



T. C.

ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**MÜKEMMELİYETÇİLİK DÜZEYLERİ İLE PSİKOLOJİK İYİ
OLMA HALİ ARASINDAKİ İLİŞKİ VE PROBLEM ÇÖZME
BECERİSİNE ETKİSİ**

Hazırlayan

Gülsüm ÖZKARA

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Işıl GÖĞCEGÖZ GÜL

İSTANBUL-2015

T. C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**MÜKEMMELİYETÇİLİK DÜZEYLERİ İLE PSİKOLOJİK İYİ
OLMA HALİ ARASINDAKİ İLİŞKİ VE PROBLEM ÇÖZME
BECERİSİNE ETKİSİ**

Hazırlayan

Gülsüm ÖZKARA

124102083

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Işıl GÖĞCEGÖZ GÜL

İSTANBUL-2015



T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZ SINAV TUTANAĞI

GENEL BİLGİLER

Öğrenci No	: 124102083
Öğrenci Adı Soyadı	: GÜLSÜM ÖZKARA
Anabilim Dalı	: Sosyal Bilimler Enstitüsü
Tez Danışmanı	: Yrd. Doç. Dr. Isıl Gözcepöz Gül
Tezin Başlığı	: Mükemmeliyetçilikle Dünyaları ile Psikolojide İyi Olma Hali Arasındaki İlişki ve Problem Çözme Becerisine Etkisi

TEZ SAVUNMA SINAVI TUTANAĞI

Toplantı Tarihi	: 22.06.2015	Saati	: 18.00
Öğrenci Savunmaya	: <input checked="" type="checkbox"/> GELDI		
Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca tez bilimsel olarak incelenmiş, adayın tez çalışmasını sunmasının ardından, adaya tez çalışması ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonunda adayın tez çalışmasıyla ilgili aşağıdaki kararı,			
<input checked="" type="checkbox"/> OY BİRLİĞİ <input type="checkbox"/> OY ÇOKLUĞU			
<input type="checkbox"/> Yapılan savunma sınavında adayın başarılı bulunması sonucunda tez KABUL edilmiştir.			
<input type="checkbox"/> Yapılan savunma sınavı sonucunda tezin DÜZELTİLMESİ için ay EK SÜRE verilmesinin Enstitü Müdürlüğüne önerilmesi kararı alınmıştır. (en fazla 3 ay)			
<input type="checkbox"/> Yapılan savunma sınavının sonucunda tezin REDEDEDİLMESİ kararı alınmıştır.			
Savunmada Tezin Başlığı	: <input checked="" type="checkbox"/> Değişmedi. <input type="checkbox"/> Değişti.		
Tezin Yeni Başlığı	:		
Öğrenci Savunmaya	: <input type="checkbox"/> GELMEDİ		
Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca yukarıda belirtilen tarih ve saatte Tez Savunma Jürisi toplanmış ancak ilgili öğrenci savunma sınavına gelmemiştir. Adayın tez çalışmasını Jüri önünde sunmadığı için yapılan değerlendirmeler sonunda adayın tez çalışmasıyla ilgili aşağıdaki kararı,			
<input type="checkbox"/> OY BİRLİĞİ ile REDEDEDİLMİŞTİR.			

ile almıştır.

Tez Sınavı Jürisi	Unvanı, Adı Soyadı	İmza
Başkan	Yrd. Doç. Dr. Göl Feyilman	
Danışman Üye	Yrd. Doç. Dr. Isıl Gözcepöz Gül	
Üye	Yrd. Doç. Dr. Eylem Çelen	
Üye		
Üye		

BEYAN FORMU

Bu çalışmanın kendi tez çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar hiçbir aşamasında etik dışı davranışımın olmadığını, tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

Gülsüm ÖZKARA



ÖZET

MÜKEMMELİYETÇİLİK DÜZEYLERİ İLE PSİKOLOJİK İYİ OLMA HALİ ARASINDAKİ İLİŞKİ VE PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNE ETKİSİ

Gülsüm ÖZKARA

Yüksek Lisans Tezi, Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı

2015

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin sahip oldukları mükemmeliyetçilik düzeyleri ile psikolojik iyi olma hali arasındaki ilişki ve problem çözme becerisine etkisini saptamak amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda, %77,5'i kadın, %22,5'i erkek öğrenciler çalışma grubunu oluşturmuştur. Katılımcı öğrencilerin annelerinin %31,6'sının ilköğretim ve altı, %33,7'sinin lise mezunu olduğu saptanırken; babalarının %32,6'sının lise, %27,8'sinin üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %75,9'u orta gelirli ailelere mensuptur. Veri toplamak amacıyla, bu çalışma için hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ), Psikolojik İyi Olma Ölçekleri (kısa form) (PİOÖ) ve Problem Çözme Envanteri (PÇE) kullanılmıştır. Mükemmeliyetçilik ile psikolojik iyi olma arasında negatif yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyi problem çözme becerisi düzeyini arttırmaktadır. Öğrencilerin psikolojik iyi olma düzeyi problem çözme becerisi düzeyini azaltmaktadır. Öğrencilerin depresyon düzeyi problem çözme becerisi genel düzeyini artırırken anksiyete düzeyi problem çözme becerisi genel düzeyini etkilememektedir. Elde edilen bulgular kapsamında problem çözme yetileri zayıf, psikolojik iyi olma düzeyleri düşük ve mükemmeliyetçilik düzeyleri yüksek bireylerde önleyici çalışmaların artırılması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Psikolojik iyi olma, Mükemmeliyetçilik, problem çözme becerisi

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN PERFECTIONISM LEVEL AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND ITS EFFECT ON PROBLEM SOLVING SKILLS

Gülsüm ÖZKARA

Master Thesis, Department of Clinical Psychology

2015

This study was carried out in order to determine the relation between perfectionism and psychological well-being, and its effect on problem solving skills. In this scope, a study group consisting of 77,5% female and 22,5% male participants was formed. 31,6% of the participants' mothers were elementary school graduates or less, 33,7% of the participants' mothers were high school graduates, while 32,6% of the participants' fathers were high school graduates, and 27,8% of the participants' fathers were university graduates. 75,9% of the participants were of middle class. In order to gather data, a Personal Inventory Test that was prepared for this study, the tried and tested Multidimensional Perfectionism Scale, Scales of Psychological Well-being (short form) and Problem Solving Inventory were used. It can be mentioned that there is a negative correlation between perfectionism and psychological well being. The students' level of perfectionism increases the level of problem solving skills. The students' level of psychological well-being decreases the level of problem solving skills. While the depression level increases the problem solving skills, anxiety level has no effect on the general level of problem solving skills. It is advised that, in the light of the findings, preventive studies with individuals having low psychological well being and high perfectionism levels should be increased.

Keywords: Psychological well-being, perfectionism, problem solving skills

ÖNSÖZ

Tez çalışmam süresince akademik desteğini esirgemeyen ve yol gösteren değerli tez danışmanım Yrd. Doc. Dr. Işıl Göğceğöz Gül'e çok teşekkür ederim.

Yardımlarından dolayı sevgili arkadaşım Beyza'ya, her zaman yanımda olan dostlarım Hümeyra ve Nihal'e, eğitim hayatım boyunca desteklerini esirgemeyen sevgili aileme çok teşekkür ederim.

Gülsüm ÖZKARA



İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI SAYFASI.....	i
BEYAN FORMU.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	ivv
ÖNSÖZ.....	v
TABLO LİSTESİ	viii
KISALTMALAR.....	ix
1. GİRİŞ.....	1
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	4
2.1 Mükemmeliyetçilik Kavramı	4
2.1.1 Mükemmeliyetçiliğin Nedenlerine Dair Kuramlar.....	7
2.1.1.1. Psikoanalitik Kuram.....	8
2.1.1.2. Bütüncül Yaklaşım Kuramı	9
2.1.1.3. Bilişsel-Davranışçı Kuramı	10
2.1.2 Mükemmeliyetçiliğin Türleri	11
2.1.2.1. Kendi Odaklı Mükemmeliyetçilik	11
2.1.2.2. Diğeri Odaklı Mükemmeliyetçilik.....	11
2.1.2.3 Sosyal Odaklı Mükemmeliyetçilik.....	11
2.2. Psikolojik İyi Olma.....	12
2.2.1 Psikolojik İyi Olmayı Etkileyen Faktörler	13
2.2.2 Psikolojik İyi Olma Kavramının Tarihsel Gelişimi	17
2.2.3 Psikolojik İyi Olmayı Açıklayan Kuramlar	18
2.2.3.1. Tabandan Tavana (Bottom-Up) ve Tavandan Tabana (Top-Down) Kuramları	18
2.2.3.2. Dinamik Denge Kuramı	19
2.2.3.3. Çok Yönlü Uyuşmazlık Kuramı	20
2.2.3.4. Amaç Kuramı.....	21
2.2.3.5. Ryff'ın Psikolojik İyi Olma Kuramı	22
2.2.4 Psikolojik İyi Olma ve Mükemmeliyetçilik	24
2.3 Problem Çözme Kavramı.....	28
2.3.1 Problem Çözme Aşamaları.....	30
2.3.2 Problem Çözmeyi Etkileyen Faktörler.....	32

2.3.3 Problem Çözmeye Dair Kuramlar	34
2.3.3.1 John Dewey' in Yansıtımlı Düşünce Kuramı	34
2.3.3.2 Karl Popper ve Problem Çözme Kuramı.....	35
2.3.3.3 Thorndike ve Sınama-Yanımla Yoluyla Problem Çözme.....	35
2.3.3.4 Alex Osborn ve Problem Çözme Yaklaşımı.....	36
2.3.3.5 Moutrose ve 5 Aşamalı Sorun Çözme Yaklaşımı.....	37
2.3.3.6 Köhler ve İç Görü Öğrenmesi Yoluyla Problem Çözme	37
2.3.3.7 Bandura Problem Çözme ve Kendine Yeterlilik Modeli	38
2.3.3.8 Hermann Yaratıcı Problem Çözme Modeli	38
2.3.3.9 Heppner'e Göre Problem Çözme Süreci	38
3. YÖNTEM	40
3.1. Araştırma Evreni ve Örneklem.....	40
3.2. Kullanılacak Veri Toplama Araçları.....	40
3.2.1. Kişisel Bilgi Formu.....	40
3.2.2. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ)	40
3.2.3. Problem Çözme Envanteri (PÇE).....	42
3.2.4 Psikolojik İyi Olma Ölçekleri (PİOÖ)	42
3.2.5. Beck Depresyon Ölçeği (BDÖ).....	44
3.2.6. Beck Anksiyete Ölçeği (BAÖ).....	44
3.3. Verilerin Çözümlemesi	45
3.4 Verilerin İstatistiksel Analizi.....	46
4. BULGULAR.....	47
5. TARTIŞMA	98
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	103
6.1 SONUÇLAR	103
6.2 ÖNERİLER	105
7. KAYNAKLAR.....	106
EKLER.....	114
Ek 1.Kişisel Bilgi Formu	114
Ek 2. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği	115
Ek 3.Psikolojik İyi Olma Ölçekleri (kısa form).....	116
Ek 4.Problem Çözme Envanteri.....	118
Ek 5.Beck Deresyon Ölçeği.....	121
Ek 6.Beck Anksiyete Ölçeği.....	124

