin olumsuz mükemmeliyetçi özellikler taşıdığını tespit etmiştir. Anne babaların çocukları hakkındaki algılarının, araştırma sonucuyla tutarlı olduğu tespit edilmiştir.

Parker ve Mills (1996), aynı sosyoekonomik statüden normal zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerini karşılaştırdığı araştırmalarında, normal zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik puan ortalamaları arasında küçük bir fark olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin mükemmeliyetçilik tipleri açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Üstün yetenekli çocuklar arasında yaygın görüldüğü aktarılan mükemmeliyetçilik özelliklerinin, çocukları etiketlenmesinden kaynaklanabileceğini belirtmektedirler.

2.4.2. Çoklu Zekâ ile İlgili Araştırmalar

Karakurt (2012), yaptığı çalışmada zekâ alanlarının gelişmişlik düzeyinde en çok dağılımın orta düzeyde gelişmiş olduğunu, geri kalanının biraz gelişmiş ve gelişmişlik düzeylerinde olduğu görülmektedir. Hiç gelişmemiş ve çok gelişmişlik düzeylerinde ki oranın çok az olduğunu saptamıştır.

Yenilmez ve Çalışkan (2011), ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrenciyle yaptıkları çalışmada çoklu zekâ alanları ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğrencilerin sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel ve doğa zekâları ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Görsel-uzamsal zekâ puanları ile yaratıcı düşünme becerisi puanları arasında, müziksel-ritmik zekâ puanları ile yaratıcı düşünme becerisi puanları arasında, bedensel-kinestetik zekâ puanları ile yaratıcı düşünme becerisi puanları arasında, kişilerarası-sosyal zekâ puanları ile yaratıcı düşünme becerisi puanları arasında, içsel zekâ puanları ile yaratıcı düşünme becerisi puanları arasında, pozitif yönde anlamlı ancak zayıf bir ilişki saptanmıştır.

Demir (2010), 518 öğrenciyle yaptığı çalışmada dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanlarını incelemiştir. Öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanları puanları arasında pozitif korelasyonlar olduğunu belirtmektedir.

Arslanyolu (2010), araştırmasında ilköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının çoklu zekâ alanlarına göre değişiklik gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırma sonucunda; sözel zekâ alanı hariç diğer zekâ alanlarının gelişme düzeyleri arttıkça öğrencilerin çevreye karşı tutumlarının olumlu yönde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2010), araştırmasında ilköğretim 2. kademesinde okuyan aktif satranç sporcularının yaratıcılık ve çoklu zekâ alanları arasındaki farkı incelemiştir. Araştırma sonucunda; cinsiyet değişkenine göre satranç oynayan erkek öğrencilerin mantıksal matematiksel zekâ alanı ve bedensel kinestetik zekâ alanı yüksek çıkmıştır; cinsiyet değişkenine göre satranç oynayan erkek ve kız öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır; anne ve baba öğrenim düzeyi değişkenine göre satranç oynayan öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, satranç oynayan öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile sözel dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel uzamsal zekâ, bedensel kinestetik zekâ, müziksel ve ritmik zekâ, sosyal zekâ, içsel zekâ, doğacı zekâ alanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Azar (2006), ÖSS'ye hazırlanan 200 öğrenciyle yaptığı çalışmada lisede seçilen alan ve ÖSS alan puanları ile çoklu zekâ profilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre öğrencilerin lisede seçtikleri alanlara göre ÇZAE'den aldıkları puanları incelendiğinde; sözel-dilsel ve mantıksal zekâlarının liseden T-M alanında mezun olan öğrencilerde daha yüksek olduğu, diğer zekâ alanlarında ise liseden mezun olunan veya olunacak alan açısından farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Akar (2006), İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıflarına giden 975 öğrenciyle yaptığı çalışmada öğrencilerinin çoklu zekâ kuramına göre sahip oldukları zekâ alanları ve akademik başarılarını karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda akademik başarıyla, çoklu zekâ boyutlarından olan Mantıksal-Matematiksel zekâ arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Chan (2006), üstün yetenekli öğrencilerin, cinsiyet farklılıklarına göre çoklu zekâ profillerini incelediği çalışmada, çoklu zekâ açısından cinsiyete göre ortalamalar arası küçük farklar olmasına rağmen anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Erkek öğrencilerin matematiksel mantıksal ve sözel dilsel zekâ alanı puanları; kızların matematiksel mantıksal, sözel dilsel ve müziksel ritmik zekâ alanı puanları daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Chan(2004), üstün yetenekli öğrencilerin, kendi, akranları, anne-babaları ve öğretmenlerinin değerlendirmelerine göre çoklu zekâ profillerinin incelediği çalışmada, matematiksel mantıksal zekânın en yüksek, bedensel kinestetik ve doğacı zekânın en düşük düzeyde olduğu bulunmuştur.

Fumham, Fong ve Martin (1999), çoklu zekâ puanlarını kullanarak belirlenen genel zekâ puanlarında kültürel karşılaştırma yapmak için İngiltere, Hawaii ve Singapur'daki üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında, İngiliz öğrencilerin, Singapurlu ve Hawaiiili öğrencilerden daha yüksek puanlara sahip olduğunu; sözel dilsel, matematiksel mantıksal ve müziksel zekâ alanı puanlarının genel olarak tüm öğrenci gruplarında daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğunu tespit etmişlerdir.

2.4.3. Mükemmeliyetçilikle İlgili Araştırmalar

Tire (2011), ön ergenlerde olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile algılanan anne baba tutumları arasındaki ilişkileri ve anne baba tutumları açısından olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçiliğin nasıl farklılaştığını incelemiştir. Bu araştırmanın sonucunda cinsiyet, anne baba öğrenim düzeyi ve ön ergenlerin eğitim gördükleri okul türü ile anne baba tutumları ortak etkilerinin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmadıkları tespit edilmiştir. Anne baba tutumları, cinsiyet, anne baba öğrenim düzeyi ve ön ergenlerin eğitim gördükleri okul türüne göre ön ergenlerin olumlu mükemmeliyetçilik düzeylerinde farklılaşma olup olmadığı incelendiğinde; anne ve baba tutumlarına göre olumlu mükemmeliyetçilik düzeylerinin farklılaştığı ve bu farklılığın demokratik anne baba tutumları lehine, ihmalkâr anne baba tutumları aleyhine olduğu belirlenmiştir

Uz Baş (2011) araştırmasında ilköğretim çağındaki çocuklarda mükemmeliyetçilik boyutları ile kaygı, yaşam doyumu ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları, mükemmeliyetçiliğin hatalara duyarlılık ve onay gereksinimi boyutlarının kaygı ile pozitif yönde ve anlamlı olarak, şartlı benlik saygısı ve saplantılı davranış boyutlarının ise yaşam doyumunun tüm alt boyutları, genel yaşam doyumunu ve akademik başarı ile pozitif yönde ve anlamlı olarak ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Altun ve Yazıcı (2010), 1100 ilköğretim öğrencisiyle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin akademik başarıları ile olumlu mükemmeliyetçilikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulurken, olumsuz mükemmeliyetçilik ile akademik başarıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir.

Liesbet, Soenens, Braet ve Goossens (2010), mükemmeliyetçilik ve yeme bozuklukları arasında ilişkiyi inceledikleri çalışmada, yüksek kişisel standartlar ve eleştirilme endişesine göre alınan mükemmeliyetçilik puanlarının ikisinin birlikte yüksek olmasının yeme bozukluklarıyla ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Cenksever-Önder ve Kırdök (2009), 350 öğrenciyle yaptıkları çalışmanın sonucunda anneleriyle ilişkilerinden algıladıkları sıcaklık ve sevgi düzeyleri yüksek olan, annelerinden algıladıkları saldırganlık ve kin, ilgisizlik ve ihmal,

ayrıştırılmamış reddetme düzeyleri ise düşük olan ön ergenlerin daha fazla olumlu mükemmeliyetçilik özelliği sergiledikleri belirlenmiştir.

Stoeber ve Stoeber (2009), yaptıkları araştırmada, mükemmeliyetçiliğin yaş, cinsiyet ve yaşam doyumu ile ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Bu ilişkide, toplumca atfedilen mükemmeliyetçilikten çok bireylerin kendilerine belirledikleri mükemmeliyetçiliğin etkili olduğu bulunmuştur.

Karakaş'ın (2008) lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin cinsiyet, sınıf düzeyleri, sosyoekonomik düzeyler, ebeveyn tutumları ve öğrenim görülen okul türleri açısından incelediği araştırmasında; mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı düzeyleri arasında orta ve düşük düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır.

Başer (2007), sekizinci sınıfa devam eden 137 öğrenciyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin mükemmeliyetçilik ölçeğinden aldıkları genel puanın ders geçme notu ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Söz konusu ilişki negatif olup düşük düzeydedir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri arttıkça ders geçme notlarının azaldığı görülmektedir.

Yıldız (2007), araştırmasında lise öğrencilerinin (Anadolu Lisesi, Süper Lise, Fen Lisesi ve Genel Lise) , mükemmeliyetçilik özelliklerinin ana-baba tutumlarının ve cinsiyetlerinin birlikte sınav kaygılarını yordayıp yordamadığını belirlemeye çalışmıştır. Bu araştırma sonucunda lise öğrencilerinin, ana-baba tutum ölçeğinin demokratik, koruyucu, otoriter alt boyutlarına ve mükemmeliyetçilik ölçeğinin düzen, hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, aile beklentileri, kişisel standartlar, ailesel eleştiri alt boyutlarına ilişkin puanları ile cinsiyetleri birlikte sınav kaygısı toplam puanlarının % 22'sini yordadığı görülmüştür.

Benk (2006), üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmasında, üniversite öğrencilerinin toplam mükemmeliyetçilik puanları ile SCL 90 alt boyutları arasına pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu, bu doğrultuda, öğrencilerin obsesif-kompulsif, kişilerarası duyarlılık, anksiyete, düşmanlık, fobik anksiyete, paranoya, psikotizm ve toplam psikolojik belirtiler arttıkça, mükemmeliyetçiliğinde arttığını belirtmektedir.

Bieling, Israeli, Smith ve Antony (2003), mükemmeliyetçilik ve ders başarısı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada, mükemmeliyetçilik düzeyleri yüksek olan bireylerin sınav öncesi daha çok kaygı yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Ancak uyumlu mükemmeliyetçilerin sınavlar öncesi ders çalışma davranışlarının bu durumdan etkilenmediği bulunmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmadaki bağımlı değişken, 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri; bağımsız değişkenler, çoklu zekâ türleri, sınıf düzeyi, cinsiyet ve anne baba öğrenim düzeyleridir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, İstanbul'daki 6, 7 ve 8. sınıflara devam eden üstün yetenekli ve zekâlı çocuklardan oluşmaktadır.

Araştırmanın örnekleme, 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul'da, İstanbul Bilim Sanat Merkezi'ne devam eden, iki özel okul ve okul saatleri dışında grup eğitimi veren özel bir eğitim merkezine devam eden, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde, 190 üstün yetenekli öğrenciden oluşmaktadır. Ancak veri toplama araçlarını eksik dolduran 9 öğrenci örnekleme dahil edilmeyerek verilerin analizi 181 öğrenci üzerinden yapılmıştır. Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgilere veri analizi bölümünde yer verilmiştir. Örneklem oluşturulan öğrencilerin kurumlara göre durumu Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Kurumlara Göre Sayısal Dağılımı

Kurum	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
İstanbul BİLSEM	38	20,9	65	35,9	103	56,8
Üstün Zekâlılar Enstitüsü	11	6,1	14	7,8	25	13,9
Özel Merter Fatih Ortaokulu	17	9,4	25	13,8	42	23,2
Özel İstanbul Fatih Ortaokulu	3	1,7	8	4,4	11	6,1
Toplam	69	38,1	112	61,9	181	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin demografik bilgilerini elde etmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu, öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerini belirlemek amacıyla Olumlu Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Kırdök, 2004) ve öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını belirlemek amacıyla Çoklu Zekâ Alanları Envanteri (Saban, 2001) kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu(KBF)

Araştırmacı tarafından geliştirilen KBF'de, örneklemi oluşturan öğrencilerin demografik bilgilerini belirlemek amaçlanmıştır. KBF öğrencilerin, cinsiyet, yaş, devam edilen sınıf ve anne babanın eğitim düzeylerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

3.3.2. Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği (OOMÖ)

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik özelliklerini belirlemek amacıyla Kırdök (2004) tarafından geliştirilen, ilköğretim okullarının ikinci kademesine devam eden ön ergenlerin mükemmeliyetçilik özelliklerini, olumlu ve olumsuz açıdan değerlendiren OOMÖ kullanılmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesi basamaklarında, geçerlilik çalışmaları olarak, yapı geçerliği, kapsam geçerliği ve ölçüt bağlantılı geçerlik; güvenirlik çalışmaları olarak, iç tutarlılık ve test tekrar test güvenirliği yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucu, 10 maddelik olumlu mükemmeliyetçilik boyutu varyansın % 18, 22' sini, 7 maddelik oluşan olumsuz mükemmeliyetçilik boyutu % 14, 22' sini ve toplamı ise varyansın %

32,44' ünü açıkladığı belirtilmiştir. Ölçeğin yapılan güvenirlik çalışmalarında, olumlu mükemmeliyetçilik alt ölçeğinin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .81, olumsuz mükemmeliyetçilik alt ölçeğinin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .78'dir. Alt ölçeklerin test-tekrar test analizlerinde, güvenirlik katsayısı olumlu mükemmeliyetçilik alt ölçeği için .75, olumsuz mükemmeliyetçilik alt ölçeği için .78'tir. Ölçeğin her iki alt ölçeğinde, kararlılık kat sayıları $p < .01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur (Kırdök, 2004).

OOMÖ, dörtlü likert tipi bir ölçektir. Ölçekte, toplam 17 madde bulunmakta olup, 10 maddesi olumlu mükemmeliyetçilik, 7 maddesi olumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerini ölçmektedir. Ölçeğin puanlaması, bana hiç uygun değil (1), bana bazen uygun (2), bana genellikle uygun (3) ve bana tamamen uygun (4) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekte toplam puan yoktur. Puanların yorumlanmasında alt ölçeklerdeki puanların yükselmesi, olumlu ya da olumsuz mükemmeliyetçiliğin düzeyinin arttığı, puanların düşmesi, olumlu ya da olumsuz mükemmeliyetçiliğin düzeyinin düştüğü şeklinde ifade edilmektedir (Kırdök, 2004).

