



ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE MÜKEMMELİYETÇİLİK VE DUYGUSAL ZEKÂ: BİR DERLEME ÇALIŞMASI

DERLEME MAKALESİ

Afra Selcen TAŞDELEN¹, Serap EMİR²

¹ Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Özel Yetenekliler Eğitimi Bölümü, Türkiye, afraselcen.tasdelen@ogr.iuc.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9842-3906.

² Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Özel Yetenekliler Eğitimi Bölümü, Türkiye, serap.emir@iuc.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7577-6012.

Geliş Tarihi: 10.06.2021

Kabul Tarihi: 10.02.2021

Öz: Bu çalışmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik eğilimleri, duygusal zekâ düzeyleri ve mükemmeliyetçilik eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan alan yazındaki araştırma sonuçlarının paylaşılması ve özel yetenekli öğrencilerin duygu dünyalarının anlaşılması konusunda ailelerin ve eğitimcilerin farkındalığının artırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda, öncelikle özel yeteneklilik kavramı tanımlanmış ve özel yetenekli öğrencilerin duygusal gelişimlerinin akademik başarılarındaki ve sosyal hayatlarındaki rolü ile etkisi kısaca açıklanmıştır. Mükemmeliyetçilik ve duygusal zekâ kavramları ile ilgili başlıca teoriler ve bu kavramlarla ilgili araştırma sonuçları özel yetenekli öğrenciler özelinde ele alınarak sırasıyla açıklanmıştır. Ayrıca, ebeveynlerin özel yetenekli çocukların duygusal zekâ düzeyleri ve mükemmeliyetçilik eğilimleri üzerindeki rolü kısaca tartışılmıştır. Duygusal zekâ ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişki araştırma sonuçları ışığında açıklanmış ve gelecekte bu alanda yürütülebilecek ampirik çalışmalara yol gösterecek çeşitli araştırma konuları sunulmuştur. Buna ek olarak, özel yetenekli öğrencilerde gözlenebilen sağlıksız mükemmeliyetçilik davranışlarının önlenmesi ve duygusal zekâ gelişiminin desteklenmesi için uygulanabilecek bazı müdahale uygulamaları ve çözüm önerilerinde bulunulmuştur.



Anahtar sözcükler: Özel yetenekli öğrenciler, mükemmeliyetçilik, duygusal zekâ.

Bu makaleyi şu şekilde alıntılayın: Taşdelen, A. S., & Emir, S. (2022). Özel yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçilik ve duygusal zekâ: bir derleme çalışması. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 3(3), 63-91.



PERFECTIONISM AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN GIFTED STUDENTS: A REVIEW STUDY

Abstract: The aim of this study is to share the results of the studies in the literature about gifted students' perfectionism tendencies, emotional intelligence levels and the relationship between perfectionism tendencies and emotional intelligence levels, and to increase the awareness of families and educators about understanding the emotional world of gifted students. For this purpose, first of all, the concept of giftedness is defined and the role and impact of emotional development of gifted students in their academic achievement and social life is briefly explained. The theories related to perfectionism and emotional intelligence and the research results related to these concepts are explained by considering them specifically for gifted students. The role of parents on emotional intelligence and perfectionism is briefly discussed. The relationship between emotional intelligence and perfectionism is explained in the light of research results and various research topics that can guide empirical studies in this field are stated. In addition, some suggestions have been given in order to prevent unhealthy perfectionism behaviors and to promote the development of emotional intelligence that can be observed in gifted students.

Keywords: Gifted students, perfectionism, emotional intelligence.

Cite this article as: Taşdelen, A. S., & Emir, S. (2022). Perfectionism and emotional intelligence in gifted students: A review study. *Ministry of Education Special Education and Guidance Journal*, 3(3), 63-91.



Giriş

Özel yetenekliliğin yaygın olarak kabul edilmiş bir tanımı bulunmamaktadır. Mevcut çeşitli tanımlar özel yetenekliliği, olağanüstü bir genel bilişsel yetenek, liderlik yeteneği, yaratıcı veya üretken düşünme, görsel veya psikomotor alanlarda yüksek performans sergilemek olarak tanımlamaktadır (National Association for Gifted Children [NAGC], 2014). Millî Eğitim Bakanlığı, özel yetenekli bireyi, “yaştlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey” şeklinde tanımlamıştır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018, s.2.). Çoğunlukla IQ ya da zekâyâ dayanan bilişsel bir özellik olan özel yetenek, sosyal ve psikolojik faktörlerin de dikkate alınmasıyla daha dinamik bir gelişimsel yola kaymıştır (Ogurlu, 2020).

Son yıllarda, özellikle 1990'ların başlarında duygusal zekâ kavramının popülerleşmesinden bu yana, zekâ ve yetenek araştırmalarında daha kapsamlı bir yaklaşım giderek yaygın bir şekilde kabul görmüştür. Buna göre, geleneksel zekâ anlayışının kısıtlı olduğu ve yalnızca bilişsel yetenekleri değil, aynı zamanda duyguların deneyimini, ifadesini ve düzenlenmesini de içerecek şekilde genişletilmesi gerektiği ileri sürülmüştür. Özellikle son yirmi yıldaki özel yeteneklilerin eğitimi literatürünü incelediğimizde, özel yetenekli öğrencilerin duygusal özelliklerini anlamaya yönelik artan bir ilgi göze çarpmaktadır (Zeidner & Matthews, 2017). Artan bu ilgi, büyük ölçüde, özel yetenekli öğrencilerin hem yetenek gelişimini hem de psikolojik iyi oluşunu etkileyen duygusal ve sosyal özelliklerindeki rolünün anlaşılmasından kaynaklanmaktadır (Zeidner & Shani-Zinovich, 2013). Özel yetenekli olmak yetişkin hayatındaki başarı ve saygınlık için yeterli değildir, sosyal ve duygusal büyüme çocukluk potansiyelini ve beceriyi yetişkinlikte başarıya dönüştürmede önemli bir faktördür (Olszewski-Kubilius, Subotnik, & Worrell, 2015). Araştırmalar özel yetenekli öğrencilerdeki sosyal ve duygusal ihtiyaçlar (Cross, 2011) ve beceriler (Hébert & Smith, 2018), duygusal zekâ (Chan, 2005; Sarıçam, Adam Karduz, Özbey, & Çelik, 2017; Zeidner & Matthews, 2017), mükemmeliyetçilik (Chan, 2009; Rice, Richardson, & Clark, 2012), öz-saygı (Ashby & Rice, 2002), kişilik özellikleri (Zeidner, M., & Shani-Zinovich, 2013), baş etme becerileri (Folkman & Moskowitz, 2000) gibi daha



pek çok konuda yürütülmüş ve öğrencilerin sosyal ve duygusal dünyalarını aydınlatmaya yardımcı olmuştur. Özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik eğilimleri ve duygusal zekâ düzeyleri sosyal ve duygusal gelişimlerinde etkili olan özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sosyal ve duygusal alanda, özel yetenekli öğrencilerde sıklıkla karşılaşılan ve uzun süredir tartışma konusu olan özelliklerden biri mükemmeliyetçilik (Grugan et al., 2021). Az sayıda araştırma duygusal zekâ düzeyi ile mükemmeliyetçilik arasında görülen ilişkiyi ortaya çıkarmıştır (Folkman & Moskowitz, 2000). Yapılan araştırmalarda özel yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin akranlarıyla karşılaştırıldığında daha yüksek olduğu bulunmuş (Chan, 2009) ve duygusal zekâsı yüksek öğrencilerin daha fazla mükemmeliyetçi davranışlar ve düşüncelere sahip oldukları bulunmuştur (Chan, 2005, 2009). Bu derleme çalışmasında, özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik eğilimleri ve duygusal zekâ düzeylerini, bu iki değişkenin ilişkisini, sağlıklı mükemmeliyetçilik eğiliminin artırılmasında duygusal zekânın rolünü ve sonuçlarını daha iyi anlamak için mevcut çalışmaları gözden geçirerek alan yazına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında, mükemmeliyetçilik ve duygusal zekâ kavramları, duygusal zekâ ve mükemmeliyetçilik konularında özel yetenekli öğrencilere özgü olan durumlar ve bu iki eğilim arasındaki ilişki irdelenmiştir. İki eğilim ile ilgili okuyucuya bir çerçeve sunulmuş ve gelecekteki çalışmalara yol gösterici olacak bilgiler paylaşılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan ve alan yazındaki mevcut çalışmaların bulgularından bir sentez oluşturulmasına olanak sağlayan “Derleme Çalışması” deseni kullanılmıştır (Herdman, 2006). Çalışma kapsamında, özel yetenekli olarak tanımlanan öğrencilerin duygusal zekâ ve mükemmeliyetçilik eğilimleri konusunda ulusal ve uluslararası çalışmalara ulaşmak amacıyla geniş bir tarama yapılmıştır. Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM), Eric, JSTOR, ProQuest, Science Direct, Scopus, Web of Science, Springer Link, Education Source, Ulusal Tez Merkezi veri tabanları kullanılarak alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. Kullanılan arama terimleri “perfectionism”, “emotional intelligence” ve “gifted” veya