TABLO LİSTESİ

Tablo 1 Sosyodemografik Veriler	48
Tablo 2 Ölçeklere Ait Ortalamalar	51
Tablo 3. Yaşa Göre Ölçek Ortalamaları	52
Tablo 4. Araştırma Değişkenlerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları	58
Tablo 5 Araştırma Değişkenlerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları	61
Tablo 6 Araştırma Değişkenlerinin Gelir Düzeyi Göre Ortalamaları	64
Tablo 7. Araştırma Değişkenlerinin Kardeş Sayısı Göre Ortalamaları	66
Tablo 8. Araştırma Değişkenlerinin Sınıfa Göre Ortalamaları.....	69
Tablo 9. Araştırma Değişkenlerinin Yaşanılan Yere Göre Ortalamaları	75
Tablo 10. Araştırma Değişkenlerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları	77
Tablo 11. Araştırma Değişkenlerinin Medeni Durum Göre Ortalamaları	79
Tablo 12. Araştırma Değişkenlerinin Çalışma Durumu Göre Ortalamaları	81
Tablo 13. BDÖ puanına göre depresyonu olan ve depresyonu olmayan grupların ÇBMÖ, PÇE, PİÖ puanlarına göre karşılaştırılması.....	84
Tablo 14. Ölçekler arasında korelasyon analizi	88
Tablo 15. Mükemmeliyetçilik Alt Boyutlarının PÇE Genel Üzerine Etkisi	95
Tablo 16. Psikolojik İyi Olma Boyutlarının Problem Çözme Becerisi Genel Üzerine Etkisi.....	95
Tablo 17. Mükemmeliyetçiliğin Problem Çözme Becerisi Genel Üzerine Etkisi	96
Tablo 18. Psikolojik İyi Olma Durumunun Problem Çözme Becerisi Genel Üzerine Etkisi.....	96
Tablo 19. Anksiyete ve Depresyonun (BAÖ ve BDÖ puanına göre) Problem Çözme Becerisi Genel Üzerine Etkisi	97

KISALTMALAR

APA: American Psychiatric Association

BAÖ: Beck Anksiyete Ölçeği

BDÖ: Beck Depresyon Ölçeği

ÇBMÖ: Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NCTM: National Council of Teachers of Mathematics

PÇE: Problem Çözme Envanteri

PİOÖ: Psikolojik İyi Olma Ölçekleri



1. GİRİŞ

Bireylerin başarılı olma arzusu ile başarı getirecek hedefleri belirlemeleri ve bu hedeflere ulaşmaları tüm hayata yayılmış genel bir profildir. Kimi zaman özellikle belirlenen hedeflerin gerçekçi olmaması sebebiyle, bu hedeflere ulaşamadığı görülmektedir. Birçok kişi için, başarısızlık, tekrar başarılı olmak adına bir sorun olarak görülmediği gibi gelişmek ve daha iyisi olmak adına potansiyel tehdit de içermemektedir. Buna karşılık, bazı insanlar için başarı, oldukça yüksek bir kalite ve mükemmelliğe erişmeye yönelik bir olgudur. Atfedilen bu anlam sonucunda, makul olmayan yüksek standartlar dizisi ve kaçılmayan psikolojik bozukluklar meydana gelebilmektedir. Bu durum mükemmeliyetçilik olarak ifade edilmektedir (Frost, Marten, Lahart and Rosanblate, 1990).

Literatürdeki mükemmeliyetçiliğe yönelik çalışmaların çoğu, akademik başarı ve eğitim düzeyinin artması ile mükemmeliyetçi kişilik özelliğinin arttığını buradan hareketle psikolojik iyi olmanın da etkilendiğini belirtmektedir (Gül, Yılmaz, Berksun 2009). Bunun nedeni de, artan eğitim ve imkanlar ile bireyin kendini göstermesi gereken performans alanlarının çoğalması kabul edilebilir. Mükemmeliyetçi bireyler kazandıkları başarı sonucu doyuma ulaşamazlar, sürekli olarak tekrar değerlendirir, kendilerinin ve başka kişilerin kusurlarını kabullenemezler. Bu durum problem çözme stillerini de etkilemektedir. İlk bakışta bireyi geliştirici, ilerlemesini sağlayacak bir özellik gibi görünse de hayatın devam eden kısımlarında bireye büyük zararlar verebilmektedir. Bu bireyler başarıyı merkez olarak kabul ettiklerinden bazı durumlarda başaramayacakları korkusuna kapılarak o işe gayret göstermekten vazgeçebilirler. Onlar için başarısızlıkla sonuçlanabilecek bir durumu deneyimlemektense o işe hiç başlamamak en iyisidir. Başarı elde edebilmek için kendilerini aşırı bir şekilde zorlayarak gerçeği yansıtmayan ve ulaşılması imkansız olan hedeflerini başarabilmek için büyük bir gayret sarf ettikleri görülmektedir (Tuncer, 2006).

Mükemmeliyetçilik, akademik hayatta verimsizlik, kişilerarası ilişkilerde düşük güven duygusunun, samimi ilişkiler kuramama veya sürdürmemeye gibi kişinin sosyal alanda başarısız olması gibi durumlara sebep olabilir. Böylelikle kişinin

bireysel olarak kendisiyle de sağlıklı ilişki kuramamasına zemin hazırlayabilir. Bireyin hayatının genelinde de bu gibi olumsuz durumlar sebep olmasından kaynaklı kişide bunalıma neden olduğu görülebilir (Tuncer, 2006).

Psikolojik iyi olma durumu ise, günümüzde, toplum dahilinde oldukça önem taşıyan bir olgudur. Önceleri, toplumda genel olarak psikolojik iyi olma hali, fiziksel durum ile ilişkili olarak değerlendirilmekteydi. Son 15 yıllık süreçte, epidemiyolojik çalışmalar ve klinik çalışmalardan elde edilen bulgular, fiziksel sağlamlık ile psikolojik iyi olma arasında anlamlı olumlu bir ilişki göstererek bu durumu doğrulamıştır. Bunun dışında, psikoloji literatürünün özellikle psikolojik problem ve sorunlara odaklı olması iyi olma halinin pek de sorgulanmadığını düşündürmektedir. Bir kişilik niteliği olarak mükemmeliyetçilik depresyon ve anksiyete gibi birçok problem ile beraber ele alınmaktadır (Gül, Yılmaz, Berksun 2009; Hewitt and Flett 1993). Genel olarak mevcut durumun değerlendirilmesi ve problem çözmede önem taşıyan bir özellik olarak ifade edilebilmektedir. Mükemmeliyetçi bireylerin, yaşam süresince günlük yaşam dahilinde meydana gelen her tür problem ya da sorunu abartarak, genelleyerek elinden geldiği gibi çabalamaktan adına önüne geçilemez bir arzu duydukları ifade edilmektedir (Tuncer, 2006). Bu doğrultuda literatürde birbirini tetikler nitelikte olmasına rağmen üç değişkenin biraradalığına rastlanmamış olması çalışmanın önemini gözler önüne sermektedir.

İnsanların neredeyse tamamı, gerçekte sahip oldukları potansiyel ile eyleme dökülebilmemiş potansiyelin karşılaştırılmasıyla karşı karşıya kalmaktadır. Bu karşılaştırmanın yarattığı stres ve kaygı ile başa çıkma kimi zaman kişinin kendi beklentilerinden kaynaklı bireysel, kimi zaman diğer insanların beklenti ve isteklerinden kaynaklı toplumsal bir temele dayandırılmaktadır. Bireyin beklentilere karşılık veremediğini hissediyor olması, yetersiz kaldığını düşünmesi ileriye dönük kaygıyı ve telaşı arttırabilir. Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin sahip oldukları mükemmeliyetçilik düzeyleri ile psikolojik iyi olma hali arasındaki ilişki ve problem çözme becerisine etkisini saptamak amacıyla oluşturulmuştur.

Literatüre bakıldığında pek çok bulgunun, mükemmeliyetçi tutumlarla birlikte kullanılmakta olan başa çıkma stratejilerinin de psikolojik iyilik haliyle

ilişkili olduğunu destekler durumda olduğu görülmektedir (Basut, 2004; Seiffge-Krenke, Aunola and Nurmi, 2009; Suldo, Shaunessy and Hardesty, 2008; Sun, Tao, Hao and Wan, 2010). Benzer şekilde Garcia (2010) hazırlamış olduğu literatür taramasında, bireylerin stres verici olay ve durumları baş etme becerilerinin geliştirilmesiyle birlikte farklı bir biçimde algılayabileceklerini, stresörlere yönelik olarak olumlu sağlık durumlarıyla bağlantılı tepkiler gösterebileceklerini ifade etmiştir. Buna göre Garcia, “baş etme”nin başka araştırmalarla detaylı olarak irdelenmesi gereken karışık ve önemli bir yapı olduğuna değinmektedir. Dolayısıyla psikolojik iyi olmayı ile ilişkili olduğu kabul edilen mükemmeliyetçilik düzeyi ve problem çözmeye yönelik etkinin araştırılması önem taşımaktadır.

Bu tez çalışmasında; mükemmeliyetçilik düzeylerinin psikolojik iyi olma düzeylerine etkisi ve yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, aile geliri gibi sosyo-demografik özellikler ile ilişkisi değerlendirilecektir. Elde edilecek bulgular doğrultusunda, yüksek mükemmeliyetçilik düzeyi ifade eden öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerinin psikolojik iyi olma düzeylerinde anlamlı farklılıklara yol açıp açmadığı değerlendirilecek ve bu ilişkinin problem çözme becerilerine olan etkisini saptamak amaçlanmıştır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Mükemmeliyetçilik Kavramı

Geçmişten günümüze baktığımızda; mükemmeliyetçilik (Hollender, 1965; Adler, 1956) sık rastlanılan bir kavramdır. Aspirasyon düzeyi, başarı ihtiyacı, A tipi davranış örnekleri gibi kavramların yanı sıra; mükemmeliyetçiliği bir kişilik tarzı olarak gören bazı yönelişler de bulunmaktadır.

Yapılan araştırmalara göre; mükemmeliyetçilik başarı hırs duygusunu sağladığından yararlı olduğuna dair çeşitli çalışmalar (Hamachek, 1978) varsa da; nevrotik olgu olduğuna dair bazı araştırmalar da bulunmaktadır (Flett, Hewitt, and Dyck, 1989; Weisinger and Lobsenz, 1981).

Mükemmeliyetçilik kavramı için, literatüre baktığımızda ortaya çıkan bazı tanımlar şunlardır;

“Performans konusunda kişisel olarak yüksek standartlar oluşturmak” (Frost et al., 1990)

“Gerçekçi olmayan standartlara yönelik istek ve algı” (Hewitt and Flett, 1991).

“Kişinin aşırı derecede yüksek standartlar oluşturması ve kendisini aşırı derecede eleştirmesi eğilimi”(Flett and Hewitt, 2002).

Mükemmeliyetçilik bazı çalışmalarda başarısızlık, suçluluk, kararsızlık, erteleme, utanç ve düşük benlik saygısı gibi karakteristik duygular da dahil olmak üzere farklı olumsuz sonuçlara bağlanmıştır (Hollender, 1965; Sorotzkin, 1985). Aynı zamanda depresyon ve kişilik bozuklukları gibi psikopatolojik bozukluklarla birlikte alkolizm ve diğer madde bağımlılıkları ile de ilişkilendirilmiştir (APA, 1987; Pacht, 1984).

Mükemmeliyetçi olan bireylerde yeme bozuklukları, anksiyete, depresyon gibi birçok psikolojik sorunlara rastlanmıştır (Frost, 1990; Hewitt and Flett, 1991b). Eğitim seviyesi arttıkça, kişilerin kendilerine dair beklentileri de mükemmeliyetçilik ile yakından ilişkilidir (Frost , 1990).