3.3.3. Çoklu Zekâ Alanları Envanteri(ÇZAE)

Öğrencilerin zekâ alanlarını belirlemek amacıyla Saban (2001) tarafından geliştirilen ÇZAE kullanılmıştır.

ÇZAE güvenirlik katsayıları, sözel-dilsel zekâ alanı için 0.84, mantıksal-matematiksel zekâ alanı için 0.84, görsel-uzamsal zekâ alanı için 0.83, bedensel-kinestetik zekâ alanı için 0.86, müziksel-ritmik zekâ alanı için 0.83, sosyal zekâ alanı için 0.82, içsel zekâ alanı için 0.87, doğacı zekâ alanı için 0.88'dir.

ÇZAE, beşli likert tipi bir envanterdir. Envanterde 10 alt bölüm ve toplamda 80 soru vardır. ÇZAE'nin derecelendirilmesi ve puanlanması: bana hiç uygun değil(0 puan); bana çok az uygun(1 puan); bana kısmen uygun(2 puan); bana oldukça uygun(3 puan); bana tamamen uygun(4 puan) şeklindedir. ÇZAE'nin değerlendirilmesi; envanterin alt bölümlerinde öğrencilerden elde edilen puanların toplanarak, toplam zekâ alanı puanlarının belirlenmesi esasına göre yapılmıştır. Zekâ alanları toplam puan aralıkları (0 - 7) gelişmiş değil, (8 - 15) biraz gelişmiş, (16 - 23) orta düzeyde gelişmiş, (24 - 31) gelişmiş, (32 - 40) çok gelişmiş şeklinde anlamlandırılmıştır (Saban, 2001: 42).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, Aralık 2012-Mart 2013 tarihleri arasında toplanmıştır. Veri toplamak için üstün yetenekli olduğu tespit edilmiş 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilere eğitim veren kurumlar belirlendikten sonra İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve özel eğitim kurumların yöneticilerinden gerekli izinler alınarak uygulamalar yapılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce kurumların yönetici ve rehber öğretmenlerine araştırmanın amacı, veri toplama araçları ve araştırma süreci hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma araçlarının uygulamasında öğrenciler cevaplamaya başlamadan önce araştırma amacı, araçları ve süreci ile ilgili gerekli açıklamalar yapılarak ve öğrencilerin sorduğu sorular cevaplanarak güvenilir veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen 190 veriden, 9'u eksik doldurulduğu için araştırmaya dahil edilmemiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Örnekleme oluşturan öğrencilerden elde edilen verilerin analizi için SPSS 15.0 programına kullanılmıştır.

Örnekleme'deki öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumuna ilişkin demografik bilgiler frekans ve yüzdelik değerler halinde tablolara aktarılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri tablolara aktarılmıştır.

Çoklu zekâ alanlarının mükemmeliyetçilik üzerinde etki edip etmediğini belirlemek için basit regresyon analizleri yapılmıştır. Buna göre, sözel-dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, müziksel-ritmik zekâ, sosyal zekâ, içsel zekâ ve doğacı zekâ alanlarının olumlu mükemmeliyetçiliği ve olumsuz mükemmeliyetçiliği ne ölçüde açıkladığını incelemek için regresyon analizleri yapılmıştır. Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin ve çoklu zekâ alanlarının(sözel-dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, müziksel-ritmik zekâ, sosyal zekâ, içsel zekâ ve doğacı zekâ) cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve anne baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için bağımsız grup T-test, parametrik dağılımlarda tek yönlü ANOVA ve parametrik olmayan dağılımlarda

Kruskal Wallis H analizleri kullanılmıştır. ANOVA analizlerinin anlamlı çıktığı durumlarda homojen varyanslarda LSD analizi, homojen olmadığı durumlarda Tamhane's T2 analizi kullanılmıştır. Dağılımların homojenliğini belirlemek için Levene testi yapılmıştır. Buna göre olumlu mükemmeliyetçilik ve olumsuz mükemmeliyetçilik alt boyutunda, varyansların olumlu mükemmeliyetçilik alt boyutunda ($L=4,606$; $p<,05$) homojen olmadığı; olumsuz mükemmeliyetçilik alt boyutunda ($L=,259$; $p>,05$) homojen olduğu saptanmıştır. Bu nedenle varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan tekniklerden LSD ve varyansların homojen olmadığı durumlarda kullanılan tekniklerden Tamhane's T2 tercih edilmiştir. Mükemmeliyetçilik ve çoklu zekâ alanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup T-test; yaş, anne eğitim ve baba eğitim değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi analizleri yapılmıştır. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek için grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farka bakılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölümde, örneklemdaki üstün yetenekli öğrencilerin çeşitli demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri ile mükemmeliyetçilik puanları ve çoklu zekâ alanları puanlarının cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analizler ile Olumu Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği ve Çoklu Zekâ Alanları Envanteri'nden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye dair analizler yer almaktadır.

4.1. Örneklem Grubunu Oluşturan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çeşitli Demografik Özellikler Açısından Frekans ve Yüzde Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Araştırma sürecinde örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyine ilişkin demografik bilgilerinin frekans ve yüzdelik dağılımlarına Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çeşitli Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

	Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Cinsiyet	Kız	69	38,1	38,1	38,1
	Erkek	112	61,9	61,9	100,0
	Toplam	181	100,0	100,0	
Yaş	11 Yaş	70	38,7	38,7	38,7
	12 Yaş	41	22,7	22,7	61,3
	13 Yaş	46	25,4	25,4	86,7
	14 Yaş	24	13,3	13,3	100,0
	Toplam	181	100,0	100,0	
Sınıf	6. Sınıf	84	46,4	46,4	46,4
	7. Sınıf	64	35,4	35,4	81,8
	8. Sınıf	33	18,2	18,2	100,0
	Toplam	181	100,0	100,0	
Anne Eğitim	İlköğretim	18	9,9	9,9	9,9
	Lise	54	29,8	29,8	39,8
	Üniversite	87	48,1	48,1	87,8
	Lisansüstü	22	12,2	12,2	100,0
	Toplam	181	100,0	100,0	
Baba Eğitim	İlköğretim	7	3,9	3,9	3,9
	Lise	32	17,7	17,7	21,5
	Üniversite	99	54,7	54,7	76,2
	Lisansüstü	43	23,8	23,8	100,0
	Toplam	181	100,0	100,0	

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin 69'unu (%38,1) kızlar, 112'sini (%61,9) erkekler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 70'i (%38,7) 11 yaşında, 41'i (%22,7) 12 yaşında, 46'sı (%25,4) 13 yaşında ve 24'ü (%13,3) 14 yaşında öğrencilerden oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 84'ü (%46,4) 6. sınıf, 64'ü (%35,4) 7. Sınıf ve 33'ü (%18,2) 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin 18'i (%9,9) İlköğretim, 54'ü (%29,8) Lise, 87'si (%48,1) Üniversite ve 22'si (%12,2) Lisansüstü eğitim düzeyindedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının 7'si (%3,9) İlköğretim, 32'si (%17,7) Lise, 99'u (%54,7) Üniversite ve 43'ü (%23,8) Lisansüstü düzeyinde eğitime sahiptir.

4.2. Araştırmada Kullanılan Envanterlere İlişkin Betimleyici Bulgular

Araştırma sürecinde elde edilen mükemmeliyetçilik ve çoklu zekâ alanlarının alt boyutlarına ait puanların aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri Tablo 3 ve Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmada Kullanılan OOMÖ'ye Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$
Olumlu Mükemmeliyetçilik	181	26,97	5,290	,393
Olumsuz Mükemmeliyetçilik	181	16,07	4,598	,342

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin Olumlu Mükemmeliyetçilik puanlarına ait aritmetik ortalama değeri (\bar{X}) 26,97; standart sapma değeri (*ss*) 5,290 bulunmuştur. Olumsuz Mükemmeliyetçilik puanlarına ait aritmetik ortalama değeri (\bar{X}) 16,07; standart sapma değeri (*ss*) 4,598 bulunmuştur.

Tablo 4. Araştırmada Kullanılan ÇZAE'ye Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$
Sözel Dilsel Zekâ	181	30,60	5,505	,409
Mantıksal Matematiksel Zekâ	181	29,96	6,211	,462
Görsel Uzaysal Zekâ	181	27,44	6,920	,514
Müziksel-Ritmik Zekâ	181	24,60	9,021	,671
Bedensel-Kinestetik Zekâ	181	27,84	6,215	,462
Sosyal Zekâ	181	28,67	6,004	,446
İçsel Zekâ	181	29,23	5,987	,445
Doğacı Zekâ	181	23,15	9,049	,673

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin Sözel Dilsel Zekâ puanlarına ait aritmetik ortalama değeri (\bar{X}) 30,60; standart sapma değeri (*ss*) 5,505 olduğu görülmektedir. Mantıksal Matematiksel Zekâ puanlarına ait aritmetik ortalama değeri (\bar{X}) 29,96; standart sapma değeri (*ss*) 6,211 olarak belirlenmiştir. Görsel Uzaysal Zekâ puanlarına ait aritmetik ortalama değeri (\bar{X}) 27,44; standart sapma değeri (*ss*) 6,920 iken, Müziksel-Ritmik Zekâ puanlarına ait aritmetik ortalama değeri (\bar{X}) 24,60; standart sapma değeri (*ss*) 9,021 bulunmuştur.

Bedensel-Kinestetik Zekâ puanlarına ait aritmetik ortalama değeri(\bar{X}) 27,84; standart sapma değeri (ss) 6,215 olarak belirlenmiştir. Sosyal Zekâ puanlarına ait aritmetik ortalama değeri(\bar{X}) 28,67; standart sapma değeri (ss) 6,004 olup, İçsel Zekâ puanlarına ait aritmetik ortalama değeri(\bar{X}) 29,23; standart sapma değeri (ss) 5,987'dir. Doğacı Zekâ puanlarına ait aritmetik ortalama değeri(\bar{X}) 23,15; standart sapma değeri (ss) 9,049 olarak saptanmıştır.

4.3. Araştırma Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

1. ve 2. Araştırma Soruları: Öğrencilerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 5. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup T- Testi Sonuçları

Alt boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Olumlu Mükemmeliyetçilik	Kız	69	28,07	5,109	2,220	179	,028
	Erkek	112	26,29	5,308			
Olumsuz Mükemmeliyetçilik	Kız	69	15,33	4,464	-1,692	179	,092
	Erkek	112	16,52	4,640			

Tablo 5'te görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan üstün yetenekli öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup T-Testi sonucunda; olumlu mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur (t=2,220; p<.05). Bu anlamlı farklılık olumlu mükemmeliyetçilik puan ortalaması yüksek olan kız öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifadeyle üstün yetenekli kız öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik düzeyleri üstün yetenekli erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Olumsuz Mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır (t=-1,692; p>.05).

3. ve 4. Araştırma Soruları: Öğrencilerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 6. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p	G.A. Fark
Olumlu Mükemmeliyetçilik	11 Yaş	70	110,39	19,639	3	,000	11-13
	12 Yaş	41	85,05				
	13 Yaş	46	67,26				
	14 Yaş	24	90,10				
	Toplam	181					
Olumsuz Mükemmeliyetçilik	11 Yaş	70	73,71	13,852	3	,003	11-13
	12 Yaş	41	95,02				
	13 Yaş	46	108,11				
	14 Yaş	24	101,77				
	Toplam	181					

Tablo 6'da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan üstün yetenekli öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların öğrencilerin yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda Olumlu Mükemmeliyetçilik alt boyutunda ($\chi^2 = 19,639$ sd=3 p<,001); Olumsuz Mükemmeliyetçilik alt boyutunda ($\chi^2 = 13,852$ sd=3 p<,01); yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Olumlu Mükemmeliyetçilik alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark 11 yaşındaki öğrencilerle 13 yaşındaki öğrencileri arasında, 11 yaşındaki öğrenciler lehine; Olumsuz Mükemmeliyetçilik alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark 11 yaşındaki öğrencilerle 13 yaşındaki öğrencileri arasında, 13 yaşındaki öğrenciler lehine gerçekleşmiştir.

5. ve 6. Araştırma Soruları: Öğrencilerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 7. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

f , \bar{x} ve SS Değerleri		ANOVA Sonuçları								G.A. Fark	
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F		P
Olumlu Mükemmeliyetçilik	6. Sınıf	84	28,70	5,73	G.Arası	585,55	2	292,78	11,708	,000	6-7 7-8
	7. Sınıf	64	24,69	4,54	G. İçi	4451,31	178	25,01			
	8. Sınıf	33	27,00	3,66	Toplam	5036,86	180				
	Toplam	181	26,97	5,29							
Olumsuz Mükemmeliyetçilik	6. Sınıf	84	14,32	4,34	G.Arası	486,28	2	243,14	13,040	,000	6-7 6-8
	7. Sınıf	64	17,80	4,16	G. İçi	3318,92	178	18,65			
	8. Sınıf	33	17,15	4,55	Toplam	3805,20	180				
	Toplam	181	16,07	4,60							

Tablo 7'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan üstün yetenekli öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA)sonucunda; olumlu mükemmeliyetçilik [$F(2, 178)=11,708$; $p<001$] ve olumsuz mükemmeliyetçilik [$F(2, 178)=13,040$; $p<001$] puanlarının sınıf gruplarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Tablo 8. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Olumlu Mükemmeliyetçilik Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Tamhane's T2 Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p	G.A Fark
6. Sınıf	7. Sınıf	4,015	,844	,000	6-7
	8. Sınıf	1,702	,892	,168	
7. Sınıf	6. Sınıf	-4,015	,844	,000	6-7
	8. Sınıf	2,313	,853	,024	
8. Sınıf	6. Sınıf	-1,702	,892	,168	7-8
	7. Sınıf	-2,313	,853	,024	

Tablo 8'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan üstün yetenekli öğrencilerin Olumlu Mükemmeliyetçilik ölçeğinden aldıkları puanların hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Tamhane's T2 testi sonucunda söz konusu farklılığın 6. sınıf ile 7. sınıf arasında 6. sınıf grubu lehine ($p < .001$); 7. sınıf ile 8. sınıf arasında 7. sınıf grubu lehine ($p < .05$) olduğu görülmektedir. Diğer grupların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 9. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Olumsuz Mükemmeliyetçilik Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p	G.A Fark
6. Sınıf	7. Sınıf	-3,475	,716	,000	6-7
	8. Sınıf	-2,830	,887	,002	
7. Sınıf	6. Sınıf	3,475	,716	,000	6-7
	8. Sınıf	,645	,925	,486	
8. Sınıf	6. Sınıf	2,830	,887	,002	6-8
	7. Sınıf	-,645	,925	,486	

Tablo 9'da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan üstün yetenekli öğrencilerin Olumsuz Mükemmeliyetçilik ölçeğinden aldıkları puanların hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın 6. sınıf ile 7. sınıf arasında 7. sınıf grubu lehine ($p < .001$); 6. sınıf ile 8. sınıf arasında 8. sınıf grubu lehine ($p < .05$); gerçekleşmiştir. Diğer grupların ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır.