“talented” ile “mükemmeliyetçilik”, “mükemmeliyetçi” ve “duygusal zekâ” ve “özel yetenek”, “özel yetenekli” veya “üstün yetenekli”dir. Farklı kaynaklarda yer alan bilgi, bulgu ve yaklaşımlar, özel yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçilik, özel yetenekli öğrencilerde duygusal zekâ, duygusal zekâ modelleri; yeteneğe bağlı duygusal zekâ ve kişilik özelliği olarak duygusal zekâ, özel yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçilik ve duygusal zekâ ilişkisi, ebeveynlerin çocuklardaki duygusal zekâ ve mükemmeliyetçilikteki rolü ve mükemmeliyetçilik ile son olarak, duygusal zekâ için psiko-eğitim müdahalesi başlıkları altında derlenmiş ve anlamlı bir bütün hâlinde sunulmuştur.

Bulgular

Özel Yetenekli Öğrencilerde Mükemmeliyetçilik

Silverman (1999) özel yetenekli çocukların mükemmeliyetçi olmasının nedenlerini sıralamıştır. Bu nedenlerden birincisi, mükemmelliğin soyut bir kavram olmasıdır. Mükemmeliyetçiliğin anlamını kavramak ve somut dünyada var olmayan bir vizyonu benimsemek soyut bir zihin gerektirir. İkincisi, mükemmeliyetçilik asenkronize gelişiminin bir parçasıdır. Özel yetenekli çocuklar, kronolojik yaşlarından ziyade zihinsel yaşlarına göre kendilerine standartlar belirler. Üçüncüsü, birçok özel yetenekli çocuğun kendilerinden daha büyük yaşta oyun arkadaşları vardır, bu nedenle kendilerinden yaşça büyük arkadaşları için uygun standartları benimseme eğilimindedirler. Dördüncüsü, özel yetenekli çocuklar, herhangi bir beceride ustalaşmak için ilk girişimlerinde başarılı olmalarını sağlayacak önseziye sahiptir. Beşincisi, özel yetenekli öğrenciler zorlayıcı görevlerden zevk alırlar. Eğer okul ödevi çok kolaysa görevi zorlaştırmak için ellerinden geleni yapacaklardır. Örneğin, bir ödevi mükemmel bir şekilde hazırlamaya çalışmak bu durumla ilişkilidir. Son olarak mükemmeliyetçilik, özel yetenekli öğrencilerin kendi benlik algılarını mükemmelleştirme çabasıdır.

Pek çok araştırmacı, mükemmeliyetçi kişiyi performansta mükemmellikten başka bir şeyin kabul edilemez olduğunu düşünen biri olarak tanımlamıştır ve mükemmeliyetçi kişiler kendi öz saygılarını güçlendirmek için endişeli girişimlerde başarılı olma ihtiyacı duyan bireyler olarak karakterize edilmiştir (Silverman, 2007). Özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik durumlarının ele alındığı ilk



çalışmalarda da mükemmeliyetçilik, olumsuz bir özellik olarak, patolojik bir bakış açısıyla incelenmiştir (Schuler, 2000). Ancak, mükemmeliyetçiliği tek boyutlu ve patolojik olarak tanımlayan baskın görüşler yıllar içinde büyük ölçüde değişmiş (Silverman, 2007) ve mükemmeliyetçiliğin olumlu ve olumsuz farklı biçimlerinin olabileceği öne sürülmüştür (Parker, 2000).

Hamachek (1978), mükemmeliyetçiliğin bu iki farklı yönünü de ele aldığı, normal (sağlıklı) ve nevrotik (sağlıksız) olmak üzere iki tür mükemmeliyetçilik tanımlamıştır. Hamachek'e göre mükemmeliyetçilik nevrotikten normale doğru giden bir aralıktaki düşünceler ve davranışlardan oluşmaktadır. Normal mükemmeliyetçiler, zor olan bir şeyi iyi bir şekilde yapmaktan zevk alırlar ve özgüvenlerinden ödün vermeden mükemmelliği yakalama eğilimindedirler. Çabalamaktan zevk alırlar ve bu da başarıma ihtiyaçlarını tetikler. Ancak aynı zamanda başarısız ve kusurlu olmalarına da izin verirler. Nevrotik mükemmeliyetçilerse çabalarının sonucundan genellikle memnun olmazlar çünkü başarılarının yeterince iyi olduğunu asla düşünmezler. Başarıları her zaman onlara yetersiz gelir. Nevrotik mükemmeliyetçiler gerçekçi olmayan hedefler için çaba göstererek belirledikleri son derece yüksek standartlarıyla, hata yapmaktan kaçınırlar ve çabalarının yeterince iyi olduğunu asla hissetmezler. Hamachek'in görüşüne göre, normal mükemmeliyetçilik arzu edilen bir şeydir, çünkü başarının ve kendini gerçekleştirmenin bir gerekliliğidir.

Özel yetenekli popülasyonun mükemmeliyetçilik eğilimlerinin araştırıldığı çalışmalara baktığımızda, özel yetenekli olan ve olmayan öğrenciler arasında mükemmeliyetçilik açısından önemli farklılıklar bulunmuştur. Çalışmaların büyük bir kısmında, özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik puanları akranlarından daha yüksektir (LoCicero & Ashby, 2000; Schuler, 2000), öğretmenlerden gelen nitel araştırma sonuçları ve anekdot raporları, özel yetenekli öğrencilerin daha yüksek oranlarda mükemmeliyetçi oldukları görüşünü desteklemektedir (Rimm, 2007). Bazı çalışmalardaysa anlamlı bir fark bulunamamış ya da özel yetenekli öğrenciler akranlarına göre daha az mükemmeliyetçilik eğilimleri sergilemiştir. Leana-Taşçılar ve Kanlı (2014), özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin mükemmeliyetçilik tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığını bulgulamıştır. Çalıkoğlu'nun (2009)



çalışmasındaysa özel yetenekli öğrencilerle birlikte eğitim gören normal gelişim gösteren öğrencilerin mükemmeliyetçilik eğilimleri daha yüksek bulunmuştur.

Özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik eğilimlerini araştıran çalışmalar, beklenenin aksine, özel yetenekli öğrencilerin nevrotik mükemmeliyetçilikten ziyade normal mükemmeliyetçilik tutumları sergiledikleri tespit edilmiştir (Chan, 2007, 2009; Kaçmaz & Demirtaş, 2020; Parker, 2000; Ogurlu, 2020). Özel yetenekli öğrenciler arasında normal mükemmeliyetçilerin en yaygın tipoloji olduğu, bunu mükemmeliyetçi olmayanların ve nevrotik mükemmeliyetçilerin izlediği bulunmuştur (Parker & Mills, 1996; Schuler, 2000). Bu bulgular, Hamachek'in (1978) mükemmeliyetçiliğin, özel yetenekli öğrenciler için de sağlıklı mükemmeliyetçi eğilimlerden nevrotik düşünceler ve davranışlara kadar uzanan bir biçimde var olduğu fikrine destek sağlamıştır. Araştırma sonuçlarına dayanarak özel yetenekli öğrencilerin büyük çoğunluğunun hedeflerine ulaşmak amacıyla yapıcı bir şekilde mükemmellik için çaba gösterme eğiliminde oldukları ileri sürülebilir. Portešová ve Urbánek (2013) özel yetenekli öğrenciler arasında sağlıksız mükemmeliyetçilik oranlarının artış gösterdiğini ileri sürmüştür. Bu durum, özel yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinin, akranlarının veya öğretmenlerinin onlara “mükemmel” olduğuna inandıkları şeyi yapmaları konusundaki baskı ve söylemlerinden kaynaklanabilir (Cross & Cross, 2015).