Mükemmeliyetçilik ile ilgili, cinsiyet, aile tutumları, kişilik yapısı, beden imgesi, kaygı gibi çeşitli değişkenlerle yapılan araştırmalar bulunmaktadır. Cinsiyet genellikle araştırmaların temel noktası olmamakla birlikte, sadece dikkate alınan bir değişken olarak bilinmektedir. Hill, Zrull ve Turlington (1997), Hewitt ve Flett'in kuramı olan Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğini kullanarak, üniversite öğrencileri arasında, kız ve erkek öğrencilerde kendine yönelik mükemmeliyetçilik atılganlık ve uyumlu olmak ile çeşitli özelliklerle ilişkilendirerek çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırmanın sonunda, bireylerde görünen mükemmeliyetçilik, her zaman olumsuz olmayacağını, olumlu yönlerinin de olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Flett (1998) ile Slaney ve Ashby (1999)'nin araştırmalarında erkeklerin kadınlara göre “yüksek kişisel standartlar” üzerinde daha fazla yoğunlaştıklarına dikkat çekmişlerdir. (Akt. Erözkan, 2005). Cinsiyet ve mükemmeliyetçiliğin birlikte incelendiği tüm çalışmalarda, erkeklerin kadınlara göre mükemmeliyetçilik seviyelerinin daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalara mükemmeliyetçiliğin boyutlarını göz önüne aldığımızda, erkeklerin “yüksek kişisel standartlar” ve başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik” konusunda kadınlara göre daha fazla puan almışlardır.

Rice, Ashby ve Preusser (1996)'a ait Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğini kullandıkları gençlerle yaptıkları çalışmada sağlıklı mükemmeliyetçi gençlerin, sağlıksız mükemmeliyetçi gençlerle kıyaslanmasına göre, ailelerin eleştirileri ve yüksek beklenti duygusu içinde olmasından daha fazla şikayetçi oldukları ortaya çıkmıştır. Randolph ve Dykman (1998)'in çalışmasında Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği (Beck, 1978)'nin “mükemmeliyetçi tutum” alt ölçeğini kullanarak dikkate alınan olumsuz mükemmeliyetçilik tutumlarının “eleştiren ve aşırı beklenti içinde olan anne ve baba” ile ilgisi bulunmaktadır.

Aile tutumları ile mükemmeliyetçiliğin bir arada olduğu çalışmalarda, aileden bireye yönelen fazla eleştiri ve beklenti durumunda mükemmeliyetçilik düzeyleri yüksek boyutta olduğu görülmüştür. Otoriter aile tutumuyla karşılaşan bireylerin mükemmeliyetçilik düzeyleri de diğer aile tutumlarını algılayan bireylerle kıyaslandığında yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Öztürk, 1990; Sayiner, Köknel ve Turanlı, 2005).

Preusser, Rice, Ashby (1994), 167 üniversite öğrencisi ile çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada, mükemmeliyetçilik; depresyon ile olumlu, benlik saygısı ile olumsuz yönde ilişkinin bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Rice, Ashby ve Slanney (1998) çalışmalarında olumsuz mükemmeliyetçilik ile benlik saygısı arasında olumsuz yönde ilişkiyi ortaya çıkarmışlardır.

Rice ve Dwello (2002), Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği ile üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik ve kimlik gelişimlerini incelemişlerdir. Bu araştırmada diğer gruptaki kişilere göre; uyumsuz mükemmeliyetçilerin duygusal, akademik ve sosyal anlamda iyi olmadıkları gözlemlenmiştir. Uyumlu mükemmeliyetçiler, mükemmeliyetçi olmayan bireyler kıyaslandığında daha çok depresif kişilik sergilemelerine rağmen, yüksek benlik saygısı, akademik ve sosyal anlamda daha olumlu oldukları gözlemlenmiştir.

Ashby ve Rice (2002)'nin yaptığı çalışmalarda olumsuz mükemmeliyetçilik ile benlik saygısı arasında olumsuz yönde ilişkinin yanı sıra, yüksek kişisel standartlar ile benlik saygısı arasında olumlu yönde ilişkiyi ortaya koymuşlardır.

Kişilik yapısı ve mükemmeliyetçiliğin yürütüldüğü çalışmalarda benlik saygısı üzerine önemli bir vurgu yapılmaktadır. Bu çalışmalarda, kişideki mükemmeliyetçilik düzeyinin yüksek olması halinde benlik saygısının düşük olduğu ve depresyon belirtilerinin arttığı gözlemlenmiştir (Delilse, 1990).

Beden imgesi ile mükemmeliyetçilik arasındaki ilişki için yeme bozuklukları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkilere yer verilmiştir (Kodama ve Noda, 2001).

Joiner (1997), mükemmeliyetçilik ve bulimia semptomları arasındaki ilişkiyi, bulmiaya sahip 890 kadın arasında incelemiştir. Araştırmada mükemmeliyetçiliğin, kendilerini aşırı kilolu hisseden kadınlar için önemli bir risk faktörü olduğunu gösterirken, kendilerini kilolu hissetmeyen kadınlar için herhangi bir risk gözlemlenmemiştir. Sonuç olarak, mükemmeliyetçi kadınlar standartlarını karşılayamadıklarını hissettiklerinde bulimia belirtileri gözlemlenmiştir. Yapılan farklı çalışmalarda da erkekler için de, olumsuz beden imgesi yüksek mükemmeliyetçilikle doğru orantılı olduğu görülmüştür.

Hewitt ve Flett (1991a) Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğiyle gerçekleştirdikleri çalışmada, kendine ve başkalarına yönelik, başkalarınca belirlenen tek kutuplu depresyonla ilgisini araştırmışlardır. Kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin depresyonla doğru orantıda olabileceğini ve depresif kişilerin kaygılı ve diğer bireylerden daha yüksek mükemmeliyetçi oldukları saptanmıştır.

Ennsve Cox (1999), depresyonla Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Hewitt and Flett, 1991)'nin “Kendine Yönelik”, “Başkalarına Yönelik” ve “Başkalarınca belirlenen” mükemmeliyetçilik boyutları ve Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, “Hatalara Aşırı Dikkat”, “Davranışlardan Şüpheli”, “Ailesel Eleştiri” ve “Yüksek Aile Beklentileri” değişkenleri arasında olumlu ilişkiler bulunurken, Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin “Yüksek Kişisel Standartlar ve “Düzen” boyutlarıyla depresyon arasında anlamlı ilişki gözlemlenmemiştir.

2.1.1 Mükemmeliyetçiliğin Nedenlerine Dair Kuramlar

Kişinin mükemmeliyetçi olmasına dair çeşitli yaklaşımlar mevcuttur. Bu yaklaşımlar, psikoanaliz, bilişsel-davranışçı ve bütüncül kuram yaklaşımlarıdır

2.1.1.1. Psikoanalitik Kuram

Psikoanalitik kuramına ismini veren Freud'a (1959) göre; mükemmeliyetçi kişilik özelliğini kişinin normal olandan, çok daha fazla başarı arzusuna sahip oldukça kati ve yoğun superegosuna bağlıdır. Bu arzunun yoğunluğu, kişinin çaba ve davranış biçimini şekillendirmektedir.

Süperegonun kusursuz olma gayreti, zaman içinde kişiliğin bir parçası olan mükemmeliyetçiliğe doğru yönelecektir. Bu sebeple psikoanalitik kuram ile mükemmeliyetçi kişilik özelliğini açıklamak için, süperegonun tanımlanması gerekmektedir (Freud 1959).

Psikodinamik kurama göre süperego, bireyde 3-4 yaş sonrasında ebeveynleri tarafından oluşturulan, bazen empoze edilen, bazen de ceza bazen ödüllendirme yöntemleriyle yaptırımı olan bir takım değer ve yargıların içselleştirilmesi amacı taşıyan bir olgudur. Birey nasıl olmalı, nasıl davranmalı, kime ve neye göre hareket etmeli gibi sorularını süperego olgusu içinde yanıtlayabiliriz. Ahlaki ve manevi değerlerin içselleştirildiği bir yapıyı oluşturur. Kabullenilme esası taşıyan, sürekli olarak yapılması ve yapılmaması gerekenlerin düşünüldüğü bir süreç bütünüdür. Bu nedenle aslında aile bireylerinin çocuk üzerinde yarattıkları etki olduğunu göz önüne alırsak; mükemmeliyetçi olmayı aile bireylerinin beklentilerinin yarattığı etkileri de bu süreçte değerlendirebiliriz (Freud 1959).

En mükemmelin aşırı bir şekilde istenmesi, bir şeyi sadece istemenin yanı sıra kusursuz olmaya yönelik tavrı da ifade etmektedir. Süperego, üç ya da dört yaşlarında gelişmeye başlamaktadır. Süperego oluşumunda kişilik sadece bilinç düzeyindedir. Kültürel değerler ve normların birey tarafından kabulünde aile bireyinin otoritesini temsil eder. Aile bireylerinin önemli gördüğü değerleri, kabulleri, inançları ve beklentileri çocuğa işlevsel ya da işlevsel özelliği olmayan pek çok yolla aktarılır. Birey, bu şekilde toplumsal değerleri, süperego yoluyla içselleştirir. Bireyden beklenen her türlü davranış, tepki, nitelik ve karakteristik özellikler bu yolla kazandırılır (Freud 1905).

Gelişim sürecinde ortaya çıkan birçok beklenti için, cevapların bulunması ve ideallerle uyuşması beklenir. Bazen beklenti ve istekler gerçekçilikten uzak, normal standartların dışında olabilirler. Bu tarz durumlarda ütopyik; kusursuz olanın bekleniyor olması, bireyin de kendisine yönelik benzer beklentiler içine girmesi ve olağanüstü durumları normalleştirmeye çalışma girişimlerine yol açabilir. Üzerinde durulması gereken asıl nokta; kabullenilme ve onaylanma ihtiyacıdır. Bu ihtiyaçlar doğuştan geldiği gibi, bireyin superegosu ile çatışma yaşamasında da oldukça önemli rolü bulunmaktadır (Freud 1905).

2.1.1.2. Bütüncül Yaklaşım Kuramı

Horney'e (1975) göre mükemmeliyetçi kişilik; kişinin küçük yaşlarda edindiği kendine olan güvensizlik duygusuyla, olmak istenilen kişiye yönelik oldukça nevrotik çaba ve gayret olarak tanımlanmıştır. Mükemmeliyetçi insanlar, hayatlarının neredeyse tamamını çok daha iyi olmaya, çok daha büyük işler yapmaya emek harcayarak geçirirler (akt. Tuncer, 2006). Çünkü kendilerine olan güven duygusunu yaratabilmeleri için, her zaman daha fazlasını yapmaya ihtiyaçları vardır. Hiç bitmeyen ve bitmeyecek olan ihtiyaç duyma hali ve tatminsizlik durumu, bireyi nevrotik olmaya sürükleyecektir.

Duyulan en büyük korku hali, harcanılan emeğin başarısızlıkla sonuçlanması, bunun başkaları tarafından fark edilmesi ve eleştiriye maruz kalınmasıdır. Kendisini kusursuz kabul eden birey, başarısızlık durumu ile karşı karşıya kaldığında bunu normalleştiremez (Horney, 1975).

Kişi kendindeki yetersizlikleri fark ettikçe kendinden uzaklaşır ve sahip olduğu nitelikleri dışlamaya başlar. Bu tarz durumlar birçok psikolojik rahatsızlığa yol açmaktadır. Bunun sonucunda, bireyler daha da yüksek standartlar oluşturabilirler. Bu nedenle, bireyin hem kendine, hem çevresine, hem de diğer insanlara yönelik niteliklerinin doğru bir şekilde belirlenmesi ve desteğin bu doğrultuda sağlanması önemlidir (Perls, 1969). Bütüncül yaklaşımda, kişinin mükemmeliyetçi kişilik özelliği oluşturması durumu çevre koşulları, diğer insanlar ve kendi kişilik özellikleri ile birlikte değerlendirilmelidir. Bu davranışlar, sadece

kişilerin kendilerine yönelik değil; çevrelerindeki insanlar için de geçerlidir. Kendilerini eleştirirken sergiledikleri acımasız tavırları farklı bireylere de yöneltirler.