7. ve 8. Araştırma Soruları: Öğrencilerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 10. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Olumlu Mükemmeliyetçilik	İlköğretim	18	90,17	,056	3	,997
	Lise	54	91,81			
	Üniversite	87	91,21			
	Lisansüstü	22	88,86			
	Toplam	181				
Olumsuz Mükemmeliyetçilik	İlköğretim	18	96,39	7,653	3	,054
	Lise	54	103,54			
	Üniversite	87	87,75			
	Lisansüstü	22	68,66			
	Toplam	181				

Tablo 10'da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan üstün yetenekli öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların öğrencilerin anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda Olumlu Mükemmeliyetçilik alt boyutunda ($\chi^2 = ,056$ sd=3 p>,05); Olumsuz Mükemmeliyetçilik alt boyutunda ($\chi^2 = 7,653$ sd=3 p>,05) grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

9. ve 10. Araştırma Soruları: Öğrencilerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarında baba eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 11. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Puanların Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p	G.A. Fark
Olumlu Mükemmeliyetçilik	İlköğretim	7	115,79	1,703	3	,636	
	Lise	32	89,44				
	Üniversite	99	90,86				
	Lisansüstü	43	88,45				
	Toplam	181					
Olumsuz Mükemmeliyetçilik	İlköğretim	7	69,50	11,676	3	,009	İlköğr. - Lise
	Lise	32	101,66				
	Üniversite	99	98,36				
	Lisansüstü	43	69,62				
	Toplam	181					

Tablo 11 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan üstün yetenekli öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların öğrencilerin baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda Olumlu Mükemmeliyetçilik alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,703$ sd=3 $p>,05$). Ancak Olumsuz Mükemmeliyetçilik alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2 =11,676$ sd=3 $p<,01$). Olumsuz Mükemmeliyetçilik alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki gerçekleşen farkın, öğrencilerin baba eğitim düzeyleri ilköğretim ile lise arasında, lise mezunları grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

11. Araştırma Sorusu: Öğrencilerin, çoklu zekâ alanları puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 12. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup T- Testi Sonuçları

Alt boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Sözel Dilsel Zekâ	Kız	69	32,17	4,749	3,085	179	,002
	Erkek	112	29,63	5,731			
Mantıksal Matematiksel Zekâ	Kız	69	28,57	6,427	-2,405	179	,017
	Erkek	112	30,82	5,941			
Görsel Uzaysal Zekâ	Kız	69	28,59	6,601	1,777	179	,077
	Erkek	112	26,72	7,045			
Müziksel-Ritmik Zekâ	Kız	69	27,90	7,680	4,018	179	,000
	Erkek	112	22,57	9,215			
Bedensel-Kinestetik Zekâ	Kız	69	28,48	5,955	1,085	179	,279
	Erkek	112	27,45	6,364			
Sosyal Zekâ	Kız	69	29,74	5,249	1,887	179	,061
	Erkek	112	28,02	6,359			
İçsel Zekâ	Kız	69	29,84	5,656	1,084	179	,280
	Erkek	112	28,85	6,176			
Doğacı Zekâ	Kız	69	25,43	8,410	2,714	179	,007
	Erkek	112	21,74	9,177			

Tablo 12'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan üstün yetenekli öğrencilerinin Çoklu Zekâ alanları envanteri alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda; Sözel Dilsel Zekâ ($t=3,085$; $p<.01$), Mantıksal Matematiksel Zekâ ($t=-2,405$; $p<.05$), Müziksel-Ritmik Zekâ ($t=4,018$; $p<.001$) ve Doğacı Zekâ ($t=2,714$; $p<.01$), puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Diğer alt boyut puanlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Sözel Dilsel Zekâ alt boyutunda anlamlı farklılık ortalaması yüksek olan üstün yetenekli kız öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifadeyle üstün yetenekli kız öğrencilerin Sözel Dilsel Zekâ düzeyleri üstün yetenekli erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Mantıksal Matematiksel Zekâ alt boyutunda anlamlı farklılık ortalaması yüksek olan erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir

ifadeyle üstün yetenekli erkek öğrencilerin Mantıksal Matematiksel Zekâ düzeyleri üstün yetenekli kız öğrencilere göre daha yüksektir. Müziksel-Ritmik Zekâ alt boyutunda anlamlı farklılık ortalaması yüksek olan üstün yetenekli kız öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durumda üstün yetenekli kız öğrencilerin Müziksel-Ritmik Zekâ düzeyleri üstün yetenekli erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Doğacı Zekâ alt boyutunda anlamlı farklılık ortalaması yüksek olan kız öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifadeyle üstün yetenekli kız öğrencilerin Doğacı Zekâ düzeylerinin üstün yetenekli erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

12. Araştırma Sorusu: Öğrencilerin, çoklu zekâ alanları puanlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 13. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Puanlarının Öğrencilerin Yaşı Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p	G.A. Fark
Sözel Dilsel Zekâ	11 Yaş	70	104,40	14,453	3	,002	11 yaş - 14 yaş
	12 Yaş	41	97,82				
	13 Yaş	46	79,00				
	14 Yaş	24	63,27				
	Toplam	181					
Mantıksal Matematiksel Zekâ	11 Yaş	70	88,91	5,280	3	,152	
	12 Yaş	41	94,83				
	13 Yaş	46	80,80				
	14 Yaş	24	110,10				
	Toplam	181					
Görsel Uzaysal Zekâ	11 Yaş	70	100,59	4,532	3	,209	
	12 Yaş	41	88,22				
	13 Yaş	46	80,02				
	14 Yaş	24	88,83				
	Toplam	181					
Müziksel-Ritmik Zekâ	11 Yaş	70	102,59	6,037	3	,110	
	12 Yaş	41	86,43				
	13 Yaş	46	79,77				
	14 Yaş	24	86,52				
	Toplam	181					
Bedensel-Kinestetik Zekâ	11 Yaş	70	95,31	5,403	3	,145	

	12 Yaş	41	102,23				
	13 Yaş	46	79,99				
	14 Yaş	24	80,33				
	Toplam	181					
Sosyal Zekâ	11 Yaş	70	93,59				
	12 Yaş	41	93,34				
	13 Yaş	46	75,02	7,733	3	,052	
	14 Yaş	24	110,06				
	Toplam	181					
İçsel Zekâ	11 Yaş	70	94,96				
	12 Yaş	41	93,10				
	13 Yaş	46	72,93	9,281	3	,026	13 yaş - 14 yaş
	14 Yaş	24	110,48				
	Toplam	181					
Doğacı Zekâ	11 Yaş	70	101,81				
	12 Yaş	41	83,45				
	13 Yaş	46	90,24	6,427	3	,093	
	14 Yaş	24	73,83				
	Toplam	181					

Tablo 13'te görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan üstün yetenekli öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri alt boyutlarından aldıkları puanların öğrencilerin yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda Sözel Dilsel Zekâ ($x^2=14,453$ sd=3 p<,01); İçsel Zekâ ($x^2=9,281$ sd=3 p<,05); yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Diğer alt boyut puanlarında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Sözel Dilsel Zekâ alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark 11 yaşındaki öğrencilerle 14 yaşındaki öğrencileri arasında, 11 yaşındaki öğrencilerle lehine; İçsel Zekâ alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark 14 yaşındaki öğrencilerle 13 yaşındaki öğrencileri arasında, 14 yaşındaki öğrencilerle lehine gerçekleşmiştir.

13. Araştırma Sorusu: Öğrencilerin, çoklu zekâ alanları puanlarında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 14. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Puanlarının Öğrencilerin Sınıfı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	f , \bar{x} ve SS Değerleri			ANOVA Sonuçları						G.A.Fark
		N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	
S.D.Z.	6. Sınıf	84	32,57	5,028	G.Arası	676,242	2	338,121			
	7. Sınıf	64	29,50	5,648	G. İçi	4779,117	178	26,849			6-7
	8. Sınıf	33	27,73	4,578	Toplam	5455,359	180		12,593	,000	6-8
	Toplam	181	30,60	5,505							
M.M.Z.	6. Sınıf	84	30,02	6,494	G.Arası	150,156	2	75,078			
	7. Sınıf	64	29,02	6,263	G. İçi	6794,573	178	38,172			
	8. Sınıf	33	31,64	5,073	Toplam	6944,729	180		1,967	,143	
	Toplam	181	29,96	6,211							
G.U.Z.	6. Sınıf	84	28,19	6,697	G.Arası	151,499	2	75,750			
	7. Sınıf	64	27,36	6,305	G. İçi	8469,020	178	47,579			
	8. Sınıf	33	25,67	8,369	Toplam	8620,519	180		1,592	,206	
	Toplam	181	27,44	6,920							
M.R.Z.	6. Sınıf	84	26,30	8,485	G.Arası	453,072	2	226,536			
	7. Sınıf	64	23,25	8,957	G. İçi	14194,287	178	79,743			
	8. Sınıf	33	22,91	9,945	Toplam	14647,359	180		2,841	,061	
	Toplam	181	24,60	9,021							
B.K.Z.	6. Sınıf	84	28,60	6,330	G.Arası	96,206	2	48,103			
	7. Sınıf	64	27,38	5,878	G. İçi	6856,147	178	38,518			
	8. Sınıf	33	26,82	6,502	Toplam	6952,354	180		1,249	,289	
	Toplam	181	27,84	6,215							
S.Z.	6. Sınıf	84	29,29	6,120	G.Arası	103,460	2	51,730			
	7. Sınıf	64	27,66	5,226	G. İçi	6384,308	178	35,867			
	8. Sınıf	33	29,09	6,970	Toplam	6487,768	180		1,442	,239	
	Toplam	181	28,67	6,004							
İ.Z.	6. Sınıf	84	30,04	5,630	G.Arası	358,570	2	179,285			
	7. Sınıf	64	27,36	6,445	G. İçi	6093,142	178	34,231			6-7
	8. Sınıf	33	30,79	5,140	Toplam	6451,713	180		5,237	,006	7-8
	Toplam	181	29,23	5,987							
D.Z.	6. Sınıf	84	24,99	7,943	G.Arası	604,901	2	302,450			
	7. Sınıf	64	22,19	9,639	G. İçi	14134,071	178	79,405			
	8. Sınıf	33	20,33	9,752	Toplam	14738,972	180		3,809	,024	6-8
	Toplam	181	23,15	9,049							

Tablo 14'te görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan üstün yetenekli öğrencilerinin Çoklu Zekâ alanları envanteri alt boyutlarından aldıkları puanların

sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA)sonucunda;

Sözel Dilsel Zekâ [$F_{(2,178)}=12,593$; $p<001$], İçsel Zekâ [$F_{(2,178)}=5,237$; $p<01$] ve Doğacı Zekâ [$F_{(2,178)}=3,809$; $p<05$] puanlarının sınıf gruplarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Diğer alt boyutlarda puanlarının sınıf gruplarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Sözel Dilsel Zekâ, İçsel Zekâ ve Doğacı Zekâ alt boyutunda gruplarında farklılıklarının kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlerine yapılmıştır. Hangi analizin tercih edileceğine karar verirken öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların Sözel Dilsel Zekâ(L=1,287; $p>,05$), İçsel Zekâ (L=2,372; $p>,05$), Doğacı Zekâ (L=1,179; $p>,05$) alt boyutlarının homojen olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan tekniklerden LSD tercih edilmiştir. Sonuçlar Tablo 15, 16, 17'de verilmiştir.

Tablo 15. Üstün Yetenekli Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Sözel Dilsel Zekâ Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p	G.A Fark
6. Sınıf	7. Sınıf	3,071	,860	,000	6-7
	8. Sınıf	4,844	1,065	,000	
7. Sınıf	6. Sınıf	-3,071	,860	,000	
	8. Sınıf	1,773	1,110	,112	
8. Sınıf	6. Sınıf	-4,844	1,065	,000	6-8
	7. Sınıf	-1,773	1,110	,112	

Tablo 15 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan üstün yetenekli öğrencilerin Sözel Dilsel Zekâ puanların hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın 6. sınıf ile 7. sınıf arasında 6. sınıf grubu lehine ($p<.001$); 6. sınıf ile 8. sınıf arasında 6. sınıf grubu lehine ($p<.05$); gerçekleşmiştir. Diğer grupların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 16. Üstün Yetenekli Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri İçsel Zekâ Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p	G.A Fark
6. Sınıf	7. Sınıf	2,676	,971	,006	
	8. Sınıf	-,752	1,202	,532	
7. Sınıf	6. Sınıf	-2,676	,971	,006	6-7
	8. Sınıf	-3,429	1,254	,007	
8. Sınıf	6. Sınıf	,752	1,202	,532	7-8
	7. Sınıf	3,429	1,254	,007	

Tablo 16'da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin İçsel Zekâ puanlarının hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın 6. sınıf ile 7. sınıf arasında 6. sınıf grubu lehine ($p < .01$); 7. sınıf ile 8. sınıf arasında 8. sınıf grubu lehine ($p < .01$); gerçekleşmiştir. Diğer grupların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 17. Üstün Yetenekli Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Doğacı Zekâ Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p	G.A Fark
6. Sınıf	7. Sınıf	2,801	1,479	,060	6-8
	8. Sınıf	4,655	1,831	,012	
7. Sınıf	6. Sınıf	-2,801	1,479	,060	
	8. Sınıf	1,854	1,910	,333	
8. Sınıf	6. Sınıf	-4,655	1,831	,012	
	7. Sınıf	-1,854	1,910	,333	

Tablo 17'de örneklem grubunu oluşturan üstün yetenekli öğrencilerin Doğacı Zekâ puanların hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın 6. sınıf ile 8. sınıf arasında 6. sınıf grubu lehine ($p < .05$) gerçekleştiği görülmektedir. Diğer grupların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