Normal mükemmeliyetçilik kavramına karşılık gelebilecek mükemmeliyetçi çaba ve nevrotik mükemmeliyetçilik kavramına karşılık gelebilecek mükemmeliyetçi kaygı ifadesi literatürde sıklıkla kullanılmış ve özel yetenekli popülasyonda araştırmalar yürütülmüştür. Mükemmeliyetçi çabaların, yüksek kişisel standartlar, daha iyi sosyal ilişkiler, daha fazla yaşam doyumu, yüksek öz saygı, öz yeterlik, düzen ve organizasyon, akademik memnuniyet ve yüksek notlar gibi özel yetenekli olan ve olmayan öğrenciler için arzu edilen özelliklerle ilişkili olduğu bulunmuştur (Ashby & Rice, 2002; Chan, 2007; Koçak & İçmenoğlu, 2012; Parker, 2000). Öte yandan hem özel yetenekli olan ve hem de olmayan öğrenciler için mükemmeliyetçi kaygıların anksiyete, erteleme, depresyon, kaçınma, kendini engelleyici bir tutum, yeme bozuklukları, kötü fiziksel sağlık, alkolizm, düşük yaşam doyumu, mesleki motivasyon ve başarısızlıkla ilişkili olduğu bulunmuştur (Affrunti & Woodruff-Borden, 2014; Rice vd., 2012). Mükemmeliyetçi kaygı, özel yetenekli öğrencilerde sosyal ve duygusal



zorluklarla ilişkili bulunmuştur. Bulgular, öğrencilerin sağlıklı mükemmeliyetçiliklerinin (mükemmelliğe doğru gerçekçi çaba) gelişiminin desteklenerek genel öz yeterliklerinin geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır (Chan, 2007).

Özel Yetenekli Öğrencilerde Duygusal Zekâ

Duygusal zekâ kavramı, duyguyu etkili bir şekilde algılama ve işleme kapasitemizi ifade eder. Ayrıca, duyguyu tanımlama, duyguyu düzenleme ve duygusal uyarılara etkili davranışsal tepkiler vermeyi bütünleştiren bir çerçeve önerir (Raz & Zysberg, 2015). Başlangıçta Mayer ve Salovey (1997) tarafından önerilen bu çerçeve, duygusal zekâyı bir bireyin kendisindeki ve başkalarındaki duyguları tanımlama, duyguları düşünce süreçlerine entegre etme, karmaşık duyguları etkin bir şekilde işleme ve kendisinin ve başkalarının duygularını düzenleme yetenekleriyle ilgili bir yetenek kümesi olarak tanımlar. Mayer, Caruso ve Salovey (1999), genel popülasyonda duygusal zekâ ile bilişsel yetenek arasında orta derecede pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Böyle bir ilişkinin, duygusal zekâ ve bilişsel yeteneğin birbiriyle ilişkili ancak ayrı zekâ tipi olduğu iddialarını desteklediğini savunmuşlardır.

Goleman (1995)'sa duygusal zekâyı, bireylerin sorunlarını etkili bir şekilde çözmelerine yardımcı olabilecek zekâ temelli bir kavramdan ziyade, benlik bilinci, kendi kendini motive etme, sosyal yeterlilik, duygu kontrolü ve empati gibi bir dizi olumlu nitelik olarak tanımlamıştır. İnsanların hayatlarını anlamak için sosyal-duygusal yönlerini kullanmaları ve yönetmelerinin önemini vurgulamıştır. Bu tanıma göre duygusal zekânın, bireyleri duygularını kontrol etmeye ve düzenlemeye hazırlayan bir özellik veya yetenek olduğu söylenebilir. Ancak bu duygusal zekâ modeli araştırmalar tarafından desteklenmemiştir ve uzmanlar tarafından güvenilir bir duygusal zekâ modeli olarak görülmemektedir.

Neihart (1999) özel yetenekli çocukların duygusal açıdan eksik olmadıklarını, ancak asenkronize gelişimleri sebebiyle yaşitlarından daha yoğun duygular hissedebileceklerini belirtmiştir. Bu görüş, özel yetenekli bireyler özel yetenekli olmayan bireylere göre daha yüksek oranda ortalama duygusal uyarılabilirlik puanları elde ettikleri bir çalışma tarafından desteklenmiştir (Winkler & Voight, 2016).



Çevrelerinde olup biten olaylar özel yetenekli çocuklarda yaşitlarıyla kıyaslandığında daha yoğun duygular uyandırabilir (Ogurlu, 2021). Ayrıca özel yetenekli çocuklar yaşitlarına göre empatinin tüm alanlarından daha yüksek puan almışlardır (Bakar, Ishak, & Abidin, 2014). Özel yetenekli çocukların bu yüksek duygu duyarlılığı ve empati düzeyleri, duygusal zekânın kritik bileşenleri olmaları sebebiyle, duygusal zekâ düzeylerini etkileyebilecek faktörlerdir (Davis, Rimm, & Siegle, 2011). Yapılan bazı çalışmalarda, özel yetenekli öğrencilerin akranlarına göre daha yüksek duygusal zekâyâ sahip oldukları hipotezi ile empatinin duygusal zekâ için bir yordayıcı olduğu ve özel yetenekli öğrencilerin özel yetenekli olmayan öğrencilere göre daha yüksek duygusal empatiye sahip oldukları hipotezi doğrulanmıştır (Abdulla Alabbasi, Ayoub & Ziegler, 2021; Akça, 2010; Karimi & Besharat, 2010; Kaya, Kanık, & Alkın, 2016; Lupu, 2012; Özbey, Sarıçam, & Karduz, 2018; Uyaroğlu, 2011; Yıldız, 2019). Diğer bazı araştırmalarda genel duygusal zekâ puanlarında özel yetenekli olan ve olmayan katılımcılar arasında anlamlı bir fark olmadığına işaret etmiştir (Al-Onizat, 2012; Sarıçam vd., 2017). Sonuçlardaki bu farklılık, ölçüm araçlarındaki farklılıklardan kaynaklanabilir. Ölçüm araçları benimsenen duygusal zekâ modeline göre değişmektedir. Farklı araştırma çalışmaları temel aldıkları duygusal zekâ modeline bağlı olarak tamamen farklı nitelikleri araştırıyor olabilir.

Duygusal Zekâ Modelleri: Yeteneğe Bağlı Duygusal Zekâ ve Kişilik Özelliği Olarak Duygusal Zekâ

Petrides ve Furhanm'a göre (2003) duygusal zekâ yeteneğe bağlı duygusal zekâ ve bir kişilik özelliği olarak duygusal zekâ olmak üzere iki farklı şekilde açıklanmaktadır. Öncelikle, kişilik özelliği olarak duygusal zekâ, kişilerin kendilerini değerlendirdikleri öz-değerlendirme ölçekleri ile ölçülür. Yeteneğe bağlı duygusal zekâysamaksimum performansın ölçüldüğü IQ testleri gibi testler ile ölçülür. Bu ölçümlerle ilgili sorun, duygusal işlevsellikle ilgili objektif olarak puanlanabilen test maddeleri yazmanın zor olmasıdır. Saldırgan bir iş arkadaşıyla başa çıkmanın veya üzgün bir aile üyesini rahatlatmanın doğru yolu, kültürel normlara, sosyal koşullara ve ilgili kişilere bağlı değişebilir. Bu model, Mayer ve Salovey'in duygusal zekâyı bir grup duygusal bilgiyi işleme yeteneği olarak tanımlamasına dayanmaktadır. Yeteneğe bağlı



duygusal zekânın genel zekâ ile orta düzeyde ilişkili bir zekâ türü olduğu iddiası çalışmalarla desteklenmiştir (Alegre, 2011).