2.1.1.3. Bilişsel-Davranışçı Kuramı

Bilişsel-davranışçı yaklaşıma göre mükemmeliyetçilik; negatif düşünceler, akılcı olmayan inançlar ve bunların birleşiminin davranış üzerindeki etkisi olarak tanımlanır. Kişinin küçük yaşlardan itibaren edindiği inançların altında, akılcı olmayan istek ve beklentiler yatmaktadır. Kişi kendini mutsuz ettiğini ve günlük hayatını olumsuz etkilediğini bilse de, sahip olduğu olumsuz bir takım inanç ve düşüncelerden kurtulamaz (Beck, 2001).

Oldukça önemli olarak, Beck (1976), bireyin kendine, dünyaya ve geleceğe dair negatif ve rasyonel olmayan tüm düşünceleri ve inançlarının bilişsel hatalara yol açtığını ifade etmiştir. Mükemmeliyetçiliğin temelinde de bu bilişsel hatalar mevcuttur. İşlevsiz ve akılcı olmayan her tür varsayım ve beklenti kişinin davranışlarını bu şekilde manipüle edecektir. Bireyin yaşam kalitesindeki herhangi bir kötüye gidiş, bilişsel hataların devamlılığına ve içinden çıkılmaz hale gelmesine yol açmaktadır.

Kişinin, diğer bireylerle birlikte ilişkilerinin başarılı olabilmesi, onaylanması, destek görmesi ve kendine olan güvenini kazanabilmesi için hiç hata yapmaması, her şeyi başarması, üstün yetenekli olması, her şeyi bilmesi gerekmektedir (Ellis 1977). Bu inançlar bireyden bireye değişir (Antony and Swinson 2000). Birey başarısız olduğunu gördüğü anda tüm değerlerini ve inançlarını yitirmesi durumuyla karşı karşıya kalır. Bu da içinden çıkamadığı, sürekli yüzyüze kaldığı durumlara sebebiyet olur.

Antony ve Swinson (2000) olumsuz durumlarla baş edilemediği durumlarda meydana gelen; aşırı korku, esnek olamama gibi nedenlerin üzerinde durmuşlardır. Bunun gibi birçok nedenin varlığı bilişsel hatalar kapsamında değerlendirilmektedir.

2.1.2 Mükemmeliyetçiliğin Türleri

Yapılan çalışmaların bazılarında mükemmeliyetçilik; bireysel ve bireyler arasında çok boyutlu bir özellik olarak tanımlanırken (Blatt, Quinlan, Pilokonis and Shea, 1995); diğer yandan uyumsuz ve işlevi olmadığını düşünen araştırmacılar da bulunmaktadır (Hewitt ve Flett, 1991).

2.1.2.1. Kendi Odaklı Mükemmeliyetçilik

Kendine odaklı mükemmeliyetçilik; kişinin kendisine odaklanmasını, 'ya hep ya hiç' düşüncesini benimseyerek, (Hewitt and Flett, 1991) daha fazlası güdüsüne uygun olarak hareket etmesidir. Kendine odaklı mükemmeliyetçilik, eksiklik veya başarısızlık durumunda kendine ait öz eleştiri gerçekleşir (Hewitt, Mittelstaedt and Wollert, 1989 Blatt vd, 1995). Kendine odaklı mükemmeliyetçilik, uyumsuz eğilimlerden anoreksiya nervoza, anksiyete ve depresyon (Hewitt and Flett, 1991) gibi takım sorunlarla ilgilidir.

2.1.2 2. Diğer Odaklı Mükemmeliyetçilik

Diğeri odaklı mükemmeliyetçilik, başkaları için gerçekçi olmayan standartlar (Hewitt ve Flett, 1991) belirlemeyi ifade eder. Diğeri odaklı mükemmeliyette, kusursuzluk beklentilerinin başkalarına dair olması durumunu (Hewitt and Flett, 1991) ve bu durumda öz-yönelimli mükemmeliyet ile karşılaştırılabilir yapıdadır.

Diğeri odaklı mükemmeliyetçilikte temel nokta, kişinin hatalarından çok, başkalarının eksikliklerini görme veya fark etme durumunda (Hewitt and Flett, 1991, 1993) depresyona dair herhangi bir belirti görünmeyeceğine dair hipotezler vardır.

2.1.2.3 Sosyal Odaklı Mükemmeliyetçilik

Sosyal odaklı mükemmeliyetçilikte, kişi kendisinin diğerlerinden daha yüksek standartlara sahip olduğunu düşünürler ve buna bağlı olarak mükemmel olma konusunda ve eleştirileri değerlendirme altında bir baskı altında hissederler (Hewitt

and Flett, 1991b). Bunun sonucunda, başkaları tarafından onaylanmak ve önemli gördükleri kişilerin onayını almak için, standartlara ulaşma hedefi yer alır. Bu standartlara ulaşmak için, gösterilen çabanın yetmemesi ya da başkalarının isteklerinin karşılanmaması durumunda; anksiyete, öfke, özeleştirme ve depresyon gibi durumlar ortaya çıkar. Toplumsal kaynaklı mükemmeliyetçilik, öz-susturma ve depresyon (Flett Besser, Hewitt and Davis, 2003) arasında pozitif bir kolerasyon bulunmaktadır.

2.2. Psikolojik İyi Olma

Psikolojik iyi olma kavramı ilk dönem araştırmalarla birlikte tanımlanmaya çalışılmış ancak kavramın çok boyutlu oluşu net bir tanımlama yapabilmeyi zorlaştırmıştır (Akın, 2009). Yapılan tanımlamalar birbirinden farklılık gösterse de zihinsel ve duygusal yönlerin bulunduğu konusunda bir bütünleşmeden bahsedilebilir. İyi olmayı ise -tartışmalarla beraber- genel manada psikolojik sağlıkla ilişkilendirebilmek mümkündür (Tanhan,2007).

Diener (2000) iyi olma halini, bireyin kendi yaşamının nasıl değerli olduğuna karar vermesi ve bir yaşam memnuniyeti olarak ele almıştır. Yaşam memnuniyeti genel manada; mutluluk ve moral gibi farklı değişkenler açısından iyi olmayı (Diener vd.,1985), psikolojik manada ise günlük yaşantıda meydana gelen olumlu duyguların olumsuz duygulara egemen olması ve bireyin kendi seçtiği ölçütler çerçevesinde yaşamı hakkında genel bir değerlendirmede bulunması şeklinde de tanımlanabilir. Bu açıdan bakıldığında iyi olma hali; mutluluk, huzur ve memnuniyetle beraber bireyin olumlu duyguya yol açan yaşantılarının olumsuz duyguya neden olan yaşantılarından daha fazla olmasıyla ilgili olarak yaşam doyumu kavramı ile de açıklanabilir (Diener,2000).

Psikolojik iyi oluş kavramı günümüzdeki anlamda Ryff (1989)'ın ortaya koyduğu yorumla kullanılmaktadır. Ryff, olumlu psikolojik işlevselliğin öznel iyi oluş kavramıyla yeterince betimlenemeyeceğini belirterek “psikolojik iyi oluş” kavramını ortaya atmıştır. Bu kavramın; olumlu etkiler, olumsuz etkiler ve yaşam doyumu gibi öznel iyi oluşun temel unsurlarından çok daha öte, yaşam tutumlarını da

içeren bir yapı olduğu kaydedilir. Ryff söz konusu kuramında; kendini gerçekleştirme (Maslow), olgunlaşma (Allport), tam fonksiyonel insan (Rogers), kişilik gelişimi (Erikson), bireyselleşme (Jung), temel yaşam eğilimleri (Buhler), ruhsal sağlık görüşleri (Jahoda), kişiliğin değişimsel nitelikleri (Neugarten), ve insanın anlam arayışı (Frankl) gibi pek çok farklı kuramdan yararlanarak altı boyutlu psikolojik iyi oluş (olumlu benlik algısı, bireysel gelişim, diğer bireylerle iyi ilişkiler, özerklik, çevresel hakimiyet ve yaşamın anlamı) kavramını oluşturmuştur (Ryff,1989).

2.2.1 Psikolojik İyi Olmayı Etkileyen Faktörler

Psikolojik iyi oluşun çeşitli demografik faktörlerle de ilişkisi anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede cinsiyet ile ilgili yapılan değerlendirmeler birbirleriyle çelişmektedir. Haring vd. (1984), erkeklerin psikolojik iyi oluş bakımından kadınlardan daha iyi bir seviyede olduğunu belirtirlerken Lee vd (1991), bunun tam tersi bir sonuç elde etmişlerdir. Bu konuda Diener ve Myers (1997) ise kadın ve erkeklerin psikolojik iyi oluşlarının aynı seviyede olduklarını söylerler. Bu tezin gerekçesi olarak da kadınların erkeklere göre iki kat daha fazla endişe ve depresyona, erkeklerin ise kadınlara göre alkolizme antisosyalliğe beş kat daha eğilimli olduklarını göstermişlerdir.

Literatürde yapılan bu çalışmaların yanında özerklik, yaşam amaçları, özkabul ve çevresel hakimiyet boyutlarının cinsiyet bazında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Akın, 2009). Yine bu düzlemde psikolojik iyi olmanın cinsiyetle bir ilişkisinin olmadığını gösteren araştırmalar (Timur, 2008; Wang and Sound,2008) da vardır.

Yaş değişkeninin psikolojik iyi oluşa etkisini araştıran ilk çalışmalar ve daha sonra yapılan çalışmalar birbirinden farklılık göstermektedir. Bu konuda yapılan bir çalışmada psikolojik iyi oluştaki en büyük pay gençlerde iken (akt. Koenig vd.,2012) bir başka çalışmada ise (Diener and Suh, 1998) yaşın artmasıyla birlikte psikolojik iyi oluşun da arttığı ifade edilmiştir. Tallmer ve Kutner (1970) psikolojik iyi oluşun yaşla birlikte azalmasının; gençlik rollerinin kaybedilmesi ve sosyal etkinliklerdeki düşüşün bir yansıması olduğunu söylemektedirler. Argyle (1999)'a ise yaş

faktörünün mutluluk bağlamında açıklanması gerektiğini belirtir. Ona göre yaşlılık döneminde evlilik durumundaki değişiklik, sağlık alanındaki problemler ve çalışmamayla ilişkili olarak gelirin azalması gibi olumsuz etkenler mutsuzluğa yol açabilmektedir. Ancak yaşlılarda uyum, kabullenilmişlik ve dindarlığın artmasıyla birlikte olumlu etkenlerin varlığı da mevcut olabilmektedir. Bu manada yaşla birlikte psikolojik iyi oluşun pozitif ya da negatif bir yönde etkilendiğini söylemek doğru olmayacaktır.

Psikolojik iyi oluş üzerinde en çok belirleyiciliği olduğu düşünülen şey paradır. Araştırmalar, ekonomik açıdan gelişmiş ve refah içinde yaşayan toplumların daha mutlu olduklarını ortaya koymuşlardır (Diener and Biswas-Diener, 2002). Diener vd.(2009) ise gelişmemiş ya da gelişmekte olan ülkelerdeki bireylerin gelir artışıyla birlikte iyi oluşlarının da arttığını ancak yaşam doyumlarının azaldığını açıklamışlardır. Ekonomistler bu durumu ‘azalan marjinal fayda’ olarak ifade etmişlerdir.

Easterlin ve Richard (2003) ise belirli bir yaşa kadar sosyo-ekonomik seviyedeki bir iyileşmenin psikolojik iyi oluş üzerinde olumlu bir etkide bulunacağından söz eder. Ekonomik yönden zayıf ve eğitim seviyesinin düşük olduğu gelişmekte olan ülkelerde psikolojik iyi oluş ile sosyo-ekonomik düzey arasında pozitif bir korelasyon tespit edilmiştir (Howell and Howell, 2008). Yine aynı şekilde Diener ve Seligman (2002) ekonomik yöndeki bir kalkınmanın psikolojik iyi oluş üzerinde bir iyileşmeye neden olacağını belirtmişlerdir.