14. Araştırma Sorusu: Öğrencilerin, çoklu zekâ alanları puanlarında anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 18. Üstün Yetenekli Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Puanlarının Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Sözel Dilsel Zekâ	İlköğretim	18	95,50	5,240	3	,155
	Lise	54	103,64			
	Üniversite	87	83,97			
	Lisansüstü	22	84,11			
	Toplam	181				
Mantıksal Matematiksel Zekâ	İlköğretim	18	111,97	4,352	3	,226
	Lise	54	93,96			
	Üniversite	87	84,65			
	Lisansüstü	22	91,68			
	Toplam	181				
Görsel Uzaysal Zekâ	İlköğretim	18	86,97	3,698	3	,296
	Lise	54	96,01			
	Üniversite	87	93,52			
	Lisansüstü	22	72,02			
	Toplam	181				
Müziksel-Ritmik Zekâ	İlköğretim	18	80,28	7,604	3	,055
	Lise	54	94,93			
	Üniversite	87	97,28			
	Lisansüstü	22	65,32			
	Toplam	181				
Bedensel-Kinestetik Zekâ	İlköğretim	18	93,67	0,530	3	,912
	Lise	54	92,47			
	Üniversite	87	88,26			
	Lisansüstü	22	96,02			
	Toplam	181				
Sosyal Zekâ	İlköğretim	18	95,86	1,215	3	,749
	Lise	54	89,04			
	Üniversite	87	88,67			
	Lisansüstü	22	101,05			
	Toplam	181				
İçsel Zekâ	İlköğretim	18	101,92	2,634	3	,451
	Lise	54	83,93			
	Üniversite	87	90,52			
	Lisansüstü	22	101,32			
	Toplam	181				
Doğacı Zekâ	İlköğretim	18	99,03	6,157	3	,104
	Lise	54	93,14			
	Üniversite	87	94,48			
	Lisansüstü	22	65,41			
	Toplam	181				

Tablo 18'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerinin Çoklu Zekâ alanları envanteri alt boyutlarından aldıkları puanların öğrencilerin anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda zekâ alanları alt boyutlarının

hiçbirinde grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

15. Araştırma Sorusu: Öğrencilerin, çoklu zekâ alanları puanlarında baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 19. Üstün Yetenekli Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Puanlarının Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Sözel Dilsel Zekâ	İlköğretim	7	115,43	5,198	3	,158
	Lise	32	104,59			
	Üniversite	99	84,56			
	Lisansüstü	43	91,74			
	Toplam	181				
Mantıksal Matematiksel Zekâ	İlköğretim	7	110,93	2,882	3	,410
	Lise	32	101,23			
	Üniversite	99	88,53			
	Lisansüstü	43	85,83			
	Toplam	181				
Görsel Uzaysal Zekâ	İlköğretim	7	87,00	0,515	3	,915
	Lise	32	87,73			
	Üniversite	99	93,53			
	Lisansüstü	43	88,26			
	Toplam	181				
Müziksel-Ritmik Zekâ	İlköğretim	7	98,21	8,041	3	,045
	Lise	32	91,00			
	Üniversite	99	98,78			
	Lisansüstü	43	71,91			
	Toplam	181				
Bedensel-Kinestetik Zekâ	İlköğretim	7	92,64	1,785	3	,618
	Lise	32	101,67			
	Üniversite	99	87,49			
	Lisansüstü	43	90,87			
	Toplam	181				
Sosyal Zekâ	İlköğretim	7	102,14	2,015	3	,569
	Lise	32	101,08			
	Üniversite	99	89,08			
	Lisansüstü	43	86,10			
	Toplam	181				
İçsel Zekâ	İlköğretim	7	119,14	3,098	3	,377
	Lise	32	97,86			
	Üniversite	99	88,86			
	Lisansüstü	43	86,23			
	Toplam	181				
Doğacı Zekâ	İlköğretim	7	97,50	4,982	3	,173
	Lise	32	83,34			
	Üniversite	99	98,26			
	Lisansüstü	43	78,93			
	Toplam	181				

Tablo 19'da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerinin Çoklu Zekâ alanları envanteri alt boyutlarından aldıkları puanların öğrencilerin baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda zekâ alanlarından Müziksel-Ritmik Zekâ alt boyutunda farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($\chi^2=8,041$ $sd=3$ $p<,05$). Müziksel-Ritmik Zekâ alt boyutunda gerçekleşen farkın öğrencilerin baba eğitim düzeyleri Üniversite ile lisansüstü arasında Üniversite mezunları grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

16. Araştırma Sorusu: 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden üstün yetenekli öğrencilerin sahip oldukları zekâ türleri olumlu mükemmeliyetçilik puanlarını etkilemekte midir?

Tablo 20. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Sözel Dilsel Zekâ Puanları ile Olumlu Mükemmeliyetçilik Puanları Arasındaki Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	Yordanan	B	Standart Hata B	β	t	p
S.D.Z.	Olumlu	14,222	2,012		7,068	,000
	Mükemmeliyetçilik	,417	,065	,434	6,438	,000
R= ,434	R ² = ,183	F= (1,179)	41,451		p=,000	

Tablo 20'de görüldüğü gibi Çoklu Zekâ Alanları Envanteri alt boyutlarından sözel dilsel zekâ alt boyutu puanlarının olumlu mükemmeliyetçilik puanlarını yordama gücünü belirlemek için yapılan basit regresyon analizi sonucunda, sözel dilsel zekâ alt boyutu puanlarının olumlu mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarını açıklama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.001$). Üstün yetenekli öğrencilerin sözel dilsel zekâ alt boyutu puanları, olumlu mükemmeliyetçilik alt boyutu puan varyansının % 19'unu açıklamaktadır.

Tablo 21. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Mantıksal Matematiksel Zekâ Puanları ile Olumlu Mükemmeliyetçilik Puanları Arasındaki Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	Yordanan	B	Standart Hata _B	β	t	p
M.M.Z.	Olumlu	17,918	1,821		9,841	,000
	Mükemmeliyetçilik	,302	,060	,355	5,078	,000
R= ,355	R ² = ,121	F= (1,179) 25,789			p=,000	

Tablo 21 incelendiğinde, Çoklu Zekâ Alanları Envanteri alt boyutlarından mantıksal matematiksel zekâ alt boyutu puanlarının olumlu mükemmeliyetçilik puanlarını yordama gücünü belirlemek için yapılan basit regresyon analizi sonucunda mantıksal matematiksel zekâ alt boyutu puanlarının olumlu mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarını açıklama gücünün istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur(p<.001). Üstün yetenekli öğrencilerin mantıksal matematiksel zekâ alt boyutu puanları, olumlu mükemmeliyetçilik alt boyutu puan varyansının % 13'ünü açıklamaktadır.

Tablo 22. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Görsel Uzaysal Zekâ Puanları ile Olumlu Mükemmeliyetçilik Puanları Arasındaki Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	Yordanan	B	Standart Hata _B	β	t	p
G.U.Z.	Olumlu	22,293	1,576		14,149	,000
	Mükemmeliyetçilik	,171	,056	,223	3,062	,003
R= ,223	R ² = ,044	F= (1,179) 9,377			p=,003	

Tablo 22'de görüldüğü gibi çoklu zekâ alanları envanteri alt boyutlarından görsel uzaysal zekâ alt boyutu puanlarının olumlu mükemmeliyetçilik puanlarını yordama gücünü belirlemek için yapılan basit regresyon analizi sonucunda görsel uzaysal zekâ alt boyutu puanlarının olumlu mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarını açıklama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur(p<.01). Üstün yetenekli öğrencilerin görsel uzaysal zekâ alt boyutu puanları olumlu mükemmeliyetçilik alt boyutu puan varyansının % ,05'ini açıklamaktadır.

Tablo 23. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Müziksel-Ritmik Zekâ Puanları ile Olumlu Mükemmeliyetçilik Puanları Arasındaki Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	Yordanan	B	Standart Hata _B	β	t	p
M.R.Z.	Olumlu	23,774	1,120		21,235	,000
	Mükemmeliyetçilik	,130	,043	,222	3,041	,003
R= ,222	R ² = ,044	F= (1,179) 9,250			p=,003	

Tablo 23'te görüldüğü gibi çoklu zekâ alanları envanteri alt boyutlarından müziksel-ritmik zekâ alt boyutu puanlarının olumlu mükemmeliyetçilik puanlarını yordama gücünü belirlemek için yapılan basit regresyon analizi sonucunda müziksel-ritmik zekâ alt boyutu puanlarının olumlu mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarını açıklama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur(p<.01). Üstün yetenekli öğrencilerin müziksel-ritmik zekâ alt boyutu puanları olumlu mükemmeliyetçilik alt boyutu puan varyansının % ,05'ini açıklamaktadır.

Tablo 24. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Bedensel-Kinestetik Zekâ Puanları ile Olumlu Mükemmeliyetçilik Puanları Arasındaki Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	Yordanan	B	Standart Hata _B	β	t	p
B.K.Z.	Olumlu	20,665	1,749		11,815	,000
	Mükemmeliyetçilik	,227	,061	,266	3,695	,000
R= ,266	R ² = ,066	F= (1,179) 13,651			p=,000	

Tablo 24'te Çoklu Zekâ Alanları Envanteri alt boyutlarından bedensel-kinestetik zekâ alt boyutu puanlarının olumlu mükemmeliyetçilik puanlarını yordama gücünü belirlemek için yapılan basit regresyon analizi sonucunda bedensel-kinestetik zekâ alt boyutu puanlarının olumlu mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarını açıklama gücünün istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (p<.001). Üstün yetenekli öğrencilerin bedensel-kinestetik zekâ alt boyutu puanları olumlu mükemmeliyetçilik alt boyutu puan varyansının % ,07'sini açıklamaktadır.

Tablo 25. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Sosyal Zekâ Puanları ile Olumlu Mükemmeliyetçilik Puanları Arasındaki Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	Yordanan	B	Standart Hata _B	β	t	p
S.Z.	Olumlu	20,527	1,865		11,005	,000
	Mükemmeliyetçilik	,225	,064	,255	3,530	,001
R= ,255	R ² = ,060	F= (1,179) 12,461			p=,001	

Tablo 25 incelendiğinde, Çoklu Zekâ Alanları Envanteri alt boyutlarından sosyal zekâ alt boyutu puanlarının olumlu mükemmeliyetçilik puanlarını yordama gücünü belirlemek için yapılan basit regresyon analizi sonucunda sosyal zekâ alt boyutu puanlarının olumlu mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarını açıklama gücünün istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur(p<.01). Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal zekâ alt boyutu puanları olumlu mükemmeliyetçilik alt boyutu puan varyansının %,07'sini açıklamaktadır.

Tablo 26. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri İçsel Zekâ Puanları ile Olumlu Mükemmeliyetçilik Puanları Arasındaki Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	Yordanan	B	Standart Hata _B	β	t	p
İ.Z.	Olumlu	16,254	1,792		9,069	,000
	Mükemmeliyetçilik	,367	,060	,415	6,104	,000
R= ,415	R ² = ,168	F= (1,179) 37,258			p=,000	

Tablo 26'da görüldüğü gibi Çoklu Zekâ Alanları Envanteri alt boyutlarından içsel zekâ alt boyutu puanlarının olumlu mükemmeliyetçilik puanlarını yordama gücünü belirlemek için yapılan basit regresyon analizi sonucunda içsel zekâ alt boyutu puanlarının olumlu mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarını açıklama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur(p<.001). Üstün yetenekli öğrencilerin içsel zekâ alt boyutu puanları olumlu mükemmeliyetçilik alt boyutu puan varyansının % 2'sini açıklamaktadır.

Tablo 27. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Doğacı Zekâ Puanları ile Olumlu Mükemmeliyetçilik Puanları Arasındaki Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	Yordanan	B	Standart Hata B	β	t	p
D.Z.	Olumlu	23,989	1,059		22,654	,000
	Mükemmeliyetçilik	,129	,043	,220	3,024	,003
R= ,220	R ² = ,043	F= (1,179) 9,147			p=,003	

Tablo 27'de Çoklu Zekâ Alanları Envanteri alt boyutlarından doğacı zekâ alt boyutu puanlarının olumlu mükemmeliyetçilik puanlarını yordama gücünü belirlemek için yapılan basit regresyon analizi sonucunda doğacı zekâ alt boyutu puanlarının olumlu mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarını açıklama gücünün istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .01$). Üstün yetenekli öğrencilerin doğacı zekâ alt boyutu puanları olumlu mükemmeliyetçilik alt boyutu puan varyansının % ,05'ini açıklamaktadır.

17. Araştırma Sorusu: 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden üstün yetenekli öğrencilerin sahip oldukları zekâ türleri olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarını etkilemekte midir?

Tablo 28. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Sözel Dilsel Zekâ Puanları ile Olumsuz Mükemmeliyetçilik Puanları Arasındaki Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	Yordanan	B	Standart Hata B	β	t	p
S.D.Z.	Olumsuz	14,334	1,936		7,403	,000
	Mükemmeliyetçilik	,057	,062	,068	,909	,365
R=,068	R ² =-,001	F= (1,179) ,826			p=,365	

Tablo 28'te görüldüğü gibi Çoklu Zekâ Alanları Envanteri alt boyutlarından sözel dilsel zekâ alt boyutu puanlarının olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarını yordama gücünü belirlemek için yapılan basit regresyon analizi sonucunda sözel dilsel zekâ alt boyutu puanlarının olumsuz mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarını açıklama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 29. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Mantıksal Matematiksel Zekâ Puanları ile Olumsuz Mükemmeliyetçilik Puanları Arasındaki Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	Yordanan	B	Standart Hata _B	β	t	p
M.M.Z.	Olumsuz	13,635	1,683		8,104	,000
	Mükemmeliyetçilik	,081	,055	,110	1,475	,142
R= ,110	R ² = ,006	F= (1,179) 2,177			p=,142	

Tablo 29'da görüldüğü gibi Çoklu Zekâ Alanları Envanteri alt boyutlarından mantıksal matematiksel zekâ alt boyutu puanlarının olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarını yordama gücünü belirlemek için yapılan basit regresyon analizi sonucunda mantıksal matematiksel zekâ alt boyutu puanlarının olumsuz mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarını açıklama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>.05).

Tablo 30. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Görsel Uzaysal Zekâ Puanları ile Olumsuz Mükemmeliyetçilik Puanları Arasındaki Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	Yordanan	B	Standart Hata _B	β	t	p
G.U.Z.	Olumsuz	14,403	1,399		10,295	,000
	Mükemmeliyetçilik	,061	,049	,091	1,226	,222
R= ,091	R ² = ,003	F= (1,179) 1,504			p=,222	

Tablo 30'da görüldüğü gibi Çoklu Zekâ Alanları envanteri alt boyutlarından görsel uzaysal zekâ alt boyutu puanlarının olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarını yordama gücünü belirlemek için yapılan basit regresyon analizi sonucunda görsel uzaysal zekâ alt boyutu puanlarının olumsuz mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarını açıklama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>.05).