Kişilik özelliği olarak duygusal zekâysa kişinin duygusal durumunu, özgüvenini ve psikolojik iyi oluşunu temsil eden kapsamlı bir kişilik faktörünü temsil eder. “Bir kişilik özelliği olarak duygusal zekâ” kavramıysa bazı durumlarda uyarlanabilir olan bazı başka durumlarda uyarlanamayan duygularla ilgili öz algıları ve eğilimleri temsil eder. Bu modeli temel alan duygusal zekâ ölçümleri, insanların kendi duygularına ve yaşamlarına dair yeterli iç görüye sahip olduklarını varsayarak öz bildirimine dayalı olan ölçek yöntemini kullanmaktadırlar. Bu ölçekler, katılımcıların kendi duygusal yeteneklerini değerlendirmelerine imkân sağlar. Kişilik özelliği olarak duygusal zekâ, diğer kişilik ölçümleriyle yüksek ilişkili bulunması nedeniyle bir kişilik boyutu olarak kabul edilir (Perez, Petrides, & Furnham, 2005).

Son olarak, duygusal zekâ araştırmaları çoğunlukla Batı toplumlarında ve modern kültürel ortamlarda yürütülmüştür. Bu sebeple, duygusal zekânın, Batı'nın kültürel değerlerini ve tutumlarını yansıtan, kültüre bağlı bir yapı olduğu söylenebilir. Kolektivist kültürlerden gelen bireylerle karşılaştırıldığında, bireyci kültürlerden gelen insanlar, duyguları tanıma ve anlama, duygularını ifade etme ile duygularını düzenleme konusunda daha iyidir (Fernandez Carrera, Sanchez, Paez, & Candia, 2000). Bu nedenle, duygusal zekâ yeterliliklerinin altında yatan süreçler ve bunların tezahürleri, kültürün duyguların geliştirilmesi, sergilenmesi ve yorumlanmasında oynadığı rolün bir sonucu olarak kültürler arasında farklılık gösterebilir (Palmer, Gignac, Manocha, & Stough, 2005). Sonuç olarak, duygusal zekâ alanında öne çıkan teorilerin ve uygulamaların evrensel uygulanabilirliği, özellikle bireyci kültürlerden gelen verilere aşırı derecede bağlı olması sebebiyle, ülkemizde de ampirik olarak gözden geçirilmeli ve kendi toplumumuz için yeniden doğrulanmalıdır. Farklı kültürel geçmişlerden gelen özel yetenekli azınlık gruplarının değerlendirilmesinde de benzer kısıtlamaların geçerli olabileceği, yapılacak çalışmalarda göz önünde bulundurulmalıdır. Alan yazındaki çalışmalar, duygusal zekâ ile mükemmeliyetçiliğin önemini aydınlatırsalar da Zeidner ve Matthews (2017) özel yetenekli öğrencilerde duygusal zekâ seviyeleri ile mükemmeliyetçilik eğilimleri arasındaki ilişkiyi netleştirmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu öne sürmüşlerdir.



Özel Yetenekli Öğrencilerde Mükemmeliyetçilik ve Duygusal Zekâ İlişkisi

Duygusal zekâ, hem kendindeki hem de başkalarındaki duyguları tanımlamak, anlamak, ifade etmek ve yönetmek için gerekli olan bir dizi temel yetkinlik ve beceriyi ifade eder (Zeidner & Matthews, 2017). Bu tanıma göre, mükemmellik için çabalayan, hatalara ve eksikliklere olumlu tepki veren özel yetenekli öğrenciler, sağlıklı bilgiye daha rahat erişebilecekleri için ve bilgiyi mükemmeliyetçi eğilimlerini anlamak, davranışlarını anlamlandırmak ve duygularıyla başa çıkmak amacıyla kullanabilecekleri için yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip olabilirler (Folkman & Moskowitz, 2000). Bunun yanında, özel yetenekli öğrencilerin yüksek düzeyde duyarlılık göstermeleri, kendilerinin ve başkalarının onlardan beklentilerinin farkında olmaları, onların mükemmeliyetçi eğilimleriyle ilişkili olabilir (Mofield & Chakraborti-Ghosh, 2010). Ayrıca, yüksek mükemmeliyetçi çabaları olan öğrencilerin mükemmelleşme arzusunu motive edici buldukları, duygularını etkili bir şekilde düzenledikleri (Aldea & Rice, 2006) ve etkili başa çıkma stratejileri uyguladıkları (Dunkley, Zuroff, & Blankstein, 2003) göz önüne alındığında, mükemmeliyetçi çabalar duygusal zekâ ile pozitif yönde ilişkili (Smith, Saklofske & Yan, 2015) ve mükemmeliyetçi kaygılar ile de duygusal zekânın negatif yönde ilişkili olduğu söylenebilir (Smith, Saklofskei & Nordstokke, 2014).

Yüksek duygusal zekâyâ sahip olmanın ve sağlıklı mükemmeliyetçi davranışlar sergilemenin, daha uyumlu başa çıkma stratejilerinin kullanılmasına neden olabileceğine ve bunun da daha büyük psikolojik iyilik hâline yol açabileceğine dair destekleyici kanıtlar vardır (Chan, 2005). Ogurlu'nun (2021) yaptığı literatür taraması, daha yüksek duygusal zekâyâ sahip olan özel yetenekli öğrencilerin, kendilerinin ve başkalarının duygularının daha farkında göründüklerini, duygu bilgisinin rehberliğinde davranışlarını daha iyi kontrol edebildiklerini ve diğer katılımcılara göre akran baskısıyla daha etkili bir şekilde başa çıkabildiklerini ortaya koymuştur. Smith ve arkadaşlarının (2015) çalışması da bu yorumu destekler niteliktedir. Çalışmalarında sağlıklı mükemmeliyetçilik eğilimleri yüksek olan katılımcıların duygusal zekâ düzeylerinin de yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca çalışmada, yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip katılımcıların yaşam memnuniyet düzeyleri de yüksek bulunmuş ve bu durumun duygusal zekâsı yüksek bireylerin daha fazla duygu düzenleme stratejileri



kullanmaları ve daha yüksek iletişim becerilerine sahip olmalarıyla ilişkili olabileceği ifade edilmiştir.

Buna karşılık, sağlıksız mükemmeliyetçilik ile daha düşük duygusal zekâ seviyesine sahip olma durumunda, depresyon, anksiyete ve strese yol açabilecek kişilerarası becerilerin ve duygudurum düzenleme stratejilerinin eksikliği bulunmuştur (Smith vd., 2015). Sağlıksız mükemmeliyetçilik utanç, suçluluk gibi deneyimlenen olumsuz duyguları yönetememek ve duygu kontrolü gerektiren durumlardaysa sakin bir ruh hâlini sürdürememek ile ilişkilidir. Bu sebeple de sağlıksız mükemmeliyetçilik ile duygusal zekânın negatif bir şekilde ilişkili olduğu varsayılmaktadır (Eum & Rice, 2011). Alandaki araştırmalar, duygusal zekâsı düşük bireylerin, stresli bir durum yaşadıklarında daha uyumsuz başa çıkma stratejileri kullandıklarını göstermektedir (Smith vd., 2014).

Chan'ın (2009) özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik ve duygusal zekâsını incelediği çalışmasında, sağlıklı mükemmeliyetçi öğrenciler ile sağlıksız mükemmeliyetçi öğrencileri karşılaştırmıştır. Çalışma, sağlıklı mükemmeliyetçi öğrencilerin özellikle anlamlı derecede daha yüksek bir duygusal zekâ düzeyine sahip oldukları bulgularına erişmiştir. Bu öğrenciler aynı zamanda sosyal beceri ve duygu yönetimi alanlarında sağlıksız mükemmeliyetçi öğrencilerden daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Bu sonuca göre, sağlıklı mükemmeliyetçi öğrencilerin, kişisel ve paylaşılan hedeflere ulaşmaya yardımcı olmak için başkalarını seferber etme konusunda sosyal olarak daha becerikli olabilecekleri, böylece kendileriyle ilgili şüphelere ve kaçınma davranışlarına karşı koyabilecekleri varsayılabilir. Etkili duygusal öz-düzenlemeye sahip olan sağlıklı mükemmeliyetçiler, gelecekteki olasılıkları öngörmek, arzu edilen sonuçlara ulaşmalarına yardımcı olacak planlar geliştirmek ve prova etmek için zihinsel canlandırmalardan faydalanabilirler. Diğer bir deyişle, sağlıksız mükemmeliyetçilerin eleştirel öz değerlendirmelerine ve erteleme huylarına karşılık, sağlıklı mükemmeliyetçilerin bir hedefe ulaşmak için atılması gereken adımları ayrıntılı olarak düşünmeleri, gelecekteki olayları gerçekçi bir şekilde öngörmelerine, problem çözmek ve olumsuz duyguları yönetmek için hayal gücünden yararlanmalarına imkân sağlamaktadır.