Evlilik; bireylerin birbirlerine derin duygularla bağlı olduğu ve doğuştan getirilen aidiyet, sevgi, saygı ve ilgi gibi gereksinimlerin karşılandığı bir olgudur (Framo,1992). Bu ihtiyaçların karşılanması aynı zamanda bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerinde de bir artışı beraberinde getirmektedir. Evlilik, özdeğerin ve otoritenin oluşması ve kimlik duygusunun güçlenmesinde rol oynamakta (Diener vd.,2000) ve eşler arasındaki duygusal destek bireyin kendini sevilen, sayılan ve değerli bir kişi olarak hissetmesini sağlamaktadır (Ross vd.,1990). Bu konuda yapılan bir çalışmada (McKenry and Kim,2002) birlikte yaşayan kişilerin yaşam memnuniyeti ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin daha fazla olduğu ortaya konmuştur.

evliliğin iyi oluş üzerinde olumlu bir etkisinden bahsedilse de iyi gitmeyen evliliklerin bu başlık altında değerlendirilemeyeceği açıktır (Hawkins and Booth, 2005). Dolayısıyla böyle bir evliliğin bitirilmesinde, boşanmanın iyi oluş üzerindeki negatif etkilerinin azaldığı görülür (Williams and Dunne-Bryant,2006).

Psikolojik iyi olmayı daha iyi kavrayabilmek için kültüre yerleşmiş olan ahlaki görüşleri ele almak faydalı olacaktır. Böyle bir yol izlenmediği takdirde evrensel psikolojik gerçeklerin keşfedileceği düşünülür ve kadınlar ile etnik azınlıkların psikolojik yönden daha az sağlıklı görüneceği gibi bir ön-kabulün oluşmasına neden olur (Christopher,1999). Zira toplumda paylaşılan kültürel değerlerin, bireylerin psikolojik işlevleri ve duygusal yaşantılarında bir belirleyiciliği vardır (Basabe vd.,2002).

Diener ve Diener (1997) birçok farklı kültürde yaklaşık iki yüz bin kişiyle yaptığı bir çalışmada; toplulukçu kültürlerin (Japonya ve Güney Kore gibi) psikolojik iyi oluşunun bireyci kültürlerle (Amerika gibi) göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu tür bir sonucun çıkması toplulukçu kültürlerde birlikteliğin ve sosyal desteğin fazla olmasıyla ilişkilendirilmiştir. Ayrıca çalışma sonuçlarında; bireyci kültürlerde yaşayan kişilerin rahat ve esnek oluşu ve kolektif kültürlerdeki kişilerin mutlu olmak için özel bir çabasının olmayışı psikolojik iyi oluş düzeylerini pozitif etkilediği belirtilmiştir.

Sosyal destek görme ve psikolojik iyi oluşun bağlantılı olduğu düşünülmektedir; zira insanlar diğer insanlarla birlikteyken pozitif duygulanımları artmaktadır (Diener and Biswas-Diener,2008). Bu konuda Turner (1981)'ın yaptığı bir araştırmada sosyal destek ve psikolojik iyi olmanın yakından ilişkili olduğu bulgulanmıştır. Bu çalışmayla birlikte bu iki yapı arasında çift yönlü bir nedensellik bağı; bir diğer ifadeyle sosyal desteğin psikolojik iyi olmaya, psikolojik iyi olmanın sosyal desteğe ulaştırdığı tespit edilmiştir. Yine bir başka araştırmada (Diener and Fujita,1995) tatmin edici sosyal kaynakların varlığının ve sosyal ilişkilerdeki memnuniyetin bireyi güvende hissettirdiği ifade edilmektedir. Holahan ve Moss (1981)'un araştırmasında ise sosyal destekle psikolojik sorunlar arasında negatif bir ilişkililik olduğu ortaya çıkmıştır.

Yaşam doyumunun yordayıcılarından biri olarak fiziksel sağlık gösterilebilir (Feist vd., 1995). Duygusal stresin fiziksel hastalıklara neden olduğunu gösteren çalışmalardan hareketle Brown (1998) duygusal iyi oluşun sağlık üzerindeki önemini vurgular. İnsanlar fiziksel görünüşleriyle ilgili yoğun bir çaba harcamakla birlikte bu yöndeki bir memnuniyetin yaşamdan keyif alma ve mutlu olma süreçlerini etkilediği bilinen bir gerçektir. Literatürde de evlilik, başarı ve mutluluk gibi pek çok değişkenle de ilişkilendirilen (Diener vd.,1997) fiziksel sağlık ve görünüşün - doğrudan etkisi kanıtlanmamış olsa da- psikolojik iyi oluşla ilgili olduğu söylenebilir (Feingold,1982).

Psikolojik iyi oluşla ilgili etmenler arasında hiç kuşkusuz en önemlisi kişiliktir. Hayata bakış ve algılayışı doğrudan etkileyebilen kişiliğin psikolojik iyi oluş üzerindeki belirleyiciliği defaatle kanıtlanmıştır (Diener vd.,2003). Bu konuda yapılan bir çalışmada (Myers and Diener, 1997) dışadönüklük, iyimser olma ve özdenetimli hareket etme gibi kişilik özelliklerinin yaş ve cinsiyet gibi diğer demografik özelliklere göre psikolojik ve öznel iyi oluş üzerinde daha etkili olduğu bulunmuştur. Kişiliğin etki alanının dışadönüklük ve nevrozizm gibi niteliklerle açıklandığı ifade edilebilir (Gross vd.,1998). Costa ve McCrae (1992) tarafından sosyallik ve yüksek aktiviteye dair bir eğilim olarak tanımlanan dışadönüklük, psikolojik iyi olmayla ilgili pozitif bir korelasyon içindedir (Cooper vd.,1995). Nevrotizm ise daha çok sıkıntı ve psikolojik iyi olmanın düşük seyrettiği bir özelliği içermektedir (Bardi and Ryff,2007).

Literatürde stresle başa çıkma yönündeki aktiflik ve çeşitliliğin psikolojik iyi oluş üzerinde pozitif bir etkisinin olduğu sonucuna yer verilmektedir (Özbay ve Palancı,2000). Kişinin yaşadığı olayları yorumlama ve onlarla başa çıkmayla ilgili geniş bir yelpazesinin bulunması iyi oluş düzeyini olumlu manada etkileyecektir. Bireyin stres yaşatan durumla baş edebileceğine dair inancının, depresyon ve anksiyeteyi azaltarak psikolojik uyumu arttırdığı saptanmıştır.

2.2.2 Psikolojik İyi Olma Kavramının Tarihsel Gelişimi

Olumlu psikolojik işlevsellikle ilişkili olarak mutluluk, yaşam doyumu ve öznel iyi olma gibi kavramlardan farklı olarak psikolojik iyi olma, literatüre ancak 20. Yüzyılın ikinci yarısında girebilmiştir. Bununla birlikte bu kavramın temelleri antik Yunanda atılmıştır (Bradburn,1969).

Ryan ve Deci (2001) psikolojik iyi olma kavramını hedonizm (hazcılık) ve eudaimonism (psikolojik işlevsellik) geleneklerine dayandırmışlardır. İlk olarak hedonizm kavramının doğmasına öncülük eden kişi Sokrates'in öğrencilerinden olan Aristippus olduğu söylenebilir (Akın,2009). Aristippus' göre insanoğlunun mutlu olması haz veren eylemleri yapması ve acı veren eylemlerden kaçmasıyla doğrudan ilişkilidir (akt. Diener vd.,2002). Hedonizm bireyin mutluluğunun, yaşamın farklı alanlarındaki bireysel arzulara ulaşılmasıyla sağlanacağını savunur (Diener vd.,1998). Ancak bu felsefede herkes için genel-geçer bir mutluluk kavramının olmadığı söylenebilir; çünkü bireyin iyi oluşu, yine kendisi tarafından belirlenen kriter ve değerlere göre değişmektedir (Diener vd.,2003).

İkinci olarak eudaimonia kavramının mutluluk olarak çevrilmesi Waterman (1984)'a göre hedonizmle eşdeğer bir anlam içermektedir. Bu türden bir anlamsal bütünleşme, Yunanlıların doğru ve yanlış arzuların doyumuyla ilgili yaptıkları ayımla çelişmektedir. Bu çerçevede eudaimonia; bireyin gerçek potansiyelleriyle tutarlı ve bu potansiyeller yönünde hareket edendavranışlarına uyum sağlayan hisleri şeklinde tanımlanmıştır. Daimon ise yaşama yön veren ve bireyin mükemmele ulaşma azmi olarak ifade edilecektir. Aristo'nun eudaimonia hakkındaki görüşleri 1989 yılına kadar yapılan psikolojik iyi olma çalışmalarında sadece mutluluk olarak değerlendirilmiş ve araştırmalar farklı yöne kaymıştır (Ryff,1989).

Psikolojik iyi olma kavramı ilk defa 1960lı yıllarda Bradburn tarafından kullanılmıştır. Bradburn'un öğrencileriyle birlikte yaptığı çalışmalarda; olumlu ve olumsuz duygulanımların birbirinden bağımsız iki yapı olduğu, her ikisinin farklı faktörlerden etkilendiğini ve mutluluğun bu iki yapı arasındaki dengeyi ifade ettiği

açıklanmıştır (Bradburn,1969). Ancak bu açıklama günümüzde öznel iyi oluş kavramına karşılık gelmektedir. Ryff'a göre ise bu kavram -önceki tanımların aksine- mutlulukla birlikte gerçek potansiyeli gerçekleştirme gayretini de içermelidir (Ryff and Keyes,1995). Bu açıdan bakıldığında mutluluk bir amaç değil daha ziyade iyi ve huzurlu bir yaşamın sonucu ve bireyin psikolojik anlamda sağlıklı olmasıyla ilişkilendirilmiştir (Özen,2005). Ryff ve Singer psikolojik iyi kuramlarını Ryan ve Deci'nin öz-belirlemecilik modeli altında açıklamışlar ve son olarak Ryff iyi olmayla ilgili tüm kuram ve ölçme araçlarını bütünleştirerek çok boyutlu psikolojik iyi olma kuramını geliştirmiştir.

2.2.3 Psikolojik İyi Olmayı Açıklayan Kuramlar

2.2.3.1. Tabandan Tavana (Bottom-Up) ve Tavandan Tabana (Top-Down) Kuramları

Tabandan tavana kuramı psikolojik iyi oluş kavramını Locke felsefesini temel alan bir yorumla açıklamaktadır. Bu felsefede duyular dış dünyanın birer yansıması olarak ele alınır ve tabula rasa (boş levha) olan akılda ilk duyulardan önce hiçbir şeyin bulunmadığı iddia edilir. Bu felsefi görüşten hareketle tabandan tavana kuramı, objektif yaşam koşullarının bireyin mutluluğunun öncelikli etkeni olduğunu öne sürer (Feist vd.,1995). Daha açık bir ifadeyle psikolojik iyi oluş, bireyin doyum aldığı ve haz duyduğu an ve yaşantıların toplamıyla ilintilidir (Brief vd.,1993).

Tavandan tabana kuramının felsefi dayanağında ise Kant'ın görüşleri yer alır. Bu yaklaşımda akıl basit bir şekilde duyuları kabul etmez; aynı zamanda onları düzenleyerek aktif bir şekilde de yorumlar. Kişinin inanç ve tutumlarına uygun duyuları seçen aklın iddia edildiği gibi bir 'tabula rasa' olmadığı savunulur. Bu anlayış doğrultusunda tavandan tabana kuramında yaşantıların, objektif olarak iyi ya da kötü olarak sınıflandırılmayacağı sonucuna ulaşılır (Feist vd.,1995). Bir başka anlatımla bireyin psikolojik iyi olma halinin deneyimlediği yaşantıların algılanma düzeyiyle ilgili olduğu ve karşılaşılan uyaranlara kişilik özellikleri kapsamında tepki

verildiği ifade edilir. Dolayısıyla her bireyin iyi oluş hali bu özellikler sebebiyle kendine hastır (Deneve and Cooper,1998).