Tablo 31. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Müziksel-Ritmik Zekâ Puanları ile Olumsuz Mükemmeliyetçilik Puanları Arasındaki Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	Yordanan	B	Standart Hata _B	β	t	p
M.R.Z.	Olumsuz	14,323	,988		14,493	,000
	Mükemmeliyetçilik	,071	,038	,139	1,878	,062
R= ,139	R ² = ,014	F= (1,179) 3,527			p=,062	

Tablo 31'de görüldüğü gibi Çoklu Zekâ Alanları Envanteri alt boyutlarından müziksel-ritmik zekâ alt boyutu puanlarının olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarını yordama gücünü belirlemek için yapılan basit regresyon analizi sonucunda müziksel-ritmik zekâ alt boyutu puanlarının olumsuz mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarını açıklama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 32. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Bedensel-Kinestetik Zekâ Puanlarının Olumsuz Mükemmeliyetçilik Puanları Arasındaki Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	Yordanan	B	Standart Hata _B	β	t	p
B.K.Z.	Olumsuz	16,143	1,577		10,236	,000
	Mükemmeliyetçilik	-,003	,055	-,004	-,050	,960
R= ,004	R ² = -,006	F= (1,179) ,002			p=,960	

Tablo 32'de görüldüğü gibi Çoklu Zekâ Alanları Envanteri alt boyutlarından bedensel-kinestetik zekâ alt boyutu puanlarının olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarını yordama gücünü belirlemek için yapılan basit regresyon analizi sonucunda bedensel-kinestetik zekâ alt boyutu puanlarının olumsuz mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarını açıklama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 33. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Sosyal Zekâ Puanları ile Olumsuz Mükemmeliyetçilik Puanları Arasındaki Yapılan Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	Yordanan	B	Standart Hata _B	β	t	p
S.Z.	Olumsuz	14,339	1,672		8,578	,000
	Mükemmeliyetçilik	,060	,057	,079	1,056	,292
R= ,079	R ² = ,001	F= (1,179) 1,115			p=,292	

Tablo 33'te görüldüğü gibi Çoklu Zekâ Alanları Envanteri alt boyutlarından sosyal zekâ alt boyutu puanlarının olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarını yordama gücünü belirlemek için yapılan basit regresyon analizi sonucunda sosyal zekâ alt boyutu puanlarının olumsuz mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarını açıklama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 34. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri İçsel Zekâ Puanları ile Olumsuz Mükemmeliyetçilik Puanları Arasındaki Yapılan Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	Yordanan	B	Standart Hata B	β	t	p
İ.Z.	Olumsuz	14,611	1,709		8,551	,000
	Mükemmeliyetçilik	,050	,057	,065	,869	,386
R= ,065	R ² = -,001	F= (1,179) ,756			p=,386	

Tablo 34'te görüldüğü gibi Çoklu Zekâ Alanları Envanteri alt boyutlarından içsel zekâ alt boyutu puanlarının olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarını yordama gücünü belirlemek için yapılan basit regresyon analizi sonucunda içsel zekâ alt boyutu puanlarının olumsuz mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarını açıklama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 35. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Doğacı Zekâ Puanları ile Olumsuz Mükemmeliyetçilik Puanları Arasındaki Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan	Yordanan	B	Standart Hata B	β	t	p
D.Z.	Olumsuz	15,557	,943		16,503	,000
	Mükemmeliyetçilik	,022	,038	,043	,580	,563
R= ,043	R ² = -,004	F= (1,179) ,336			p=,563	

Tablo 35'te görüldüğü gibi çoklu zekâ alanları envanteri alt boyutlarından doğacı zekâ alt boyutu puanlarının olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarını yordama gücünü belirlemek için yapılan basit regresyon analizi sonucunda doğacı zekâ alt boyutu puanlarının olumsuz mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarını açıklama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, mükemmeliyetçilik düzeylerinin çoklu zekâ alanları puanları tarafından etkilenip etkilenmediğine ve mükemmeliyetçilik ile çoklu zekâ alanları alt boyutlarının demografik değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar yorumlanmış ve bu sonuçlar doğrultusunda tartışmalara yer verilmiştir.

Bu araştırma, üstün yetenekli olan 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarına göre mükemmeliyetçilik düzeylerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın örneklemini 181 üstün yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerini belirlemek için Olumlu Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Kırdök, 2004), çoklu zekâ alanlarını belirlemek için Çoklu Zekâ Alanları Envanteri (Saban, 2001) ve demografik bilgilerini elde etmek için Kişisel Bilgi Form kullanılmıştır. Bu araçlardan elde edilen veriler demografik değişkenler olan cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve anne baba eğitim durumu ile mükemmeliyetçilik ve çoklu zekâ alanı toplam puanları açısından uygun istatistiksel analizler yapılarak incelenmiştir.

Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9'da örnekleme oluşturan öğrencilere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tablolara bakıldığında, araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin %38,1'ini kızların, %61,9'unu erkeklerin oluşturduğu görülmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin yaş dağılımlarına bakıldığında, %38,7'sinin 11 yaşında, %22,7'sinin 12 yaşında, %25,4'ünün 13 yaşında ve %13,3'ünün 14 yaşında olduğu görülmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin sınıf düzeyi dağılımına bakıldığında, %46,4'ünün 6. sınıf, %35,4'ünün 7. sınıf ve %18,2'sinin 8. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin anne eğitim düzeyi dağılımına bakıldığında, %9,9'unun ilköğretim, %29,8'inin Lise, %48,1'inin Üniversite ve %12,2'sinin Lisansüstü mezunu annelere

sahip olduğu görülmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin baba eğitim düzeyi dağılımına bakıldığında ise, %3,9 ilköğretim, %17,7 Lise, %54,7 Üniversite ve %23,8 Lisansüstü mezunu babalara sahip olduğu görülmektedir. Bu durumda araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun anne baba eğitim düzeylerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Üstün yetenekli öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık vardır. Üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiği bulgulara göre, üstün yetenekli kız öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik düzeyleri, üstün yetenekli erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Olumsuz Mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bunun sebebi her iki cinsiyetin puan ortalamalarının birbirine yakın olmasından kaynaklanabilir.

Kız öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçiliklerinin daha yüksek çıkması toplumca kendilerine yüklenen rollerinden kaynaklanabilir. Kız çocuklar hem aileleri hem de toplum tarafından tertipli ve düzenli olmaya yönelik beklentilerle karşı karşıya kalırlar. Küçük yaştan itibaren düzenli olmak üzerine telkinler alırlar (Henderson ve Allen, 1991; Aslan ve Arslan Cansever, 2007). Olumlu mükemmeliyetçilerde düzenli olma ihtiyacı hayatlarının her parçasında önemlidir (Schuler, 2000: 32-38). Kız çocuklar toplumun tertip ve düzen beklentilerinden dolayı hayatlarında düzenli olma ve bunu olumlu bir mükemmeliyetçilik özelliğine dönüştürmede daha başarılı oldukları düşünülmektedir.

Kız öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik düzeylerinin, erkek öğrencilere göre daha yüksek olması, olumlu mükemmeliyetçiliği en yüksek düzeyde (%19) açıklayan zekâ alanı olan sözel dilsel zekânın, kızlarda erkeklere göre daha yüksek çıkması sonucuyla paralellik göstermektedir.

Bu konuda yapılan araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bazı araştırmalarda üstün yeteneklilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır (Flett vd. 1995; Schuler, 1997; Mısırlı Taşdemir, 2003; Sapmaz, 2006; Bencik, 2006; Uzel, 2012). Altun'un (2010) ve Tire'nin (2011) araştırmalarının sonucuna göre üstün yetenekli kız öğrencilerin olumsuz mükemmeliyetçilik eğilimleri, erkek öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır.

Buna karşın Yaoar (2008) ve Camadan ve Yüksel (2012) araştırmalarında erkek öğrencilerin olumsuz mükemmeliyetçilik eğilimlerini, kız öğrencilerden daha yüksek bulmuştur. Mısırlı Taşdemir'in (2003) ve Çalıkoğlu'nun (2009) araştırmalarına göre, üstün yetenekli erkek öğrencilerde, kız öğrencilere göre yüksek aile beklentisinden kaynaklanan mükemmeliyetçilik düzeyinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Benzer bir araştırmada Siegle ve Schuler (2000), üstün yetenekli ön ergenlerin aile beklentisinden kaynaklanan mükemmeliyetçilik düzeyinin daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Üstün yetenekli öğrencilerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarında yaş ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık vardır. Üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin yaş değişkenine göre incelendiği bulgulara göre, hem olumlu mükemmeliyetçilik hem de olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyinde; yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Buna göre yaş küçüldükçe olumlu mükemmeliyetçilik düzeyinin arttığı, yaş büyüdüğü olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyinin arttığı bulunmuştur. Buna paralel olarak, mükemmeliyetçilik düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiği bulgulara göre, hem olumlu mükemmeliyetçilik hem de olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyinde gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Buna göre, sınıf düzeyi küçüldükçe olumlu mükemmeliyetçilik düzeyinin arttığı, sınıf düzeyi büyüdüğü olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyinin arttığı bulunmuştur.

Yaş ve sınıf düzeyi küçüldükçe olumlu mükemmeliyetçilik düzeyinin artması ve yaş ve sınıf düzeyi büyüdüğü olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyinin artması 8. sınıf öğrencilerin sınavlara hazırlanmasından dolayı ailelerinin ve çevrelerinin kendilerinden daha fazla beklenti içinde olmalarından kaynaklanabilir. Sınava hazırlanan öğrencilerin mükemmeliyetçilikten dolayı yüksek düzeyde kaygı yaşadığını gösteren bir çok çalışma bulunmaktadır (Baker, 1994; Siegle ve Schuler, 2000; LoCicero ve Ashby, 2000; Yıldırım vd., 2008; Goetz vd., 2008). Anne-baba ve öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin sınavlarda yüksek puanlar hatta dereceler elde edebileceklerine yönelik beklentileri vardır (Siegle ve Schuler, 2000). Bununla birlikte onlarla olan ilişkilerinin niteliğinin beklentilerin karşılanmasına göre değişeceği şeklindeki tutumlarını öğrencilere yansıtırlar. Üstün yetenekli öğrenciler, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin bu yüksek beklentilerini karşılamaya ve

hedeflerine ulaşmaya çalışırken aşırı stres ve kaygı yaşarlar ve olumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri gösterirler (Rice ve Mirzadeh, 2000).

Siegle ve Schuler'in (2000) araştırmasında da sınıf seviyesinin yükseldikçe olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyinin arttığı bulunmuştur. Altun'un (2010) araştırmasına göre 6. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerinden daha fazla olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik eğilimine sahiptir. Buna göre sınıf düzeyi ile mükemmeliyetçilik eğilimi arasında ters ilişki vardır. Bencik'in (2006) ve Yaoar'ın (2008) araştırmalarına göre yaş ve sınıf düzeyi, öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerine etki etmemektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarında anne eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre incelendiği bulgulara göre, hem olumlu mükemmeliyetçilik hem de olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyinde, anne eğitim düzeyinin etkili olmadığı bulunmuştur. Benzer olarak Bencik (2006) araştırmasında, çocukların olumlu olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinde, anne baba eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık olmadığını belirtmiştir. Bu durumda üstün yetenekli öğrencilerin annelerin ağırlıklı olarak üniversite ve yüksek öğrenim mezunu olmalarından dolayı daha bilinçli olmaları çocukların mükemmeliyetçilik özelliklerini nötr davranarak etkilemedikleri düşünülmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik puanlarında baba eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarında ise anlamlı bir farklılık vardır. Üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre incelendiği bulgulara göre, baba eğitim düzeyinin olumlu mükemmeliyetçilik düzeyini etkilemediği bulunmuştur. Bununla birlikte, baba eğitim düzeyi arttıkça, olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyinin de arttığı saptanmıştır. Bunun sebebinin, eğitim seviyesi yüksek babaların, çocuklarından daha yüksek beklenti içinde oldukları ve bunu çocuklarına çok yansıtmalarından olduğu düşünülmektedir. Oran Pamir (2008) araştırmasında anne-baba eğitim seviyesi arttıkça çocukların olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin arttığını bulmuştur.

Bu konuda literatürde farklı bulgular yer almaktadır. Mısırlı Taşdemir (2003) ve Tire (2011) araştırmalarında, anne-baba eğitim seviyesi düştükçe çocukların olumlu mükemmeliyetçilik düzeylerinin arttığını bulmuştur. Tire (2011) ayrıca olumsuz mükemmeliyetçiliğin anne baba eğitim düzeylerine göre farklılaşmadığını belirtmiştir. Buna ters olarak Şahin (2011) araştırmasında anne baba eğitim seviyesi yükseldikçe çocukların olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyinin azaldığını bulmuştur.

Üstün yetenekli öğrencilerin çoklu zekâ alanları puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık vardır. Üstün yetenekli öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının cinsiyet değişkenine göre incelendiği bulgulara göre, sözel dilsel zekâ, mantıksal matematiksel zekâ, müziksel-ritmik zekâ, ve doğacı zekâ alanlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre, kız öğrencilerin sözel dilsel zekâ, müziksel ritmik zekâ ve doğacı zekâ alanları erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Mantıksal matematiksel zekâ alanında ise, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha yüksek düzeye sahip olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, Loori'nin (2005), Yıldız'ın (2010) ve Karakurt'un (2012) çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Akar'ın (2006), araştırmasında da kızların sözel dilsel ve doğacı zekâsının; Öztürkmen (2006) ve Demir'in (2010) araştırmalarında kızların sözel dilsel ve müziksel zekâsının erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun sebebi, Aydoğan ve Koçak'ın (2003) araştırmasında belirttiği gibi kız ve erkek çocukların gelişim süreçlerine bakıldığında kızların erkeklerden dil gelişiminde daha ileri olduğundan kaynaklanabilir.