Grugan ve arkadaşlarının (2021) özel yetenekli öğrencilerdeki mükemmeliyetçilik konusunda yaptığı literatür taramasında, sağlıklı mükemmeliyetçi öğrencilerin, mükemmeliyetçi olmayanlara kıyasla, daha yüksek problem çözme becerisi, uyum sağlama becerisi ve özgüvene sahip oldukları tespit edilmiştir. Sağlıksız mükemmeliyetçiler ile mükemmeliyetçi olmayanlar karşılaştırıldığı araştırmalarda, sağlıksız mükemmeliyetçiler, benlik saygısı, depresyon ve nevroz gibi sonuçlar konusunda mükemmeliyetçi olmayanlardan daha yüksek puanlar almışken, duygusal zekâ, algılanan zekâ ve problem çözme gibi alanlardaysa mükemmeliyetçi olmayanlardan daha düşük puanlar almışlardır. Son olarak, sağlıklı ve sağlıksız mükemmeliyetçilik eğilimi gösteren öğrencilerin kıyaslandığı çalışmalar, sağlıklı mükemmeliyetçilik eğilimi gösteren öğrencilerin daha fazla artan mutluluk, uyumlu davranış ve öz saygı ile daha az uyumsuz davranış ve işlevsiz başa çıkma stratejisi kullanımını raporlamıştır. Araştırmaların sonucuna göre, özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik eğilimleri ve duygusal zekâ düzeylerine göre günlük hayatta kritik önemi olan sosyal ve duygusal beceri düzeyleri değişkenlik göstermektedir. Bu becerilerin gelişiminde önemli bir yere sahip olan ebeveynlerin mükemmeliyetçilik ve duygusal zekâ üzerindeki rolünü açıklamakta yarar vardır.

Ebeveynlerin Çocuklardaki Duygusal Zekâ ve Mükemmeliyetçilikteki Rolü

Duygusal zekânın gelişimi ve mükemmeliyetçilik eğilimleri çevresel etkilere duyarlı olduğu için, çocukların duygusal zekâ gelişimlerinin ve sağlıklı mükemmeliyetçilik davranışlarının nasıl desteklenmesi gerektiğini incelemek önemlidir. Çocuklar için en önemli etkileşimler ebeveynleriyle gerçekleşmektedir (Alegre, 2011). Ebeveynlik tarzları ve uygulamaları çocuğun pek çok gelişimsel sonucunu öngördüğü için, çocukların duygusal zekâsını ve mükemmeliyetçilik eğilimlerini de öngörebileceği düşünülebilir. İlk olarak, yapılan çalışmalarda, ebeveyn sıcaklığının çocukların duygu bilgisini, çocukların duygularını tanımasını ve düzenlemesini yordadığı bulunmuştur (Bennett, Bendersky & Lewis, 2005; Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998). Ebeveynin cezalandırıcı bir disiplin anlayışının olması durumunsa çocuklardaki duygusal anlayış düzeylerinin ve duygu düzenleme becerilerinin düşük olmasıyla ilişkili olduğu bulunmuştur (Morris, Silk, Steinberg, Myers, & Robinson., 2007). Gottman ve



DeClaire (1997), ebeveynlerin çocuklarının duygusal tepkilerini görmezden gelmeyip kabul ettiklerinde, çocukların duygularını anlamaları ve düzenlemeleri konusunda onlara rehberlik ettiklerinde, çocukların çok daha iyi bir duygusal gelişim göstermekte olduklarını dile getirmişlerdir. Ek olarak, çocuklar olumsuz duygular sergilediklerinde ebeveynlerin bunları görmezden gelmeleri, cezalandırmaları ve çocuğun deneyimlediği duyguları küçümsemeleri ya da önemsizleştirmeleri şeklinde çocuklarının deneyimledikleri duygularını yok saymalarının çocuklarının duygu bilgileriyle olumsuz ilişki göstermelerine neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Çocuklardaki mükemmeliyetçilik eğilimlerinin sebepleri incelendiğinde, bunların toplumsal değerler, ebeveyn tutumu ve mizaç gibi pek çok farklı sebepten kaynaklanabileceği görülmektedir. Ancak çalışmalar ebeveynlerin mükemmeliyetçi değerleri ve davranışları çocuklara aktarmada en önemli rolü oynadığını ortaya koymaktadır. Çocukların, ebeveynlerinin mükemmeliyetçi beklentilerine maruz kalması ebeveyn-çocuk ilişkisini olumsuz etkileyebilmektedir (Cross & Cross, 2015). Mükemmeliyetçi ebeveynlere sahip çocuklar, ebeveynlerinin aşırı kontrolcü ve eleştirel, daha az sıcak ve duyarlı olduklarını bildirmişlerdir (DiPrima, Ashby, Gnilka, & Noble, 2011). Bir nitel araştırmada, ebeveynleri talepkâr ve duygusal olarak mesafeli çocuklar, mükemmellik için çabaladıklarını bildirmişlerdir (Speirs Neumeister, Williams, & Cross, 2009). Ayrıca, mükemmeliyetçi ebeveynlere sahip çocukların, benzer davranışları sergiledikleri ve bazen aynı mükemmeliyetçilik türünü benimsedikleri görülmektedir (Appleton, Hall, & Hill, 2010). Alan yazındaki bulgular mükemmeliyetçiliğin aktarımında en kritik değişken olarak ebeveynlerin kendi mükemmeliyetçilik eğilimlerinin ve duygusal yaklaşımının önemli rolünü vurgulamaktadır. Çocukların hayatında önemli bir yeri olan okullarda, çocuklardaki sağlıklı mükemmeliyetçilik ve duygusal zekâyı teşvik etmek için ampirik olarak desteklenmiş psiko-eğitim müdahalelerinin, özel yetenekli çocukların duygusal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olması ve akademik başarılarına olumlu bir şekilde katkıda bulunması beklenmektedir.



Mükemmeliyetçilik ve Duygusal Zekâ İçin Psiko-Eğitim Müdahalesi

Cohen (1996) sınıf ortamında sağlıklı mükemmeliyetçi tutumları olan öğrencilerin sergileyebilecekleri olası davranışları sıralamıştır. Bunlar; notlandırılacak ödevleri erteleme veya gecikmeli teslim etme, herhangi bir görevin tamamlanmasında gecikme, ödevleri beğenmeyip yeniden başlama veya tamamlanmış ödevleri teslim etmeyi reddetme, doğru yanıtta emin olmadıkça sınıf içerisinde söz almama, görev paylaşımı veya görev alma konusundaki isteksizlik, hatalara tahammül edememe, gerçekçi olmayan yüksek standartlar belirleme, başkalarının kusurlarına ve hatalarına karşı sabırsızlık gösterme ve küçük hatalar karşısında aşırı duygusal tepkiler verme şeklinde sıralanabilir.

Öğretmenler, sağlıklı mükemmeliyetçi tutumları olan öğrencilerinin düşünme biçimlerini yeniden şekillendirmelerine yardımcı olmak gibi bir fırsata sahiptirler. Öğretmenlerin, sınıfta destekleyici bir öğrenme ortamı yaratmaları, öğrencilere hataların öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğunu anlatmaları, öğrenci merkezli bir ortamı teşvik etmeleri, mükemmel performanstan ziyade bilişsel, kişisel gelişime ve öğrenme süreçlerine odaklanmaları ile son olarak, öğrencilere gerçekçi hedefleri nasıl belirleyeceklerini, planlayacaklarını ve değerlendireceklerini öğretmeleri büyük bir farka yol açacaktır. Bu tür bir sınıf ortamı oluşturmanın amacı, sağlıklı mükemmeliyetçi öğrencilerin yüksek başarı arayışlarını sürdürmelerine yardımcı olurken, bunu daha gerçekçi ve üretken bir şekilde yapmalarına imkân sağlamaktır (Nugent, 2000). Sınıf ortamında etkili olabilecek yöntemlerden biri de bibliyoterapidir. Bibliyoterapi, öğretmenlerin okuyucu ve hikâye arasındaki etkileşim yoluyla öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olmak için kullanabilecekleri bir araçtır (Nugent, 2000).