Eraslan (2000) bu iki kuram arasındaki temel farkın mutluluğun kaynağıyla ilgili olduğunu söyler. Burada, ‘bireyin yaşadığı haz verici olaylar sonucu mu mutlu olduğu yoksa mutlu olduğu için mi yaşantılarından haz aldığı’ sorusu bu farkı belirlemede yararlı olacaktır (Türkdoğan’dan akt. Eraslan,2000). Tabandan tavana kuramında bireyin çok sayıda küçük hazzın toplamıyla mutlu olduğu, tavandan tabana kuramında ise mutlu bireyin küçük olaylardan haz alabildiği öne sürülür.

Diener (1984) da zıt gibi görünen bu iki görüşün kısmen doğru olduğunu belirtir; zira tavandan tabana yaklaşımında içsel faktörlerin ve tabandan tavana kuramında da moleküler olayların etkileşiminin nasıl ortaya çıkarılabileceği gibi başlıkların içi henüz doldurulamamıştır. Bazı olayların bütün insanlar tarafından hoş karşılanması tabandan tavana yaklaşımını gerektirirken bazı olayların da öznel olarak algılanması tavandan tabana kuramını gerekli kılmaktadır.

2.2.3.2. Dinamik Denge Kuramı

Headey ve Wearing (1989) tarafından öne sürülen bu kuramda bireyin psikolojik iyi oluşunun kişinin mizacıyla birlikte belli bir seviye seyrettiğini belirtir. Kuram, olağan yaşantıların bireyin iyi oluşunu değiştirmedeğini, bunun dışında kalan olayların iyi oluş dengesini etkilediğini anlatır. Olağandışı olumlu/olumsuz bir olay yaşandığında psikolojik iyi oluş dengesi saptmakta ancak bir süre sonra bu denge yine sabit seviyesine ulaşmaktadır.

Headey (1993) bu yaklaşımında ekonomi ve sosyal psikolojinin iyi oluşla ilgili modellerini harmanlamıştır. Kuramında stok ve ruhsal gelir akışı gibi kavramları kullanmakta olup stok; sosyal geçmiş ve kişilik özellikleri gibi tutarlı nitelikleri, ruhsal gelir akışı ise yaşam olayları temelindeki doyum ve acılara karşılık gelmektedir. Bireyin aile, arkadaşlık ilişkileri, serbest zaman, iş, sağlık ve para gibi alanlarda belli stoklara sahip olduğunu söyleyen Headey, bu alanların belli zamanlarda ölçüldüğünü ileri sürer. Stoklar sosyal geçmişle (yaş, cinsiyet, kişilik,

genel bilgi ve sosyal statü) bir araya gelerek yaşantı, tüketim kârı ve stok değişiminden oluşan akışı etkilemektedir. Bu modelde, bireyin stokları bağlamında akışının devam etmesi iyi oluşta herhangi bir değişiklik olmayacağını ancak yaşantıların mevcut dengeden sapması halinde psikolojik iyi oluşun etkileneceği ve belli bir süre değişiklik göstereceği açıklanır.

Kurama göre her bireyin iyi oluş dengesi farklı düzeydedir. Örneğin dışa dönük bireylerin iyi oluş dengesi nevrotik bireylerin iyi oluş dengesine göre daha yüksek seyredeceği aşikârdır. Ayrıca bu dengenin yitilmesi durumunda kişilik özelliklerinin dengeyi tekrar sağlama konusunda etkili olduğu da söylenebilir. Bir diğer ifadeyle olumlu ya da olumsuz yaşantılardan etkilenecek şekilde değişen iyi oluş düzeyi bir süre sonra kişiliğin belirlediği dengeye tekrar ulaşmaktadır (Headey and Wearing,1989).

2.2.3.3. Çok Yönlü Uyuşmazlık Kuramı

Micholas (1985) tarafından geliştirilen bu kuramda, bireylerin kendilerini diğer bireylerin sahip olduğu koşul, ihtiyaç, istek ve amaç gibi pek çok olguyla karşılaştırdıkları belirtilmektedir. Kişinin tatmin olmaya yönelik yargıları, bahsedilen standartlar arasındaki farklılığa bağlı olmaktadır. Var olan koşullar ile standartlar arasındaki fark azaldığında tatmin olma seviyesi yüksek, fark arttığında ise tatmin olma seviyesi azalmaktadır (Diener, 1999).

Bireyler bu karşılaştırmalarda kendilerini iyi hissedeceklerini düşünüyorlarsa karşılaştırma işlemi yapmaya eğilimlidirler (Brown and Dutton,1995). Çünkü aksi bir durumda özsaygısına zarar verme tehdidiyle karşılaşacaktır (Blanton vd.,2000). Festinger (1954)'e göre ise kötü duygularla sonuçlanacak karşılaştırmaların yapılmaması olağan bir durumdur. Zira birey öncelikle kendini daha iyi hissetmek için kendini böyle bir teste tabi tutmaktadır.

Bireyin iyi oluşu zihinsel manada birkaç farklı oran tarafından belirlenir. Bunlar; bireye yakın olan kişilerin sahip olduğu şeyler, geçmişte sahip olunan en iyi şeyler, bireyin yaşadığı zamana kadar sahip olmayı umduğu şeyler, gelecekte sahip

olmayı umut ettiği şeyler ve ihtiyacı olduğunu düşündüğü şeyler gibi ölçütler olabilir. İstekler ise genellikle algılanan ulaşılmış başarılarından daha yüksektir. Ulaşılan mevcut düzeyle olması istenen düzey arasındaki fark küçüldükçe psikolojik iyi oluşun yüksek olması beklenmektedir (Andrews and Robinson, 1991).

2.2.3.4. Amaç Kuramı

Kuram ilk olarak Wilson (1960) tarafından ortaya konmuş ve bireyin mutluluğunun ihtiyaçlarının doyurulması ve amaçlarına ulaşmasıyla sağlanacağı ifade edilmiştir. İhtiyaçların karşılanması mutluluğa, ihtiyaçların doyurulmaması ise mutsuzluğa neden olduğu açıklanmıştır (Yetim, 2001). Wilson (1967)'a göre bu ihtiyaçlar doğuştan getirilen evrensel ihtiyaçlar (yeme- içme) olabileceği gibi sonradan öğrenilmiş ihtiyaçlar da olabilir.

Diener (1984) ise amaçların bireyin bilinçli istekleri olduğundan bahseder. Bu kurama göre amaçlara ulaşma yönündeki bir kararlılık, günlük yaşamın anlamlandırılmasını sağlamaktadır. Kişinin amaçları, amaçlarının yapıları, hedeflenen hangi amaçlara ulaşılabilirdiği ve amaçlara ulaşma oranları yaşam doyumunu etkilediği belirtilmektedir. Bu kuramda seçilen amaç türünün psikolojik iyi oluşa farklı etkilerde bulunduğu; örneğin günlük yaşamı kolaylaştıracak ulaşılabilir bir amaç seçildiğinde iyi oluşun da yükseleceği dile getirilmektedir (Diener vd.,1999).

Diener (1984)'a göre amaç kuramında iyi oluşu belirleyen üç faktör bulunmaktadır. İlki; bireyler tarafından çoğunlukla kullanılan kısa dönemli mutluluk getiren amaçlardır ancak bu amaçların getirdiği mutluluğun daha uzun dönemli amaçlara zorluk çıkarabilmeleri ihtimal dahilindedir. İkinci olarak bireyin birden fazla amacının çatışma halinde olmasıdır. Bu durumda birey amaçlardan bir tanesini seçmek zorunda kalacak ve böylece amaçlarının tamamına ulaşamayacaktır. Son etmen ise bireyin bir amacının bulunmaması mutluluktan mahrum kalabilmesine neden olabilmektedir. Ayrıca sınırlı koşullar nedeniyle amaçlara ulaşamamak da bu gruba girmektedir.

2.2.3.5. Ryff'ın Psikolojik İyi Olma Kuramı

Ryff (1989) olumlu psikolojik işlevsellikle ilgili benzer özelliklerin ortaya konulduğunu söyleyerek altı boyuttan oluşan psikolojik iyi olma kuramını geliştirmiştir. Aşağıda bu boyutlar ele alınacaktır:

Diğerleriyle olumlu ilişkiler boyutu göz önüne alındığında; Ryff (1989b) diğer bireylerle pozitif ilişkiler kurmayı; açık, içten ve güvenilir ilişkiler geliştirme, empati yapabilme ve sevgi duygusu şeklinde tanımlamıştır. Olumlu ilişkiler kurma seviyesi yüksek olan bireyler daha çok kendine ve diğerlerine saygı duyan, diğer bireylerin mutluluğunu isteyen, insanlara güvenen ve empati kurabilen, ilişkilerin tek bir kişinin yararına olmadığını ve bir denge üzerine kurulduğunun farkında olan bireylerdir. Bunun aksine olumlu ilişki seviyesi düşük olan bireyler ise ilişki kurmaya ilgisiz, kurduğunda ise zorluk çeken, insanlara mesafeli davranan ve onlara zor ısınan, az sayıda arkadaşı olan ve ilişkilerde yaşadığı problemlerden dolayı ilişkiyi aniden bitirebilen bireylerdir.

Kendini gerçekleştirme üzerinde çalışan kuramcılar bu boyutu belli kişilerle sınırlamamakta ve bütün insanlığa karşı sahip olunan güçlü bir empati ve sevgi olarak açıklamaktadırlar. Ayrıca derin bir güven temelinde sevgi üretebilme ve dostluklara sahip olabilme kabiliyeti şeklinde de ifade etmektedirler. Bu boyut, literatürde yer alan gelişim kurallarında ve özellikle Allport'un olgunluk kuramında oldukça önemli bir başlık olarak ele alınmaktadır (Ryff and Essex, 1991).

Diğer bir boyutta da, bireyin kendi ruhsal durumuna uygun bir çevre oluşturabilmesi ya da bu çevreyi seçebilmesi yeteneğine çevre hâkimiyeti denmektedir (Ryff and Keyes, 1995). Ryff (1989) bu boyutun kişinin günlük olaylar ve sorumluluklarla ilgili bir hakimiyete sahip olduğunu hissetmesiyle ilişkili olduğunu söyler. Çevresel hâkimiyete yüksek düzeyde sahip olan bireyler, değer ve ihtiyaçlarına uygun ortamlar oluşturabilme yetisine sahiplerdir. Keyes ve Ryff (1999) ise bu bireyleri çevrelerindeki imkanlardan en iyi şekilde yararlanabilen, çevreyi yönetebilme becerisine sahip, kişisel ihtiyaç ve değerlerine uygun bağlamları seçebilen bireyler olarak açıklamaktadırlar. Çevresini fiziksel ya da zihinsel

faaliyetlerle değiştirebilen kişi kendi etkileşim ortamlarını kontrol edebilmekte ve çevreyle başa çıkabilmektedir.

Otonomi boyutunda ise, bireyin, başkaları tarafından kontrol edilmeyen bireysel olarak seçilmiş kriterlere göre kendini değerlendirebilmesi anlamına gelen bu kavram bağımsızlık kavramıyla karıştırılabilmektedir. Bağımsızlık daha ziyade başkalarına gvenmemekle ilişkili iken özerklik ise irade veya kendine ve diğerlerine güvenme konusunda bir seçeneğinin bulunması ile ilgilidir. Özerklik, kişinin diğerlerine güvenme ve yalnız başına işlerliğini sürdürmede yüksek seviye izleyen psikolojik sağlığını ifade eder (Deci and Ryan,2008).