Üstün yetenekli öğrencilerin çoklu zekâ alanları puanlarında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık vardır. Üstün yetenekli öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiği bulgulara göre, sözel dilsel zekâ, içsel zekâ ve doğacı zekâ alanlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre, 6.sınıf öğrencilerinin diğer öğrencilere göre sözel dilsel ve doğacı zekâ alanları düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Buna paralel olarak Yıldız (2010) ve Karakurt (2012) çalışmalarında 6. sınıf öğrencilerinin, sözel dilsel ve doğacı zekâ düzeylerinin 8. sınıf öğrencilerinden yüksek olduğunu bulmuştur. 6. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin içsel zekâ alanı düzeyleri, 7. sınıf öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Üstün yetenekli öğrencilerin çoklu zekâ alanları puanlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık vardır. Üstün yetenekli öğrencilerin çoklu

zekâ alanlarının yaş değişkenine göre incelendiği bulgular, sınıf düzeyi değişkenine göre çıkan bulgularla paralellik göstermektedir. Bu bulgulara göre, sözel dilsel zekâ ve içsel zekâ alanlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre, 11 yaşındaki öğrencilerin sözel dilsel zekâ alanı düzeyi, 14 yaşındaki öğrencilerden daha yüksek, 14 yaşındaki öğrencilerin içsel zekâ alanı düzeyleri, 13 yaşındaki öğrencilerden yüksek bulunmuştur.

Çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alındığında yaşın büyümesiyle kişinin kendisi hakkında farklılıklarının arttığı görülmektedir. Bireyler kendilerini daha iyi tanırlar, güçlü ve zayıf yanlarını daha iyi bilirler. İçsel zekâsı gelişmiş olan bireyler de kendilerini iyi tanırlar ve buna göre davranırlar (Özden, 2008: 121). Dolayısıyla yaş büyük olan öğrencilerde içsel zekânın yüksek olması bundan kaynaklanabilir.

Üstün yetenekli öğrencilerin çoklu zekâ alanları puanlarında anne eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Üstün yetenekli öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre incelendiği bulgulara göre anne eğitim düzeyinin çoklu zekâ alanları düzeyini etkilemediği bulunmuştur. **Üstün yetenekli öğrencilerin çoklu zekâ alanları puanlarında baba eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık vardır.** Baba eğitim düzeyi değişkenine göre incelenen bulgulara göre ise, Namı (2008) ve Karakurt'un (2012) çalışmalarına paralel olarak müziksel ritmik zekâ alanı düzeyi, babası üniversite mezunu olan öğrencilerde daha yüksek çıkmıştır. Bu durumun sebebinin babaların bu tür etkinlikleri kendilerinin yapması ya da bu tür etkinliklerle ilgilenmek için çocuklarına fırsat yaratmalarıyla ilgili olduğu düşünülebilir.

Üstün yetenekli öğrencilerin sahip oldukları zekâ türleri olumlu mükemmeliyetçilik puanlarını etkilemektedir. Araştırmanın temel alt problemleriyle ilgili bulgulara bakıldığında, üstün yetenekli öğrencilerin tüm çoklu zekâ alanları puanlarının, olumlu mükemmeliyetçilik puanlarını açıklama gücünün istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre, sözel dilsel zekâ alt boyutu puanları olumlu mükemmeliyetçilik alt boyutu puan varyansının % 19'unu açıklamaktadır. Mantıksal matematiksel zekâ alt boyutu puanları olumlu mükemmeliyetçilik alt boyutu puan varyansının % 13'ünü açıklamaktadır. Görsel uzaysal zekâ alt boyutu puanları olumlu mükemmeliyetçilik alt boyutu puan

varyansının % ,05'ini açıklamaktadır. Müziksel-ritmik zekâ alt boyutu puanları olumlu mükemmeliyetçilik alt boyutu puan varyansının % ,05'ini açıklamaktadır. Bedensel-kinestetik zekâ alt boyutu puanları olumlu mükemmeliyetçilik alt boyutu puan varyansının % ,07'sini açıklamaktadır. Sosyal zekâ alt boyutu puanları olumlu mükemmeliyetçilik alt boyutu puan varyansının %,07'sini açıklamaktadır. İçsel zekâ alt boyutu puanları olumlu mükemmeliyetçilik alt boyutu puan varyansının % 2'sini açıklamaktadır. Doğacı zekâ alt boyutu puanları olumlu mükemmeliyetçilik alt boyutu puan varyansının % ,05'ini açıklamaktadır.

Bulgulara göre özellikle sözel dilsel zekâ, mantıksal matematiksel zekâ ve içsel zekânın olumlu mükemmeliyetçiliği açıklamada etkili olduğu görülmektedir. Diğer zekâ alanlarının açıklama gücü anlamlı olmasına rağmen etkilerinin az olduğu söylenebilir ancak bu zekâ alanlarının geliştirilmesinin olumlu mükemmeliyetçilik puanlarını yükselteceği söylenebilir.

Mükemmeliyetçilik ile ilgili literatürde çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda genelde, mükemmeliyetçilik özellikleri, başka kişilik özellikleriyle, psikolojik rahatsızlıklarla, tutumlarla, davranış kalıplarıyla, sosyo-demografik özelliklerle, anne-baba tutumlarıyla ve çeşitli psikolojik özelliklerle ele alınmıştır (Kramer, 1988; Kline ve Short, 1991; Roberts ve Love; 1994; Baker, 1996; Schuler, 1997; LoCicero ve Ashby, 2000; Ciğerci Coşar, 2006; Bencik, 2006).

Sözel dilsel zekâ puanının, olumlu mükemmeliyetçilik düzeyini açıklama gücünün iyi olması, bu zekâ alanını gelişmiş bireylerin, kendilerini sözel ve yazılı olarak iyi ifade edebilme, etkili ve etkileşimli iletişim becerileri gösterebilme, yorumlama becerilerinin iyi olmasından, anlatmayı, dinlemeyi, tartışmayı ve okumayı sevmelerinden (Temiz, 2007: 24; Saban, 2005: 9-10; Selçuk ve ark. 2004: 53) kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu özellikler bireyin sorun çözme, iletişim kurma, kendini iyi ifade etme yönüyle mükemmeliyetçiliğin olumlu bir kişilik özelliği olmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Mantıksal matematiksel zekânın olumlu mükemmeliyetçilik düzeyini açıklama gücünün iyi olması, bu zekâ alanını gelişmiş bireylerin, sebep-sonuç ilişkisi kurma, yargılama, sorgulama, mantıksal düşünme ve risk davranışlarını irdeleme gibi becerilerinin iyi olması, dolayısıyla kendilerine hedef belirlerken kararlarını

sorgulayabilmeleri ve kararlarının sonuçlarını düşünebilmeleri, aşırı yüksek hedefler yerine ulaşılabilir yüksek hedefler belirleyebilmeleri, riskli davranışlardan kaçınabilmeleri sebepleriyle açıklanabilir (Temiz, 2007: 26; Saban, 2005: 10-11; Özden, 2008: 118).

İçsel zekânın olumlu mükemmeliyetçilik düzeyini açıklama gücünün iyi olması bu zekâ alanını gelişmiş bireylerin, kendilerini iyi tanıma, kendileriyle barışık olma, başarı ve başarısızlıktan ders çıkarabilme ve gerçekçi hedef belirleyebilme becerilerinin iyi olmasından dolayıyla, gerçekçi yüksek hedefler belirleyebilmelerinden kaynaklandığı söylenebilir (Bümen, 2005: 38; Temiz, 2007: 32; Saban, 2005: 14; Özden, 2008: 121).

Üstün yetenekli öğrencilerin sahip oldukları zekâ türleri olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarını etkilememektedir. Çoklu zekâ alanları puanlarının, öğrencilerin olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarını açıklama gücüne bakıldığında, çoklu zekâ alanları puanlarının olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarını açıklama gücü, hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre, çoklu zekâ alanlarının olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyine etkisinin olmadığı söylenebilir.

ALTINCI BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonucunda, üstün yetenekli kız öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik düzeylerinin, üstün yetenekli erkeklere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Olumsuz mükemmeliyetçilikte, cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelendiği bulgulara göre yaş ve sınıf düzeyi küçüldükçe olumlu mükemmeliyetçilik düzeyinin arttığı, yaş ve sınıf düzeyi büyüdükçe olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyinin arttığı bulunmuştur. Üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre incelendiği bulgulara göre, hem olumlu mükemmeliyetçilik hem de olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyinde, anne eğitim düzeyinin etkili olmadığı, baba eğitim düzeyinin ise sadece olumlu mükemmeliyetçilik düzeyinde etkili olmadığı bulunmuştur. Üstün yetenekli öğrencilerde, çoklu zekâ alanlarının olumlu mükemmeliyetçiliğe etkisine ilişkin bulgulara göre sözel dilsel zekâ, matematiksel mantıksal zekâ ve içsel zekâ alanlarının üstün yetenekli öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik düzeylerini %34 değerinde açıkladığı görülmüştür. Çoklu zekâ alanları puanlarının olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarını açıklama gücü, hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Bu durumda üstün yetenekli öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik özelliklerini geliştirmek için çoklu zeka alanlarının araç olarak kullanılabilmesini göstermektedir. Böylece üstün yetenekli öğrencilerin var olan kapasitelerini tam olarak kullanabilecekleri düşünülmektedir. Araştırma sonucunda, sunulan öneriler şunlardır:

1. Üstün yetenekli öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik düzeylerini artırmak ve olumsuz özelliklerini azaltmak için rehberlik programlarının geliştirilmesi faydalı olacaktır. Geliştirilecek rehberlik programlarında, özellikle sözel, matematiksel ve

içsel zekâ alanları aracılığı ile diğer çoklu zekâ alanlarına hitap eden etkinliklere yer verilmesiyle olumlu mükemmeliyetçiliğin desteklenmesi sağlanabilir.

2. Sınıf ve branş öğretmenlerinin, kendi ders kazanımlarına yönelik hazırlayacakları etkinliklerde çoklu zekâ alanlarını destekleyen çalışmalara yer vermeleri, dolaylı yoldan olumlu mükemmeliyetçiliğin gelişmesine katkı sağlayabilir.

3. Rehber öğretmenler tarafından hazırlanacak rehberlik ve diğer branş öğretmenleri tarafından hazırlanacak eğitim programları ile üstün yetenekli öğrencilerin olumsuz mükemmeliyetçilikten kaynaklanabilecek sorunlar yaşamamaları ve mükemmeliyetçiliğin olumlu etkilerini yüksek başarıya ve kişisel gelişime yönelik kullanabilmeleri sağlanabilir.

4. Her düzeyde öğretmenler çocukların davranış ve tutumları için model olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin, sınıflarındaki üstün yetenekli öğrencilerden beklentilerini gözden geçirmeleri, onların olumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerini etkileyen davranış ve tutumlarını değerlendirmeleri ve bu konuda öğrencilerin farkındalıklarını artırmalarını sağlamak için etkinlikler düzenlenmelerinin faydalı olacağı düşünülebilir.

5. Anne babaların üstün yetenekli çocuklarından yüksek beklentileri, onların olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçiliklerini etkilemektedir. Bu nedenle, anne ve babalara üstün yetenekli çocukları hakkında rehberlik yapılması, çocuklarının olumlu mükemmeliyetçilik özelliklerine katkı sağlar ve olumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerinin azaltmak için uygun davranış ve tutumlar sergilemelerine yardımcı olabilir, onların çocuklarına aşırı yüksek standartlar belirlemesini önleyebilir.

KAYNAKÇA

- 1.Özel Eğitim Konseyi Raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, 13–15 Mayıs 1991, 223-246
- Adderholt, Miriam ve Jan Golberg. *Perfectionism: What's bad about being too good?.* Minneapolis: Free Spirit Publishing, 1992.
- Adelson, Jill. "A perfect case study: Perfectionism in academically talented fourth graders," *Gifted Child Today*, 30(4); 2007: 14-20.
- Adler, Alfred. *Superiority and Social Interest a Collection of Later Writings*, Northwestern University Press, 1965.
- Akar, Kemal. *İlköğretim 6., 7., 8. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramına Göre Sahip Oldukları Zekâ Alanları Ve Akademik Başarılarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bursa, 2006.
- Akarsu, Füsün. *Üstün Yetenekli Çocuklar Aileleri ve Sorunları*, Ankara: Eduser Yayınları, 2001.
- Akarsu, Füsün *Üstün Yetenekliler* (Ed. Şirin, R., Kulaksızoğlu, A. ve Bilgili, A.). *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*, Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 63, I. (2004): 127-154.
- Akkanat, Hulusi. *Üstün veya Özel Yetenekliler* (Ed. Şirin, Ruhi, Kulaksızoğlu, Adnan ve Bilgili, Ahmet E.). *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*, Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi: 1. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 63, I. (2004): 169-194.
- Altun, Fatma. *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Özellikleri, Okul Motivasyonları, Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010.
- Altun, Fatma ve Hikmet Yazıcı. "Öğrencilerin Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Özellikleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler". Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler ve Yansımaları Konferansı'nda Sunulmuş Sözlü Bildiri. Antalya, 2010

- Antony, Martin M, Richard P Swinson. *When Perfect Isn't Good Enough: Strategies for Coping With Perfectionism*. New Harbinger Publications (2nd Ed.), CA, 2009.
- Armstrong, Thomas. *Multiple Intelligences in the Classroom*, Alexandria: ASCD, 2009.
- Arslanyolu, Kübra. *İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Karşı Tutumlarının Çoklu Zekâ Kuramına Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan, 2010.
- Ashby, Jeffrey S, ve Terry Kottman. "Inferiority as a distinction between normal and neurotic perfectionism," *Individual Psychology*, 52 (1996): 237-245
- Aslan, Neşe ve Belgin Arslan Cansever. "Okuldaki Sosyal Etkinliklere Katılımda Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi (Kültürlerarası Bir Karşılaştırma)". *Ege Eğitim Dergisi*, (8)1, 2007: 113-131
- Ataman, Ayşegül. *Üstün Zekalı ve Özel Yetenekli Çocuklar* (Ed. Şirin, Ruhi, Kulaksızoğlu, Adnan ve Bilgili, Ahmet E.). *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*, Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi: 1. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 63, I. (2004): 155-1168.
- Atkinson, Rita L, Richard Atkinson, Edward Smith, Daryl Benn, Ernest Hilgard. *Introduction to Psychology*, (Tenth Edition), Harcourt Brace Jovanovich Publishers, 1990.
- Aydoğan, Yasemin ve Nurcan Koçak. "Okul Öncesi Çocukların Dil Gelişimine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi," *Milli Eğitim Dergisi*, 159 (2003).
- Azar, Ali. "Lisede Seçilen Alan ve ÖSS Alan Puanları ile Çoklu Zekâ Profilleri Arasındaki İlişki," *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46 (2006): 157-174.
- Baker, Jean A. "Everyday stressors of academically gifted adolescents," *Journal of Secondary Gifted Education*, 7, (1996): 356-368.
- Başer, Selin C. *Batıkent İlköğretim Okulu Sekizinci Sınıf Öğrencilerinde Mükemmeliyetçiliğin Akademik Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara, 2007.
- Benk, Aslı. *Üniversite Öğrencilerinde Mükemmeliyetçi Kişilik Özelliğinin Psikolojik Belirtilerle İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2006.
- Bencik, Saniye. *Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik ve Benlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 2006.