Silverman (1993), sağlıklı duygusal gelişimin bilişsel başarı kadar önemli olduğunu, ancak eğitim programlarında öğrencilerin duygusal gelişimini destekleyen çalışmalara yeterince yer verilmediğini dile getirmiştir. Aslında, son yıllarda öğrencilerin duygusal gelişiminin akademik başarı üzerindeki etkisi anlaşılınca birçok okulda duygusal becerilerin gelişimini hedef alan programların uygulanması bir öncelik hâline gelmiştir (Zeidner, 2018). Eğitimcilerin özel yetenekli öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar yapması ve sınıf ortamında bu konuların ele alınması önem arz etmektedir. Barrow ve Moore (1983) geç çocukluk ve erken ergenlik döneminde mükemmeliyetçi düşünce yapısının şekillendiğini iddia etmişlerdir. Bu



sebeple, duygu temelli müdahalelerin ilkökul ve ortaokul döneminde gerçekleştirilmesinin özel yetenekli öğrencilerdeki sağlıklı mükemmeliyetçi düşünce ve davranışların gelişiminin desteklenebileceği en uygun zaman olduğunu karşımıza çıkarmaktadır (Zeidner, 2018). Duygu temelli müdahaleler, öğrencilerin duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmelerine, duygularını daha iyi anlamalarına ve yönetmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin eğitim hayatlarında önemli farklar da yaratabilir (Zeidner & Matthews, 2017).

Duygu temelli müdahale programları, genel olarak çocukların hayattaki sorumluluklarını yerine getirmeleri için gerekli düşünce, duygu ve davranışları bütünleştirme becerilerini geliştirdikleri çeşitli süreçlere odaklanır. Alan yazında yapılan son araştırmalar, okullarda uygulanan sosyal ve duygusal öğrenme müdahalelerinin öğrencilerin öğrenme ve duygusal zekâ gelişimi üzerindeki birçok olumlu etkisini ortaya koymuştur (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). Ancak şu an uygulanan rehberlik programlarının çok azı spesifik olarak özel yetenekli öğrencilerin karakteristik özellik ve gereksinimlerini göz önünde bulundurarak geliştirilmiştir (Çalıköğlü, 2009). Müdahale programlarının özel yetenekli öğrencilerin karakteristik duygusal ve sosyal bileşenleri göz önüne alınmadan geliştirilmesi, onların bilişsel potansiyellerini gerçekleştirmelerini, sosyal çevrelerine uyum sağlamalarını tehlikeye atabilir ve psikolojik iyi oluşlarını olumsuz etkileyebilir (Zeidner, 2018). Eğitimcilerin özellikle özel yetenekliler için etkili bir şekilde uygulayabilecekleri kanıta dayalı stratejiler oluşturmaları kritik önem taşımaktadır.

Duygu temelli müdahale programlarının hem özel yetenekli öğrencilerin potansiyel risklerini (örneğin belirli psikolojik stres kaynakları, düşük benlik algısı, farklı olma duyguları, yabancılaşma, rekabetçilik, sağlıksız mükemmeliyetçilik, aşırı duyarlı olma, zayıf akran ilişkileri ve koşullu kabul) hem de temel koruyucu faktörleri ve mekanizmaları (örneğin yüksek bilişsel yetenekler, istisnai problem çözme becerileri, yüksek akademik başarı, mükemmellik için çabalama, azim) ele alması gerekir (Zeidner & Matthews, 2017). İdeal olarak, duygu temelli müdahale programı müfredata bir bütün olarak entegre edilmeli ve tek başına yapılacak bir etkinlikten ziyade özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinin devam eden bir parçası olarak düşünülmelidir. Tarih, dil bilgisi, müzik, fen ve matematik gibi tüm konu alanlarında duygular ve duygusal beceriler okul müfredatına sorunsuz bir şekilde entegre olacak şekilde tasarlanmalıdır. Bu tür entegre bir programda, özel yetenekli öğrenciler beden eğitimi dersinde saldırgan



duyguları nasıl dizginleyeceklerini öğrenebilirler. Matematik dersinde stres veya hayal kırıklığı ile nasıl başa çıkılacağını veya kurgusal ya da bir tarihî kişiliği analiz ederken o kişi ile nasıl empati kurulacağını öğrenebilirler. Ayrıca, ev ödevlerinin verilmesi özellikle evde, okul bahçesinde ve mahallede bu becerilerin kazandırılmasında yardımcı olacaktır (Zeidner & Matthews, 2017).

Tartışma

Mükemmeliyetçilik ve duygusal zekâ arasında bir tür ilişki olduğuna yapmış olduğumuz literatür çalışması geniş ölçüde destek sağlamıştır. Ayrıca çalışmamızda, duygusal zekânın genel yetenek ile ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalara da yer verilmiştir. Duygusal zekâ üzerinde yapılacak yeni araştırmalar özel yetenekli bireylerin duygusal gelişimlerini aydınlatmaya yardımcı olabilir ve müdahale çalışmaları için birtakım yeni yollar önerebilir. Bunun yanında, özel yetenekli öğrenciler ile yapılmış araştırma sonuçları özel yetenekli olmayan öğrencilerinkiyle karşılaştırıldığında daha yüksek oranda mükemmeliyetçilik sergilediklerini ortaya koymuştur. Yapılan çalışmalarda, akranlarına oranla özel yetenekli öğrencilerde daha fazla mükemmeliyetçilik ile karşılaşıldığı, mükemmeliyetçilik eğilimlerinin de sırasıyla normal mükemmeliyetçilik, sonrasında mükemmeliyetçi olmama ve son olarak da nevrotik mükemmeliyetçilik şeklinde görüldüğü bulunmuştur. Özel yetenekli öğrenciler çoğunlukla sağlıklı mükemmeliyetçilik davranışı sergileseler de bu öğrencilerde sağlıksız mükemmeliyetçilik davranışlarıyla da karşılaşmaktadır. Ülkemizde duygusal zekânın mükemmeliyetçilik eğilimleri üzerindeki rolünün ve Türkiye'deki öğrencilerin mükemmeliyetçilik eğilimlerinin daha büyük örneklem üzerinde araştırılması, Türkiye'deki özel yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ seviyeleri ve mükemmeliyetçilik eğilimleri konusunda da bilgi sağlayacaktır.

Alan yazında yapılmış çalışmalar duygusal zekânın durağan olmadığını, sürekli olarak değişip geliştiğini bulgulamıştır. Özel yetenekli öğrencilerin duygusal gelişimi henüz anlaşılıyor olsa da, karakteristik özelliklerinden olan yüksek duygu duyarlılığı ve empati düzeyleri gibi faktörlerin, normal gelişim gösteren akranlarından daha yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip olmalarında etkili olabileceği varsayılmaktadır. Bazı çalışmalar, özel yetenekli öğrencilerin yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip oldukları varsayımını desteklerken, diğer bazı araştırmalarsa özel yetenekli olan ve olmayan



öğrencilerin duygusal zekâ puanları arasında anlamlı bir fark olmadığına işaret etmiştir. Öte yandan, duygusal zekâsı yüksek özel yetenekli öğrencilerin daha sağlıklı mükemmeliyetçilik eğilimleri gösterdikleri çeşitli araştırmalarda bulunmuştur. Özel yeteneklilerin eğitiminde duygusal sorunları sistematik olarak ele almak, özel yetenekli öğrencilerin duygusal yeterlilikler geliştirme amacıyla duyguları etkili bir şekilde ifade etme, empati gösterme, duyguları düzenleme çalışmaları oluşturmak, onlarla güçlü sosyal ilişkiler ve ağlar geliştirmek, benlik imajını güçlendirmek, özel yetenekli olma konusundaki sosyal stres ve kaygıyı azaltmak, kişisel ilişkilerde ve eğitim sürecinde ortaya çıkan problemler için değerli bir çözüm sunabilir. Araştırmalar, çocukların duygusal yeteneklerinin, duyguyla ilgili özel eğitimler uygulayarak geliştirilebileceğini göstermektedir ve okullarda kullanılan farklı sosyo-duygusal müdahale programları şimdiden olumlu etkiler göstermiştir. Ayrıca, gelecekteki eğitim programlarının özel yetenekli öğrencilerin sağlıksız mükemmeliyetçilik davranışlarını da hedefleyen bir temelde hazırlanmasının önemli olduğu görülmektedir. Duygusal zekâ gelişimini ve sağlıklı mükemmeliyetçiliği teşvik etmek, öğrencilerin akademik gelişimlerine de dolaylı olarak katkı sağlayacaktır.