Özerklik düzeyi yüksek olan bireyler; zkontrol odağına sahip, başkaları tarafından kabul görülme ihtiyaı hissetmeyen, toplumsal baskılara karşı direnebilen ve kendi kararlarını alabilen bireylerdir. Bunun tersine özerklik düzeyi düşük olan bireyler ise herhangi bir konuda karar verirken diğerlerinin yargı ve değerlendirmelerini alma ihtiyaı hisseden, onların ne düşündüğüyle ilgili çok fazla ilgilenen ve sosyal baskılara uymayı tercih eden bireylerdir (Ryff, 1989).

Özerkliğin tarihsel nedenlerle batı kültüründe doğduğunu söyleyen Christopher (1999), bu kavramın batı dışındaki kültürlere uygun olduğu konusunun net olmadığını söylemektedir. Birçok kültürde toplumun değerlerine uygun bir karakter geliştirmek yadırganmazken Amerika'da bu durum ruhsal bir zayıflık olarak adlandırılmaktadır. Dolayısıyla otonomi boyutunun anlam ve yapısı kültürden kültüre değişiklik gösterebilmektedir.

Bireysel gelişim boyutunda Geise (2008) tarafından düşünce, duygu ve davranışlardaki değişimin öznel dengesi olarak tanımlanmıştır. Bireyin olumlu psikolojik işlevsellik bağlamında en st seviyede bir srdrebilirliğinin olması bireysel gelişimiyle ilgili potansiyelini tanımaya devam etmesiyle bağlantılıdır. Bireysel gelişim düzeyi yüksek olan bireyler yeni deneyimlere açık olmakla birlikte kendilerinde zaman içerisinde bir gelişme olduğunu ve potansiyellerini kullandıklarını hissetmektedirler (Akın, 2009). Buna karşın bireysel gelişim düzeyi düşük olan bireyler ise gelişme ve ilerleme duygusundan yoksunlardır ve yeni

tecrübeler edinmeye ilişkin heyecan duymamaktadırlar. Kendini geliştirebileceğini düşünmeyen bu bireylerde daha çok durgunluk hissi hakimdir (Ryff and Singer, 2008).

Yaşamın amacı boyutu, bireyin kendi yaşamının anlam ve amacının ne olduğunu kavramasıyla ilişkilidir ve aynı zamanda olumlu akıl sağlığına sahip olunduğunun bir göstergesidir (Ryff,1989a). Ryff ve Singer (2008)'e göre yaşam amacı yüksek olan bireyler yaşamlarını, belirlenen amaçlara göre dizayn ederler. Bununla birlikte bu amaçların oluşmasında rol oynayan inanç ve değerlere de sahip çıkarak onları korumaya da çalışırlar. Beri taraftan yaşam amacı düşük olan bireyler yaşamları hakkında bir yön tayin etmede zorlanırlar. Yaşamı anlamlandıracak bir amacın olmaması, yaşamın boş olduğunu düşünme ihtimallerine neden olmaktadır (Akın,2009).

Kendini kabul boyutu kişinin kendisiyle ilintili olumlu tutumlara sahip olarak tanımlanabilen bu boyut kendini gerçekleştirme, tam fonksiyonel olma ve olgunlaşma kavramlarıyla birlikte oldukça büyük önem arz eder (Ryff vd.,1999). Özkabul düzeyi yüksek olan bireyler geçmiş ve şimdiki durumlarıyla ilgili kendilerini iyi hissederler ve olumlu özellikleriyle beraber olumsuz özelliklerini de kabul edebilen bireylerdir. Bu boyutun düşük olduğu bireyler ise kendilerinden rahatsızlık duymakta ve kişisel özelliklerinden dolayı mutsuzluk yaşamaktadırlar (Ryff and Singer,1996).

2.2.4 Psikolojik İyi Olma ve Mükemmeliyetçilik

İyi olma, hissetme durumu maddi ve manevi kişi tarafından gerekli görülen koşullara sahip olmasına bağlıdır (Keyes and Annas, 2009). Psikolojik iyi olma durumu Ryff'ın " Psikolojik İyi Oluş Modeli" çalışması yapılan modellemelerden biridir. Ryff 'e göre psikolojik iyi olma yaşam süreçleri içinde altı aşamadan oluşur . Bunlar; sahip olunan hayatı kabullenme (mevcut yaşamdan rahatsızlık duymama), sağlıklı ve belirli bir düzen içerisinde gelişim ve ilerleme yaşandığına dair inanç (kişisel gelişim), beklentileri karşıladığına inanma (yaşam gayesi), sorunsuz ve samimi ilişkiler kurabilme (sosyal yaşantıda pozitiflik), kişisel ihtiyaçlar ve görevler

doğrultusunda dış etkenlerin, gereksinimlere engel oluşturmasının önüne geçme (sosyal veya çevresel hakimiyet) ve hayatla ilgili kişisel kararları tek başına alabilme (özerklik) olarak altı aşamadan oluşur. (Ryff vd, 1999).

Psikolojik iyi olma sadece ruhsal açıdan herhangi bir sorun olmadığı anlamına gelmez. Yaşamdan tat alma, mutluluk, ihtiyaçların karşılanması gibi olumlu etkenler de psikolojik iyi olmayı sağlayan etmenlerdir. Psikolojik iyi olma hali için,, gerçekleştirilen belirli kuramların altında bazı ölçümler yapılmıştır. Bu çalışmalarda iki ana nokta vardır;. tabandan tavana kuramı ve tavandan tabana kuramıdır (Levinson, 1986). Bireyde psikolojik iyi olma, tabandan tavana kuramına göre tüm hayatı boyunca yaşadığı haz duygusunun toplam süresi hayatın genel toplamıyla orantılanmaktadır. Yani kişinin hayatı boyunca yaşadığı mutluluklar psikolojik iyi olma durumunu sağlar. Tavandan tabana kuramına göre ise; bireyin psikolojik durumu yaşadığı sıkıntı ve sorunlardan direkt olarak etkilenmesidir. Kişinin gerçekte hayatta karşılaştığı olaylar algılarında ve psikolojik özelliklerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Ancak psikolojik iyi oluş hali ölçümlenirken her bireyin kendi karakteristik özellikleri dikkate alınmalıdır. Olayları algılama tarzı, yaşanmışlıkların etkisi, her bireyde farklı şekilde olduğundan, her birey ayrı ayrı dikkate alınmalıdır (Deneve and Cooper, 1998). Buna yönelik olarak, Deneve ve Cooper (1998) bireysel performans ne kadar artarsa bireyin kendine yönelik algısının da o denli artacağını böylelikle kendilerini daha iyi hissedeceklerini belirtmişlerdir. Bu durumda, kendilerine yönelik performans ve kapasite değerlendirmesinde kişilik boyutu kapsamında mükemmeliyetçilik kavramı daha belirginleşmektedir.

Tabandan tavana kuramı için yapılan çalışmalar, kuramın verilerini desteklemiştir ve kurama dair yeni sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bireyin yaşadığı süre içinde geçirdiği güzel ve mutluluk veren olaylar, psikolojik iyi olma halinde önemli bir etkiye sahiptir, ancak bu bireyin hayatına direkt olarak etkide bulunan bir özellik olmadığı yapılan çalışmalar neticesinde ortaya çıkmıştır (Ryan and Deci, 2001).

İnsan her daim çevresi iletişim halindedir, bu amaçlarını, günlük hayatını davranışlarını etkilemektedir. Bu yüzden çevresel faktörlerin önemi yadsınamaz. Bu aynı zamanda bireyi etrafındaki insanların; sahip olduğu imkanlar, gayeler ve

hedefler ve ideal seviyede tatmin olma gibi koşullarıyla kendi sahip olduğu nitelikleri ve hedefi karşılaştırma yapmasına neden olmaktadır (Michalos, 1985). Birey sahip olduğu niteliklerle, diğer insanlarla sahip olduğu nitelikleri karşılaştırması durumunda, imkan ve yaşam standardı farkının kendisi lehine pozitif yönde artması durumu ile tatmin olma durumu arasında doğru orantılı bir ilişki bulunmaktadır. Özet olarak; imkan ve koşullar arasındaki farkın yüksek olması, bireyin tatmin olmasını ve dolayısıyla çevresiyle olan uyum halini olumsuz etkileyecektir. Aksi durumda ise, tatmin olma seviyesinin yüksek olacaktır (Diener vd. 1999).

Bireyler belirli bir amaca ulaşmak için, bazı kişisel ve sosyo-kültürel etkenlerle karşılaştıkları çalışmalarda belirtilmiştir (Locke and Latham, 2006). Bu etkenler ile bireyin gelişimi, motivasyonu ve psikolojik sağlığı arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Birey, psikolojik ve fiziksel gereksinimlerini karşılamak için çeşitli yöntemler aramaktadır. Bu arama durumunun karşılanması durumunda, psikolojik refah da sağlanacaktır (Ryan and Deci 2001).

İnsanların kendi kendilerine hedef belirleyebilmeleri ve belirlenen hedeflere ulaşma amacıyla olmaları psikolojik iyi oluşlarına olumlu yönde katkı sağlayan bir durumdur (Locke and Latham, 2006). Bireyin programlı olması, hedeflerini kolayca belirleyip, uygulaması ve titiz olması kişisel tatmin olma ve mutlu hissetme durumuna yol açacaktır.. Bu durumda mükemmeliyetçi kişilik özelliklerine değinildiği görülmektedir. Ulaşılmak istenen sonuçlar için; amaç ve amacın psikolojik iyi oluşa etkisi doğru bir şekilde belirlenmelidir. Bireyin ulaşmak istediği amaca yönelik sahip olduğu olumlu bir motivasyona sahip olması, hedeflerine ulaşabilmesi psikolojik ruh haline etkisi olacaktır (Locke and Latham, 2006). Locke ve Latham (2006) yapmış oldukları çalışmalarında kişinin performansına yönelik dikkatinin, çabasının ve değerlendirmesinin kendini iyi hissetmesini ve değerlendirmesini etkileyeceğini söylemişlerdir.

Sağlıklı bir insanın, yaşadığı sürece belirli bir sosyal çevrede, belirli bir faaliyet içinde yaşaması beklenir. Kişi, kendisine hayatı boyunca belirli hedefler belirlemelidir. Kişinin hayatında kendine belirlediği bir hedefinin olmaması, psikolojik iyi oluşu üzerinde olumsuz sonuçlara yol açacaktır (Diener, 1984). Bu

sebeple, mükemmeliyetçi kişilerin hedeflerini oluşturup, gerekli program ile harekete geçmelerinin ve sonrasında olan gerçekçi performans değerlendirmelerinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bieling vd. (2004) tarafından gerçekleştirilmiş bir çalışmada, mükemmeliyetçilik yapısının değişkenlik gösteren türlerinin belirlenmesi ve psikolojik durum ile ilgisi olup olmadığının saptanması amaçlanmıştır. 198 öğrencinin örneklem olarak belirlendiği araştırma dahilinde mükemmeliyetçilik iki etken (uyumlu sağlayan ve uyum sağlayamayan mükemmeliyetçilik) ile incelenmiştir. Mükemmeliyetçilik, kişinin kendisini başarısına göre yorumlamasından meydana gelen öğrenilmiş güdülenmenin sonucudur (Adderholdt-Elliot, 1987). Bu da problem çözmeye dair tutumlarını etkilemektedir. Mükemmeliyetçiliğin temel unsurları olarak doyumsuzluk ve düşük seviyedeki benlik algısı sıraya konulabilir.