- Bieling, Peter J; Anne L Israeli; Jennifer Smith ve Martin M. Antony. "Making the grade: The behavioural consequences of perfectionism in the classroom," *Personality and Individual Differences*, 35 (2003): 163-178.
- Bieling, Peter J, Anne L Israeli ve Martin M. Antony. "Is Perfectionism Good, Bad, Or Both? Examining Models of The Perfectionism Construct," *Personality and Individual Differences*," 36 (2004):1373-1385.
- Bowers, Ellen, *The Everything Guide to Coping with Perfectionism: Overcome Toxic Perfectionism, Learn to Embrace Your Mistakes, and Discover the Potential for Positive Change*, Maasachussets: Everything Books, 2012.
- Burka, Jane B, Lenora Yuen M. *Procrastination: why you do it, what to do about it*. New York: Addison-Wessley, 1983.
- Burns, David D. "The perfectionist's script for self-defeat, *Psychology Today*," 14 (1980): 34-52.
- Burns, Lawrence R. ve Brandy A. Fedewa. "Cognitive styles: Links with perfectionist thinking," *Personality and Individual Differences*, 38 (2004):103-113.
- Bümen, Nilay. *Okulda Çoklu Zeka Kuramı*. Ankara: Pegema Yayıncılık, 2005.
- Callard-Szulgit, *Ros Perfectionism and Gifted Child 2Cb*, Rowman & Littlefield Publishers, Incorporated, (2012).
- Camadan, Fatih ve Galip Yüksel. "Türk Ortaöğretim Öğrencilerinde Mükemmeliyetçilik." *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (3) (2012): 701-714
- Cenksever Önder, Fulya ve Oğuzhan Kırdök. "Ön Ergenlerin Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Anne-Çocuk İlişisini Algılamaları Açısından İncelenmesi," *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), (2009): 263-274.
- Chan, David W. "Multiple intelligences of Chinese gifted students in Hong Kong: Perspectives from students, parents, teachers, and peers," *Roeper Review*, 27,1 (2004): 18-24
- Chan, David W. "Perceived Multiple Intelligences Among Male and Female Chinese Gifted Students in Hong Kong: The Structure of the Student Multiple Intelligences Profile," *Gifted Child Quarterly* 50(4), (2006): 325-338.
- Coşar Ciğerci, Zeynep. *Üstün Yetenekli Olan Ve Olmayan Ergenlerde Benlik Saygısı, Başkalarının Algılaması Ve Psikolojik Belirtiler Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, 2006.

- Çağlar, Doğan *Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri*. (Ed. Şirin, Ruhi, Kulaksızoğlu, Adnan ve Bilgili, Ahmet E.). *Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*, Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi: 1. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 63, I. (2004):111-125.
- Çalikoğlu, Burcu S. *Üstün Zekalı Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ile Mükemmeliyetçilik Özellikleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2009.
- Dağlıoğlu, H. Elif. *İlkokul 2.-5. Sınıflara Devam Eden Çocuklar Arasından Üstün Yetenekli Olanların Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 1995.
- Davaslıgil, Ümit, Metin Uzun, Eftal Çeki, M. Aydın Köse, Nuray Çapkan ve M. Ruhi Şirin. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi (1.: 2004, Ankara) *Üstün yetenekli çocuklar, durum tespiti komisyonu ön raporu*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 2004.
- Davis, Gary ve Sylvia Rimm, *Education of the Gifted and Talented*, (5. Baskı), Boston: Pearson Education, 2004.
- Demir, Remzi. *Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana, 2010.
- Demirel, Özcan, Alper Başbay ve Eda Erdem. *Eğitimde Çoklu Zeka Kuram Ve Uygulama*. Ankara: Pegema Yayıncılık, 2006.
- Esen, Tarık. *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çevreye Yönelik Bilgi Ve Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman, 2011.
- Enns, Murray W, Brian J Cox, ve Ian Clara. "Adaptive and Maladaptive Perfectionism: Developmental Origins and Association with Depression Proneness," *Personality and Individual Differences*, 33 (2002): 921-935.
- Flett, Gordon L, Hewitt, Paul L, Endler, Norman S, Tassone, "Chiara Perfectionism and Components of State and Trait Anxiety," *Current Psychology: Development, Learning, Personality, Social*, 13 (1995):326-350.
- Flett, Gordon L, Hewitt, Paul L, *Perfectionism and Maladjustment: An Overview of Theoretical, Definitional, and Treatment Issues*, Perfectionism: Theory, Research, and Treatment, Washington: American Psychological Association. 2002.
- Flett, G. L, Sawatzky, Dana L. ve Hewitt, Paul L. "Dimensions of Perfectionism and Goal Commitment: A Further Comparison of Two Perfectionism Measures," *Journal of Psychopathology and Behavioural Assessments*, 17 (1995):111-124.

- Frost, Randy O, Marten, Patricia, Lahart, Cathleen, Rosenblate, Robin. "The dimensions of perfectionism," *Cognitive Therapy and Research*, 14 (1990): 449-468.
- Furnham, Adrian, Geraldyn Fong, ve Neil Martin. "Sex and Cross-Cultural Differences in the Estimated Multifaceted Intelligence Quotient Score For Self, Parents and Siblings," *Personality and Individual Differences*, 26 (1999): 1025-1034.
- Gardner, Howard. *Multiple Intelligence: The Theory in Practice*, New York: Basic Books, 1993.
- Gardner, Howard. *Çoklu Zekâ: Görüşmeler ve Makaleler*. Ankara: Enka Eğitim Dizisi. 1999.
- Greenspan, Thomas S. "Healthy perfectionism' is an oxymoron!" *Journal of Secondary Gifted Education*, 11 (4) (2000): 197-208.
- Goetz, Thomas, Franzis Preckel, Moshe Zeidner ve Esther Schleyer. "Big fish in big ponds: A multilevel analysis of test anxiety and achievement in special gifted classes". *Anxiety, Stress and Coping*, 21, (2008): 185–198.
- Gürbüz, Ramazan ve M. Aksu Gürbüz. "Okulöncesi Çocukların Çoklu Zekâ Kuramına Göre Baskın Olan Ve Olmayan Zekâ Alanlarının Belirlenmesi: Nitel Bir Değerlendirme," *New World Sciences Academy*, Volume: 5, Number: 2 (2010): 456-470
- Gürel, Emet ve Merba Tat, "Çoklu Zekâ Kuramı: Tekli Zekâ Anlayışından Çoklu Zekâ Yaklaşımına," *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), (2010): 336-356
- Hamachek, Don E, "Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism," *Psychology: A Journal of Human Behavior*, Vol 15, 1 (1978): 27-33.
- Henderson, Karla A., ve Allen, Katherina. "The ethic of care: Leisure Possibilities and Constraints for Women". *Society and Leisure*, 14. (1991): 97-113.
- Hewitt, Paul L. ve Flett Gordon L. "Perfectionism in The Self and Social Contexts: Conceptualization, Assessment, And Association With Psychopathology," *Journal Of Personality And Social Psychology*, Vol. 60, 3 (1991): 456-470.
- Hoerr, Thomas R. "The multiple intelligence approach to giftedness," *Contemporary Education*. 66 (1), (1994): 32-35.
- Karakaş, Yayha. *Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri İle Sosyal Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla. 2008.

- Karakurt, Emine. *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanlarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep, 2012.
- Kırdök, Oğuzhan. *Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği Geliştirme Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2004.
- Kline, Bruce E ve Elizabeth B. Short. "Changes in emotional resilience: Gifted adolescent girls". *Roeper Review*, 13, (1991): 184-187.
- Kornblum, Michelle ve Mary Ainley. "Perfectionism and the gifted: A study of an Australian school sample," *International Education Journal*, 6(2), (2005): 232-239.
- Kramer, Harriet J. *Anxiety, Perfectionism and Attributions for Failure in Gifted and Non-gifted Junior High School Students*. Dissertation Abstracts International, 48, 3077A, 1988.
- Kök, Başak. *Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerde Farklılaştırılmış Geometri Öğretiminin Yaratıcılığa, Uzamsal Yeteneğe ve Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul, 2012.
- Leman, Kevin. *Birth Order Book, The: Why You Are the Way You Are*. Revell: Strand Publishing Series, 2009.
- Liesbet, Boone; Bart Soenens, Caroline Braet ve Lien Goossens. "An empirical typology of perfectionism in early-to-mid adolescents and its relation with eating disorder symptoms," *Behaviour Research And Therapy*, 48 (7), (2010): 686-91.
- LoCicero, Kenneth A. & Jeffrey S. Ashby. "Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: A comparison to peers from the general cohort," *Roeper Review*, 22: 3, (2000): 182-185
- Loori, Ali A. "Multiple intelligences: A comparative study between the preferences of males and females," *Social Behavior and Personality*, 33, 1 (2005): 77- 88.
- Mısırlı Taşdemir, Özlem. *Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik, Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı, Kontrol Odağı, Öz Yeterlilik ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, 2003.
- Milli Eğitim Bakanlığı. *Bilim Sanat Merkezleri Yönergesi*, Mart 2009/2618
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2593_0.html(14. 03. 2013'te ziyaret edilmiştir.)
- National Association for Gifted Children [NAGC]. "Perfectionism," Retrieved April 23, 2013, <http://www.nagc.org/index.aspx?id=1214>.

- Namlı, Sevda. *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları ile Akademik Başarılarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2008.
- Oran Pamir, Çağrı. *Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri İle Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla, 2008.
- Özden, Yüksel. *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2008.
- Özgüven, İbrahim E. *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM Yayınları, 2007.
- Öztürkmen, Bülent. *Ortaöğretim Öğrencilerinin Çoklu Zeka Kuramına Göre Zeka Alanlarıyla Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkin İncelenmesi (Gaziantep Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep, 2006.
- Pacht, Asher R. "Reflections on perfection," *American Psychologist*, 39 (1984):386–390.
- Parker, Wayne D, & Mills, Carol J. "The incidence of perfectionism in gifted students," *Gifted Child Quarterly*, 40, 4 (1996):194-199.
- Parker, Wayne D. "An empirical typology of perfectionism in academically talented 6thgraders," *American Educational Research Journal*, 34 (1997): 545-562.
- Parker, Wayne D. "Healthy perfectionism in the gifted," *Journal of Secondary Gifted Education*, 11,4 (2000):173-182.
- Renzulli, Joseph S. *The Treering Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity*. *Conception of Giftedness*. Cambridge: Press syndicate of the University of Cambridge, 1986.
- Rice, Kenneth G, ve Mirzadeh, Saied A. "Perfectionism, attachment and adjustment," *Journal of Counseling Psychology*, 47, (2000): 238-250.
- Roberts, Shawn M. ve Suzanne B. Lovett, "Examining the "F" in gifted: Academically gifted adolescents' physiological and affective responses to scholastic failure". *Journal for the Education of the Gifted*, 17, (1994): 241-259.
- Saban, Ahmet. *Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın dağıtım, 2001.
- Saban, Ahmet. *Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın dağıtım, 2005.
- Sak, Uğur. *Üstün zekalılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi, 2010.

- Sapmaz, Fatma. *Üniversite Öğrencilerinin Uyumlu Ve Uyumsuz Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin Psikolojik Belirti Düzeyleri Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya, 2006.
- Schuler, Patricia A. *Voices of Perfectionism: Perfectionistic Gifted Adolescents in a Rural Middle School*, Diane Publishing Company, 2000.
- Schuler, Patricia A. "*Characteristics and Perceptions of Perfectionism in Gifted Adolescents in a Rural School Environment*", Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Connecticut, 1997.
- Schuler, Patricia A. "Perfectionism and Gifted Adolescents," *Journal of Secondary Gifted Education*, 11 (4), (2000): 183-197.
- Schuler, Patricia A. *Perfectionism in Gifted Children Adolescent: Neihart, M. and N. A. f. G. Children, the Social and emotional development of gifted children: what do we know?*, Prufrocks Press (TX), 2002.
- Selçuk, Ziya , Hüseyin Kayılı ve Levent Okut, *Çoklu Zekâ Uygulamaları*, Ankara: Nobel Yayınları, 2004.
- Siegel Del ve Schuler Patricia A, "Perfectionism Differences in Gifted Middle School Students," *Roeper Review*, 23,1 (2000): 39-51.
- Silverman Linda Krieger, *Counseling the Gifted and Talented*, (Second Edition) Colorado: Love Publishing Company, 1993.
- Silverman, Linda K. Perfectionism. *Gifted Education International*, 13 (1998): 216-225.
- Silverman, Linda K. "Perfectionism: The crucible of giftedness. *Gifted Education International*," 23(3), (2007): 233-245.
- Somov, Pavel. *Present Perfect: A Mindfulness Approach to Letting Go of Perfectionism and the Need for Control*, New Harbinger Publications, 2010.
- Smutny, Joan F. *The Young Gifted Child: Potential and Promise, An Anthology*, NJ:Hampton Press, Cresskill, 1998.
- Stoeber, Joachim; Franziska Stoeber. "Domains of perfectionism: Prevalence and relationships with perfectionism, gender, ge, and satisfaction with life," *Personality and Individual Differences*, 46, 4 (2009): 530-535.
- Şahin, Hafize. *Lise Öğrencilerinde Mükemmeliyetçilik ve Saldırganlık İlişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2011.
- Temiz, Nida. *Çoklu Zeka Kuramı- Okulda Ve Sınıfta*, Ankara: Nobel Yayın dağıtım, 2007.