Ebeveynlerin kendi davranışlarının çocuklarının mükemmeliyetçi eğilimleri ve duygusal gelişimleri arasındaki bağlantıyı anlamalarına yardımcı olması, özellikle önemli görülmektedir. Ebeveynin cezalandırıcı bir disiplin anlayışının olması, çocuklardaki duygusal anlayış düzeylerinin ve duygu düzenleme becerilerinin düşük olmasıyla ilişkili olduğu sonucu bulunmuştur. Bu durumda, katı ve cezalandırıcı bir ebeveynlik yaklaşımının daha düşük duygusal zekâ düzeyi ile ilişkili olduğu ileri sürülebilir. Buna ek olarak, alan yazındaki bulgular, ebeveynlerin mükemmeliyetçiliği aktarmada davranışlarıyla en kritik role sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ebeveynler kendi mükemmeliyetçilik değer ve davranışlarını çocuklarına aktarmaktadırlar. Ebeveynler davranışlarının çocukları üzerindeki etkisini anladıktan sonra, alandaki uzmanlar ebeveynlerin çocukları için mükemmeliyetçi beklentilerini ve iletişim biçimlerini değiştirmelerine yardımcı olabilir. Bu sebeple, ebeveynlerin de çocukların duygusal gelişimlerini destekleyecek bir yaklaşım benimsemeleri oldukça önemli görünmektedir. Özel yetenekli öğrencilerdeki sağlıksız mükemmeliyetçilik eğilimi gelişiminin anlaşılması, önleme stratejilerinin geliştirilmesi ve etkilerinin incelenmesi gelecekteki araştırmaların konuları arasında sayılabilir.



Kaynakça

- Abdulla Alabbasi, A. M., A. Ayoub, A. E., & Ziegler, A. O. (2021). Are gifted students more emotionally intelligent than their non-gifted peers? A meta-analysis. *High Ability Studies*, 32(2), 189-217. doi:10.1080/13598139.2020.1770704
- Affrunti, N. W., & Woodruff-Borden, J. (2014). Perfectionism in pediatric anxiety and depressive disorders. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 17(3), 299-317. doi:10.1007/s10567-014-0164-4
- Akça, F. (2010). Talented and average intelligent children's levels of using emotional intelligence, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 553-558.
- Aldea, M., & Rice, K. (2006). The role of emotional dysregulation in perfectionism and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology*, 54(4), 498-510. doi:10.1037/0022-0167.53.4.498
- Alegre, A. (2011). Parenting styles and children's emotional intelligence: What do we know? *The Family Journal*, 19(1), 56-62. doi:10.1177/1066480710387486
- Al-Onizat, S. H. (2012). The relationship between emotional intelligence and academic adaptation among gifted and non-gifted student. *Journal of Human Sciences*, 9(1), 222-248.
- Appleton, P. R., Hall, H. K., & Hill, A. P. (2010). Family patterns of perfectionism: An examination of elite junior athletes and their parents. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 363-371.
- Ashby, J. S., & Rice, K. G. (2002). Perfectionism, dysfunctional attitudes, and self-esteem: A structural equations analysis. *Journal of Counseling & Development*, 80(2), 197-203. doi:10.1002/j.1556-6678.2002.tb00183.x
- Bakar, A. Y. A., Ishak, N. M., & Abidin, M. H. Z. (2014). The relationship between domains of empathy and leadership skills among gifted and talented students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 765-768.
- Barrow, J. C., & Moore, C. A. (1983). Group interventions with perfectionistic thinking. *Personnel & Guidance Journal*, 61(10).



- Bennett, D. S., Bendersky, M., & Lewis, M. (2005). Antecedents of emotion knowledge: Predictors of individual differences in young children. *Cognition & Emotion, 19*, 375-396.
- Chan, D. W. (2005). Emotional intelligence, social coping, and psychological distress among Chinese gifted students in Hong Kong. *High Ability Studies, 16*, 163-178. doi:10.1080/13598130600617589
- Chan, D. W. (2009). Dimensionality and typology of perfectionism: The use of the frost multidimensional perfectionism scale with Chinese gifted students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly, 53*(3), 174-187. doi:10.1177/0016986209334963
- Cross, T. L. (2011). Social emotional needs: The necessity of psychological services for students with gifts and talents. *Gifted Child Today, 34*(4), 64-65. doi:10.1177/1076217511418068
- Cross, J. R., & Cross, T. L. (2015). Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. *Journal of Counseling & Development, 93*(2), 163-172.
- Çalıköğlü, B.S. (2009). *Üstün zekâlı öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile mükemmeliyetçilik özellikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented* (6th ed.) Pearson.
- DiPrima, A. J., Ashby, J. S., Gnilka, P. B., & Noble, C. L. (2011). Family relationships and perfectionism in middle-school students. *Psychology in the Schools, 48*(8), 815-827. doi:10.1002/pits.20594
- Dunkley, D., Zuroff, D., & Blankstein, K. (2003). Self-critical perfectionism and daily affect: Dispositional and situational influences on stress and coping. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(1), 234-252.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432.



- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion . *Psychological Inquiry*, 9, 241-273.
- Eum, K., & Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24(2), 167-178. doi:10.1080/10615806.2010.488723.
- Fernandez, I., Carrera, P., Sanchez, F., Paez, D., & Candia, L. (2000). Differences between cultures in emotional verbal and non-verbal reactions. *Psicothema*, 12, 83-92.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2000). Stress, positive emotion, and coping. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 115-118. doi:10.1111/1467-8721.00073
- Goleman, D. P. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. New York: Bantam Books.
- Gottman, J. M., & DeClaire, J. (1997). Raising an emotionally intelligent child. New York, N.Y.: Simon & Schuster Paperbacks.
- Grugan, M. C., Hill, A. P., Madigan, D. J., Donachie, T. C., Olsson, L. F., & Etherson, M. E. (2021). Perfectionism in academically gifted students: A systematic review. *Educational Psychology Review*, , 1-43. doi:10.1007/s10648-021-09597-7
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism 15, 27–33. *Psychology*, 15, 27-33.
- Hébert, T.P., Smith, K.J. (2018). Social and emotional development of gifted students. *Gifted Child Today*. 41(4), 176-176. doi:10.1177/1076217518788591
- Herdman, E. A. (2006). Derleme makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada pratik bilgiler (Çev. Z. Dörtbudak), *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 2-4.
- Kaçmaz, N., & Demirtaş, V. Y. (2020). Özel yetenekli çocuklarda öz-düzenlemeli öğrenme, öz-yeterlik ve mükemmeliyetçilik. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 389-404. doi:10.26468/trakyasobed.664763



- Karimi, M., & Besharat, M. A. (2010). Comparison of alexithymia and emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 753-756. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.179
- Kaya, F., Kanık, P., & Alkın, S. (2016). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve iletişim becerileri düzeylerinin karşılaştırılması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(1)
- Koçak, R., & İçmenoğlu, E. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 73-85.
- Leana-Taşçılar, M. Z., & Kanlı, E. (2014). Investigation of perfectionism and self-esteem scores of gifted and average students. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 47(2), 1-20.
- LoCicero, K. A., & Ashby, J. S. (2000). Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: A comparison to the general cohort. 22, 182–185. *Roeper Review*, 22, 182-185. doi:10.1080/02783190009554030
- Lupu, V. (2012). Emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students. *Scientific Bulletin-Nicolae Balcescu Land Forces Academy*, 17(2), 128.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. doi:10.1016/S0160-2896(99)00016-1
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York, NY.: Basic Books.
- Mofield, E. L., & Chakraborti-Ghosh, S. (2010). Addressing multidimensional perfectionism in gifted adolescents with affective curriculum. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 479-513. doi:10.1177/016235321003300403
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16, 361-388. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x



- National Association for Gifted Children. (2014). Definitions of giftedness. Retrieved from <https://www.nagc.org/resources-publications/resources/what-giftedness>
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22(1), 10-17. doi:10.1080/02783199909553991
- Ogurlu, U. (2020). Are gifted students perfectionistic? A meta-Analysis. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(3), 227-251. doi:10.1177/0162353220933006
- Ogurlu, U. (2021). A meta-analytic review of emotional intelligence in gifted individuals: A multilevel analysis. *Personality and Individual Differences*, 171(110503) doi:10.1016/j.paid.2020.110503
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., & Worrell, F. C. (2015). Conceptualizations of giftedness and the development of talent: Implications for counselors. *Journal of Counseling and Development*, 93, 143-152. doi:10.1002/j.1556-6676.2015.00190.x
- Özbey, A., Sarıçam, H., & Karduz, F. F. A. (2018). The examination of emotional intelligence, sense of community, perception of social values in gifted and talented students. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 8(2)
- MEB (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (02.06.2021 tarihinde https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707_8.htm sitesinden erişilmiştir.)
- Palmer, B. R., Gignac, G., Manocha, R., & Stough, C. (2005). A psychometric evaluation of the Mayer–Salovey–Caruso emotional intelligence test version 2.0. *Intelligence*, 33, 285-305. doi:10.1016/j.intell.2004.11.003
- Parker, W. D. (2000). Healthy perfectionism in the gifted. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11, 173-183. doi:10.4219/jsge-2000-632
- Parker, W. D., & Mills, C. J. (1996). The incidence of perfectionism in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40(4), 194-199. doi:10.1177/001698629604000404



- Perez, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. In R. Schulze, & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: An international handbook* (pp. 181-201). Ashland, OH: Hogrefe & Huber Publishers.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Portešová, S., & Urbánek, T. (2013). Typology of perfectionism in a group of mathematically gifted czech adolescents over one decade. *The Journal of Early Adolescence*, 33, 1116-1144. doi:10.1177/0272431613487603
- Raz, S. E., & Zysberg, L. E. (2015). Neural correlates of emotional intelligence: A review. In L. E. Zysberg, & S. E. Raz (Eds.), *Emotional intelligence: Current evidence from psychophysiological, educational and organizational perspectives* (pp. 3-18) Psychology Research Progress.
- Rice, K. G., Richardson, C. M., & Clark, D. (2012). Perfectionism, procrastination, and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology*, 59(2), 288-302. doi:10.1037/a0026643
- Rimm, S. (2007). What's wrong with perfect? clinical perspectives on perfectionism and underachievement. *Gifted Education International*, 23(3), 246-253. doi:10.1177/026142940702300305
- Sarıçam, H., Adam Karduz, F., Özbey, A., & Çelik, Z. (2017). Üstün zekâlı/yetenekli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin karşılaştırılması. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 461-485.
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11, 183-196. doi:10.4219/jsge-2000-629
- Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Love Publishing Co., 1777 South Bellaire St., Denver, CO 80222.
- Silverman, L. K. (1999). Perfectionism. *Gifted Education International*, 13(3), 216-255.



- Silverman, L. K. (2007). Perfectionism: The crucible of giftedness. *Gifted Education International*, 23(3), 233-245. doi:10.1177/026142940702300304
- Smith, M. M., Saklofske, D. H., & Yan, G. (2015). Perfectionism, trait emotional intelligence, and psychological outcomes. *Personality and Individual Differences*, 85, 155-158. doi:10.1016/j.paid.2015.05.010
- Smith, M. M., Saklofske, D. H., & Nordstokke, D. W. (2014). The link between neuroticism and perfectionistic concerns: The mediating effect of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 61, 97-100. doi:10.1016/j.paid.2013.12.013
- Speirs Neumeister, K. L., Williams, K. K., & Cross, T. L. (2009). Gifted high-school students perspectives on the development of perfectionism. *Roeper Review*, 31, 198-206.
- Uyaroğlu, B. (2011). Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren ilköğretim öğrencilerinin empati becerileri ve duygusal zekâ düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Winkler, D., & Voight, A. (2016). Giftedness and overexcitability: Investigating the relationship using meta-analysis. *The Gifted Child Quarterly*, 60(4), 243-257. doi:10.1177/0016986216657588.
- Yıldız, M. Ş. (2019). Özel yetenekli ve normal gelişim gösteren ilkokul (2-4. sınıf) öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin karşılaştırılması (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Zeidner, M. (2018). Emotional intelligence (EI) and the gifted. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (2nd ed., pp. 101-114) Springer.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted Education International*, 33(2), 163-182. doi:10.1177/0261429417708879
- Zeidner, M., & Shani-Zinovich, I. (2013). Research on personality and affective dispositions of gifted children: The Israeli scene. *Gifted and Talented International*, 28(1-2), 35-50. doi:10.1080/15332276.2013.11678402



Summary

Despite the fact that there is no widely accepted definition of giftedness, giftedness is generally defined as an outstanding general cognitive ability, creative or productive thinking, leadership ability, and high performance in visual or psychomotor domains. Giftedness was considered as a cognitive trait based on IQ or intelligence has shifted to a more dynamic developmental path. This increasing interest is largely due to the understanding of the role of gifted students' emotional and social characteristics on their talent development and psychological well-being.

In the social and emotional field, one of the gifted students' characteristics that has been the subject of discussion for a long time is perfectionism. Few studies have revealed the relationship between emotional intelligence and perfectionism. These few studies revealed that gifted students' emotional intelligence levels were higher when compared to their peers, and it was found that the students with high emotional intelligence had more perfectionist behaviors and thoughts. This study aims to review current research and guide further studies in order to provide more insight about the relationship between perfectionism and emotional intelligence. For this purpose, first of all, the concepts of perfectionism and emotional intelligence were explained and the results of the studies carried with gifted students was stated. Then, the role of parents on emotional intelligence and perfectionism were explained. Finally, few findings emphasizing the relationship between emotional intelligence and perfectionism were presented.

When we look at the studies investigating the perfectionism tendencies of the gifted students, significant differences were found between the gifted and non-gifted students in terms of perfectionism. According to the results, the perfectionism scores of the gifted students are higher than their peers. Additionally, normal perfectionists were found to be the most common typology among gifted students, followed by non-perfectionists and neurotic perfectionists.

For emotional intelligence, the concept of emotional intelligence refers to our capacity to perceive and process emotion effectively. It also proposes a framework that integrates emotion identification, emotion regulation, and effective behavioral responses to emotional stimuli. It has been stated that gifted children are not emotionally deficient,



but owing to their asynchronous development they may feel more intense emotions when compared with their peers. This view was supported by a study in which gifted individuals achieved higher average emotional excitability scores than non-gifted individuals. Moreover, gifted students were found to have high empathy levels. Because emotional sensitivity and empathy are critical components of emotional intelligence, high emotional sensitivity and empathy levels of gifted children are factors that can affect their emotional intelligence levels.

Emotional intelligence refers to a set of core competencies and skills necessary to identify, understand, express and manage emotions both in oneself and in others. According to this definition, gifted students who strive for perfection and respond positively to mistakes and deficiencies can have a high level of emotional intelligence. It is because they can access healthy information more easily and can use this information in order to understand their perfectionist tendencies, to make sense of their behaviors and to effectively cope with their emotions. In addition, gifted students' sensitivity and their self-awareness about their expectations may be related with their perfectionist tendencies. Studies have found that healthy perfectionist students in particular have significantly higher levels of emotional intelligence.

Furthermore, it is important to help parents understand the link between their own behavior and their children's perfectionist tendencies and emotional development. Since the development of emotional intelligence and perfectionism tendencies are sensitive to environmental influences, it is important to examine how children's emotional intelligence development and healthy perfectionism behaviors should be supported. Children's most important interactions occur with their parents. Because parenting styles and practices predict many developmental outcomes of the children, it can be thought that they can also predict children's emotional intelligence and perfectionism tendencies. It has been found that parental warmth and emotional socialization behaviors predict children's knowledge of emotions, recognizing their emotions and regulating their emotions.

Teaching gifted students systematically addressing their emotional problems, expressing their emotions, to show empathy, regulating their emotions effectively in order to develop emotional competencies seems to offer a valuable solution for the



many problems of gifted students. The problems can arise in personal relationships and at school setting. The intervention can strengthen their self-image, reduce social stress and anxiety about being gifted. Research shows that children's emotional abilities can be enhanced by training their emotional competence. Several socio-emotional intervention programs used in schools have already shown positive effects on students' emotional intelligence. Also, it is important to develop future education programs targeting gifted students' unhealthy perfectionism behaviors. Promoting emotional intelligence and healthy perfectionism at school settings will indirectly contribute to the academic development of students.