- Tire, Yusuf. *Ön Ergenlerde Olumlu Ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik İle Algılanan Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2011.
- Uz Baş, Aslı. "Dimensions of Perfectionism in Elementary School-Aged Children: Associations with Anxiety, Life Satisfaction and Academic Achievement," *Education And Science*, 36, 162 (2011): 261-272.
- Uzel, Bingül. *10-14 Yaş Arasında Olan Yelken Yapan Ve Yelken Yapmayan Çocukların Benlik Algısı Ve Mükemmeliyetçilik Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2012.
- Vural, Birol. *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka*. İstanbul:Hayat Yayıncılık, 2004.
- Yaoar, Ahmed. *Üniversite Öğrencilerinin Mükemmeliyetçi Kişilik Özelliği İle Empati Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2008.
- Yavuz, Kudret E. *Çoklu Zekâ Teorisi Ve Uygulamaları*, Ankara: Ceceli Eğitim Hizmetleri Yayınları, 2001.
- Yenilmez, Kürşat ve Serap Çalışkan. "İlköğretim Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları İle Yaratıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişki," *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2011): 48-63.
- Yıldırım, İbrahim, Dilek Gençtanırım, İlhan Yalçın ve Yaprak Baydan. "Sınav Kaygısının Yordayıcıları Olarak Akademik Başarı, Mükemmeliyetçilik ve Sosyal Destek". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, (2008): 287-296.
- Yıldız, Hamide Y. *Sınav Kaygısı-Ana-Baba Tutumları Ve Mükemmeliyetçilik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2007.
- Yıldız, Mehmet. *İlköğretim 2. Kademesinde Okuyan Aktif Satranç Sporcularının Yaratıcılık Ve Çoklu Zeka Alanlarıyla Olan İlişkilerinin Araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara, 2010.
- Yılmaz Atik, Şifanur. *İlköğretimdeki Üstün Yetenekli Örgencilere Uygulanan Öğretim Yöntemlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2007

EKLER

EK-1 ANKET İZİNİ

EK-2 KİŞİSEL BİLGİ FORMU (KBF)

EK-3 OLUMLU OLUMSUZ MÜKEMMELİYETÇİLİK ÖLÇEĞİ

EK-4 ÇOKLU ZEKÂ ALANLARI ENVANTERİ

EK-1 ANKET İZİNİ

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.14.00-044-/ 167718
Konu : Anket (Süleyman KAHRAMAN)

18/12/2012

FATİH ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) 22/11/2012 tarihli ve 1235 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 14/12/2012 tarih ve 166700sayılı onayı.

Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi Süleyman KAHRAMAN' ın 'Üstün Yetenekli 6-7-8- Sınıf Öğrencilerinin Zekâ Alanlarına Göre Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin İncelenmesi' konulu tezine ilişkin, Anket çalışmasını Kişisel Bilgi Formu, Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Çoklu Zekâ Alanları Envanteri ile Anket uygulama isteği ilgi (b) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.



M. Nurettin ARAS
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:

Ek-1 Valilik Onayı.
Ek-2 Anket Soruları.

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meh.gov.tr
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 243, Şb.Md.: 243

5070 Sayılı Kanuna Göre MEHMET
NURETTİN ARAS tarafından
Elektronik Olarak
İmzalanmıştır. <http://istanbul.meb.gov.tr/evraksorgu/> adresinden kontrol edebilirsiniz.

EK-2 KİŞİSEL BİLGİ FORMU (KBF)

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenciler,
Bu ölçekler bilimsel bir araştırma için kullanılacaktır. Lütfen tüm soruları dikkatlice okuyarak size uygun olan yanıtları işaretleyin. Soruları boş bırakmamaya ve aynı soruya birden fazla işaret koymamaya özen gösterin.
Teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Şenay BULUT PEDÜK
Fatih Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Arş. Gör. Süleyman KAHRAMAN
Fatih Üniversitesi Eğitim Fakültesi

1. Cinsiyetiniz:

Kız Erkek

2. Yaşınız:

11 12 13
 14 15

3. Sınıfınız:

6. sınıf 7. Sınıf
 8. Sınıf

4. Kardeş sayınız:

0 1 2 3
 4'ten fazla

5. Kaçınıcı çocuksunuz?

İlk Son Ortanca
 Ortancalardan biri

6. Annenizin yaşı:

26-30 41-46
 31-35 46-...
 36-40

7. Babanızın yaşı:

26-30 41-46
 31-35 46-...
 36-40

8. Annenizin öğrenim durumu:

Okuryazar değil
 İlköğretim mezunu
 Lise mezunu
 Üniversite mezunu
 Yüksek öğrenim mezunu

9. Babanızın öğrenim durumu:

Okuryazar değil
 İlköğretim mezunu
 Lise mezunu
 Üniversite mezunu
 Yüksek öğrenim mezunu

10. Annenizin mesleği:

.....

11. Babanızın mesleği:

.....

12. Ailenizin aylık geliri:

1000 TL altı
 1000 - 2000 TL
 2000 - 3000 TL
 3000 - 4000 TL
 4000 - TL

13. Anne ve babanızın yaşama durumu:

Annemiz
 Yaşiyor Vefat etti

Babanız
 Yaşiyor Vefat etti

14. Anne ve babanızın birlikte yaşama durumu

Birlikte yaşıyoruz
 Ayrılar/ben annemle yaşıyorum
 Ayrılar/ben babamla yaşıyorum
 Ayrılar/ben akrabalarımınla yaşıyorum

15. Okulun dışında başka bir eğitime gidiyor musun?

BİLSEM Özel ders
 Müzik Resim
 Dans Spor
 Dil Satranç
 Özel merkez Go
 Diğer.....

16. Seni BİLSEM'e kim yönlendirdi?

Sınıf öğretmenin
 Rehber öğretmenin
 Anne-baban
 Diğer.....

EK-3 OLUMLU OLUMSUZ MÜKEMMELİYETÇİLİK ÖLÇEĞİ

OOMÖ

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda kişilik özelliklerini ölçmeye yönelik ifadeler bulunmaktadır. Her bir ifade karşısında “a=Bana hiç uygun değil”, “b=Bana bazen uygun”, “c=Bana genellikle uygun”, “d=Bana tamamen uygun” olmak üzere dört yanıt seçeneği bulunmaktadır. Her ifadeyi dikkatlice okuyarak, size uygun yanıt ifadenin sonundaki kutucuk içine bir çarpı (X) koyarak belirtiniz. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her bir madde için tek yanıt veriniz.

Bana Hiç Uygun Değil: a
Bana Genellikle Uygun: c

Bana Bazen Uygun: b
Bana Tamamen Uygun: d

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

EK-4 ÇOKLU ZEKÂ ALANLARI ENVANTERİ

ÇOKLU ZEKÂ ALANLARI ENVANTERİ

Lütfen tüm soruları dikkatlice okuyarak size uygun olan yanıtları işaretleyin. Soruları boş bırakmamaya ve aynı soruya birden fazla işaret koymamaya özen gösterin.

0=Hiç uygun değil 1=Çok az uygun 2= Kısmen uygun		3=Oldukça uygun 4=Tamamen uygun		Hiç uygun değil	Çok az uygun	Kısmen uygun	Oldukça uygun	Tamamen uygun
1	Diğer öğrencilerden daha iyi yazarım.	0	1	2	3	4		
2	Uzun hikâyeler ve fıkralar anlatırım.	0	1	2	3	4		
3	İsimler yerler ve tarihler hakkında hafızam güçlüdür.	0	1	2	3	4		
4	Kelimeleri doğru şekilde telaffuz ederim.	0	1	2	3	4		
5	Kelime hazinem iyidir.	0	1	2	3	4		
6	Başkalarıyla yüksek düzeyde sözel iletişime girerim ve sözel tartışmalarda başarılıyım.	0	1	2	3	4		
7	Tekerlemeleri ve kelime oyunlarını çok severim.	0	1	2	3	4		
8	Kitap okumayı çok severim.	0	1	2	3	4		
9	Öğrendiğim yeni kelimeleri anlamlarına uygun olarak konuşma dilinde ve yazı dilinde kullanırım.	0	1	2	3	4		
10	Dinleyerek öğrenmeyi severim.	0	1	2	3	4		
11	Olayların oluşumu ve işleyişi hakkında çok soru sorarım.	0	1	2	3	4		
12	Sayılarla çalışmayı ve hesaplama yapmayı çok severim.	0	1	2	3	4		
13	Matematik dersini çok severim.	0	1	2	3	4		
14	Mantıksal bulmacalar çözmeyi ve satranç veya dama gibi stratejik oyunlar oynamayı çok severim.	0	1	2	3	4		
15	Nesneleri kategorilere ayırmayı veya olayları belli bir mantıksal ilişki içinde düzenlemeyi severim.	0	1	2	3	4		
16	Matematiksel hesaplama oyunlarını çok severim.	0	1	2	3	4		
17	Bilgisayar oyunlarını ilginç bulurum.	0	1	2	3	4		
18	Yeni şeyler denemeyi severim.	0	1	2	3	4		
19	Soyut düşünebilme veya sebep sonuç ilişkisi kurabilme kabiliyetim çok iyidir.	0	1	2	3	4		
20	Makinelerin nasıl çalıştığına dair çok soru sorarım.	0	1	2	3	4		
21	Renklere karşı çok hassas ve duyarlıyım.	0	1	2	3	4		
22	Haritaları, çizelgeleri tabloları yazılı materyallere oranla daha kolay anlarım.	0	1	2	3	4		
23	Sanat içerikli etkinlikleri severim.	0	1	2	3	4		
24	Arkadaşlarıma oranla daha çok hayal kurarım.	0	1	2	3	4		
25	Yüksek düzeyde beceri gerektiren figürler ve resimler çizerim.	0	1	2	3	4		
26	Filmleri, slayt ve v.b. gibi görsel sunumları izlemeyi severim.	0	1	2	3	4		
27	Üç boyutlu yapılar ve modeller oluştururum.	0	1	2	3	4		
28	Okurken kelimelere oranla resimlerden daha çok öğrenirim.	0	1	2	3	4		
29	Varlıkların görsel imgelerini veya daha önceden bulunduğu yerleri çok iyi ve net olarak hatırlarım.	0	1	2	3	4		
30	Okuma materyallerine sık sık karalamalar yaparım.	0	1	2	3	4		
31	Şarkıların melodilerini çok iyi hatırlarım.	0	1	2	3	4		
32	Güzel şarkı söyleyebilme sesine ve yeteneğine sahibim.	0	1	2	3	4		
33	Bir müzik aletini çok iyi çalarım ve çalmayı çok severim.	0	1	2	3	4		
34	Müzik dersini çok severim.	0	1	2	3	4		
35	Konuşurken veya hareket ederken ellerim ve ayaklarımla ritim tutarım.	0	1	2	3	4		
36	Farkında olmadan kendi kendime mırıldanırım.	0	1	2	3	4		

37	Ders çalışırken farkında olmadan masaya vurarak ritim tutarım.	0	1	2	3	4
38	Çevremdeki seslere karşı aşırı duyarlı ve hassasım.	0	1	2	3	4
39	Bir şarkı duyduğumda farkında olmadan ona eşlik ederim.	0	1	2	3	4
40	Ders çalışırken veya bir şey öğrenirken müzik dinlemekten çok hoşlanırım.	0	1	2	3	4
41	Bir veya birden fazla sportif faaliyette başarılıyım.	0	1	2	3	4
42	Bir yerde uzun süre kaldığımda hareket etmeye veya kıııldamaya başlarım.	0	1	2	3	4
43	Başkalarının yüz, jest ve mimiklerini kolaylıkla taklit ederim.	0	1	2	3	4
44	Gördüğüm her nesneyi dokunarak incelerim ve analiz ederim.	0	1	2	3	4
45	Koşmayı sıçramayı v.b fiziksel hareketleri yapmayı çok severim.	0	1	2	3	4
46	El becerisi gerektiren etkinliklerde çok başarılıyım.	0	1	2	3	4
47	Kendimi anlatırken vücut dilimi çok iyi kullanırım.	0	1	2	3	4
48	Değişik etkinliklere katılmayı severim.	0	1	2	3	4
49	Bir şeyi parçalarına ayırmayı ve onları teker teker birleştirmeyi çok severim.	0	1	2	3	4
50	Yaparak ve yaşayarak öğrenirim.	0	1	2	3	4
51	Arkadaşlarımla sosyalleşmeyi çok severim.	0	1	2	3	4
52	Grup içerisinde doğal bir lider görünümündeyim.	0	1	2	3	4
53	Problemi olan arkadaşlarıma her zaman yardım ederim.	0	1	2	3	4
54	Dışarıda iken kendi başımın çaresine bakabilirim.	0	1	2	3	4
55	Başkaları ile birlikte ders çalışmayı ve oyun oynamayı çok severim.	0	1	2	3	4
56	En az iki veya üç yakın arkadaşım vardır ve onları her zaman ararım.	0	1	2	3	4
57	Başkaları tarafından daima birlikte olunmak istenen birisiyim.	0	1	2	3	4
58	Başkalarına daima selam verir ve onların hatırlarını her zaman sorarım.	0	1	2	3	4
59	Empati yeteneğim daima gelişmiştir.	0	1	2	3	4
60	Bir şeyi başkalarıyla işbirliği yaparak öğrenmeyi ve öğretmeyi severim.	0	1	2	3	4
61	Bağımsız olma eğilimindeyim.	0	1	2	3	4
62	Kendimin zayıf ve güçlü yönleri hakkında gerçekçi bir görüşe sahibim.	0	1	2	3	4
63	Yalnız oynadığım zaman veya ders çalıştığım zaman daha başarılı olurum.	0	1	2	3	4
64	Hobilerim vardır.	0	1	2	3	4
65	Hayattaki amacımın ne olduğunu çok iyi bilirim.	0	1	2	3	4
66	Duygularımı, hislerimi ve düşüncelerimi açıkça ifade ederim.	0	1	2	3	4
67	Başarılarından ve başarısızlıklardan ders almasını bilirim.	0	1	2	3	4
68	Kendime güvenim yüksektir.	0	1	2	3	4
69	Yaptığım işin bilincindeyimdir ve başkalarına pek fazla akıl danışmam.	0	1	2	3	4
70	Kendime saygım yüksektir.	0	1	2	3	4
71	Doğaya, hayvanat bahçelerine veya müzelere olan gezileri çok severim	0	1	2	3	4
72	Doğa olaylarına ve oluşumlarına karşı çok hassasımdır.	0	1	2	3	4
73	Sınıftaki ya da evdeki çiçekleri sular ve onların bakımını üstlenirim.	0	1	2	3	4
74	Ekoloji, doğa, bitkiler, hayvanlar v.b. gibi konulara karşı meraklıyım.	0	1	2	3	4
75	Sınıfta hayvan hakları veya çevreyi koruma ile ilgili ateşli konuşmalar yaparım.	0	1	2	3	4
76	Kuş beslemek, kelebek ve böcek koleksiyonu oluşturmayı severim.	0	1	2	3	4
77	Doğayı ve canlıları içeren konularda başarılıyım.	0	1	2	3	4
78	Toprakta oynamayı ve bitki yetiştirmeyi çok severim.	0	1	2	3	4
79	Mevsimler ve iklim olaylarına karşı çok ilgiliyim.	0	1	2	3	4
80	Çevre bilincim çok iyi gelişmiştir.	0	1	2	3	4