Bilimsel olarak yetenekli olan ortalama 15 yaş grubunda yer alan bir grup ergenle yapılmış olan bir diğer çalışmada, katılımcılarda gözlenmekte olan mükemmeliyetçi tutumlar ve bu tutumların psikolojik sağlık, uyum, benlik saygısı ve baş etme becerileri ile olan ilişkilerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir (Dixon, Lapsley and Hanchon, 2004). Bu hedefe göre mükemmeliyetçilik ölçeğinin farklı boyutlarından alınmış olan puanlarla 4 ayrı küme meydana getirilmiştir. “Yaygın küme” (olumlu ve olumsuz boyutlarda mükemmeliyetçilik açısından yüksek puan alanlar) ve “Karışık-Uyumsuz küme”de (mükemmeliyetçiliğin olumlu boyutları açısından 34 puandan düşük, olumsuz boyutlarından yüksek puan alanlar) yer alan ergenlerin hem “Karışık Uyumlu küme”dekiler (mükemmeliyetçiliğin olumlu boyutları olan organizasyon, kişisel standartlar ve anne baba beklentileri sorularından yüksek puan, olumsuz boyutları içerisinde yer alan davranışlardan şüphe duyma, anne baba eleştirileri, hatalara aşırı ilgi sorularından düşük puan alanlar) hem de “Mükemmeliyetçi Olmayanlar” (“davranışlardan şüphe duyma” boyutu da dahil olmak üzere tüm boyutlardan düşük puan alanlar) kümesinde bulunan ergenlere göre ruh sağlığı, uyum ve baş etme becerileri açısından zayıf bir profil gösterdikleri görülmüştür. “Karışık-Uyumlu” kümede bulunan ergenler, “Mükemmeliyetçi Olmayanlar”a göre daha yüksek akademik yeterlik ve uyumdan bahsetmişlerdir. Bu

sonuçlar eŐ zamanlı olarak, uyumsuz mükemmeliyetçiliğin “yaygın” ve “karışık” olmak üzere iki farklı formu bulunduğunu da ortaya sermiŐtir (Dixon, Lapsley and Hanchon, 2004).

Stoeber ve Janssen (2011) üniversite öğrencileriyle yapmış oldukları bir çalışmada, “hatalara aşırı ilgi”, “davranışlardan Şüphe duyma” ve “sosyal odaklı mükemmeliyetçilik” boyutlarından oluşan mükemmeliyetçilik kaygılarının, “kendini suçlama stratejisi”nin sık kullanımını; “aktif baŐ etme stratejisi”nin ise az sıklıkta kullanımını yordadığını ileri sürmüştür. Bununla birlikte mükemmeliyetçiliğin problem çözme ile birlikte değerlendirilmesi mümkün olmaktadır.

2.3 Problem özme Kavramı

İnsanlar çoğunlukla zor veya bilinmeyen bir olayla karŐılaŐtıklarında ve o olaya çözüm bulmak için belirli yolları olmadığında problemleri olduğunu belirtir. Problem özme bu yeni durumun özümlemesi ve sonuca ulaştırılması sürecidir. Bu süreç bu problemin bütün yönlerini anlamaya başlar ve tatmin edici bir cevap bulunduğunda biter. Problem özme, çözümün çabucak anlaŐılmadıđı durumlarda çözüme ulaşmak için yapılması gerekeni bilme olarak söylenebilir (Cooper, 1986). Aynı Şekilde Altun (2008) problemi çözüme ulaştırmayı, ne yapılacağının bilinmediği olaylarda yapılması gerekeni bilme olarak söylenebilir. Problemi çözüme ulaştırma yalnızca bir doğru sonuç bulma olarak algılanmamakla birlikte daha çok zihinsel bir prosesi ve yetenekleri içeren bir eylemdir. Problemi çözüme ulaştırma, sonuca ulaŐmanın yanında bir yol bulma, bir zorluktan kurtulma, bir amaca en elveriŐli yoldan ulaşmak için yapılabilecek eylemlerin bilinçli olarak araŐtırılmasıdır (Polya, 1957). Heppner (1987)’e göre problemi çözüme ulaştırma, problemlerle başa çıkabilme ile aynı anlama gelmektedir. Bingham (1998), belirli bir hedefe ulaŐabilmek için karşı karşıya kalınan zorlukları ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çaba gerektiren bir süreç olarak ifade etmiştir.

Morgan (1999)’a göre problemi çözüme ulaştırma, karşı karşıya kalan zorluğu aŐmanın en iyi yolunu bulmaktır. Problemi çözüme ulaştırma bir amaca ulaŐırken araya giren güçlüklerin çözümünü bulma sürecidir. Eldeki veriler, amaca ulaşmak için kullanılabilir sözcükler, gerçekler, işlemler ve kavramlardır.

İşlemler, amaca ulaşmak için eldeki verileri odağından saptırma yollarıdır. Amaç ise problemin çözümüdür (Wickelgren, 1979). Kabadayı (1992), problemi çözüme ulaştırma sürecinin hem zihinsel bir etkinlik veya yetenek hem de eğitimde teknik veya metot olduğunu ifade etmiş ve problemi çözüme ulaştırma sürecinin eğitimde alabileceği boyutları değerlendirmiştir.

Problemi çözüme ulaştırma, probleme çözüme çabası sırasındaki sürecin tamamını ifade eder (Blum and Niss,1991). Reys'e göre matematiksel düşünmenin ilk adımlarından olan problemi çözüme ulaştırma, önceden kazanılan bilgilerin bilinmeyen ve yeni durumlara uygulanması sürecidir (Kayhan ve Koca, 2004). Problemi çözüme ulaştırma yeteneği öğrencinin hayatı boyunca karşısına çıkacak engellerin üstesinden gelebilmek için gerekli olan yetenekleri kapsar (MEB, 2009). Problemi çözüme ulaştırma yalnızca sınıfta yapılan bir alıştırmaya değil, günlük ve iş yaşamında her zaman kullanılan bir yetenektir. Problemi çözüme ulaştırma, çözüm metotlarının daha önceden bilinmediği bir görevde bulunmak anlamına gelir. Problemi çözüme ulaştırmak için öğrenciler, bireysel bilgilerinin üstünden geçmelidir ve bu süreçte, çoğunlukla yeni matematiksel anlayışlar oluşturacaklardır (NCTM, 2000). Problemi çözüme ulaştırma yeteneği genetik olarak bulunmaz ancak öğrenilerek geliştirilebilir. Öğrenciler öğretim için yakalanan şansların arttırıldığı, hazırlanan etkinliklere doğrudan katılım sağladıkları ve karşılıklarına çıkarılan problemleri çözmede başarılı oldukları zaman daha iyi öğrenmektedirler (Dale and Balloti, 1997). Öğrenciler sorunları formüle etmeye, onlarla uğraşmaya ve çözümleri önemli miktarda uğraş isteyen komplike sorunları çözüme ulaştırmaya sıklıkla fırsat bulmalı ve bireysel düşüncelerini anlatabilmeleri için cesaretlendirilmelidir (NCTM, 2000).

Problemi çözüme ulaştırma, başlı başına konu değil bir süreçtir. Bu süreçte problemi çözüme ulaştırma yeteneğinin kazandırılması ve kullanılması amaçlanmıştır ve önem taşımaktadır. Problemi çözüme ulaştırma kapsamlı bir şekilde incelenmelidir (MEB, 2009). Çoğunlukla bir probleme yaklaşmak için birden fazla yol vardır ve her problem ilk seferde çözülemeyebilir. Bundan dolayı sabır iyi bir problem çözücü olarak gereken özelliklerden biridir (Davis, 2011). İyi çözümler durumları dikkatli bir şekilde matematiksel açıdan analiz eder ve gördükleri durumlarla ilgili problem kurarlar (NCTM,2000). Problemleri analiz eden kişi,

çözüm için program yapabilen bireylere olan ihtiyaç günden güne artmaktadır. Bir öğrencinin problemi çözüme ulaştırmadaki başarısı onun problemi çözüme ulaştırma sürecindeki yeteneklerinin gelişimine bağlıdır (Kilpatrick, 1985). Bunun için öğrencilerin problemi çözüme ulaştırma yeteneğini geliştirmeye ciddi bir şekilde eğilen programlar da tatmin edicidir. (Charles and Lester, 1982)

2.3.1 Problem Çözme Aşamaları

Problemleri çözüme ulaştırmak için insanlar türlü türlü yollara başvurabilirler. Problemleri çözüme ulaştırmak için gidilen en eski metotlardan biri deneme yanılma metodudur. Fakat bu metotla sorunu çözüme ulaştırmak her zaman uygun olmayabilir. Bu metot hem bazı olaylarda bedeli ağır olabilir hem de fazla zaman alabilmektedir. Problemi çözüme ulaştırma, problemle ilgili zihinsel sorunları kırarak en mükemmel çözümü bulma uğraşdır. Bundan dolayı problemi çözüme ulaştırma sürecinde bilimsel bulgularla ortaya çıkarılmış süreçlerin izlenmesi önemlidir (Öğülmüş, 2006). Gerek bireysel gerekse örgütsel problemlerin çözüme ulaştırılmasında önemli olan ilk şey, problemin çözüme ulaştırılma aşamalarının bilinmesidir. Problemin çözme sürecinin gerektirdiği davranış grupları, problemde probleme ve kişiden kişiye farklı olsa dahi problemi çözüme ulaştırma sürecinin belirli temel ve genel etapları vardır (Güçlü, 2003). Problemi çözüme ulaştırma ile ilgili kaynaklarda kullanılan modellere bakıldığında, bunların 1910 yılında Dewey tarafından geliştirilmiş olan modelin az çok değiştirilmiş formları olduğu görülmektedir. Benzer özellikleri göz önünde bulundurulduğunda problemi çözüme ulaştırma sürecinin etapları şu şekildedir; problemi çözüme ulaştırma gereksinimi duyma, çözüm seçenekleri arama, problemi tanılama, yapılacaklara karar verme, kararı uygulamaya koyma ve çözümü değerlendirme (Sungur, 1992).

Bireyler arası iletişim konusunda araştırmalar yapan Gordon ise problemi çözüme ulaştırma sürecini şu şekilde aşamalandırmıştır; sorunu tanılama, çözümler ortaya koyma, çözümleri değerlendirme, en iyi çözüme karar verme, çözümü nasıl uygulanacağını belirleme ve değerlendirme yapmak için çözümün uygulanışını izlemektedir (Öğülmüş, 2006). Mountrose (2000) sorunu çözüme ulaştırma sürecinde duygularında bulunduğu beş etaplı sorun çözme metodu önermiştir. Önerilen sorunu çözüme ulaştırma metodunun etapları; sorunu tanılama, problemle alakalı duyguları

söyleme, olumsuz inancı bulma, olumlu inanç oluşturma ve geleceği canlandırma olarak sıralanmıştır. Benson (1995)'a göre bireyler arasındaki sorunu çözme yeteneğinin öğretilmesinde ya sorunu çözüme ulaştırma sürecini veya doğrudan doğruya performansa vurgu yapan farklı iki yönelim söz konusudur. Süreç yönelimi problemleri tanılamayı ve sorunlara çözüm üretebilmek için izlenmesi gereken etapları içermektedir. Performans öğretimi ise bireylerin herhangi sorun durumunda yaptıkları davranışlar üzerinde yoğunlaşır. Bireyin ne söylediği kadar bunu nasıl söylediği, ses tonu ve yüksekliği, göz teması, mimikler ve jestler de sorunu çözüme ulaştırma yeteneklerinin geliştirilmesinde önem göstermektedir. Sorunu çözüme ulaştırma yeteneğinin geliştirilmesinde performans ve süreç yönelimi arasındaki fark, süreç öğretimi olup bireyin belli bir durumda en uygun tepkiyi vermesine yardım eder. Performans öğretimi ise belli durumlarda bireyin en etkili tepkiyi vermesine yardım etmektedir (Öğülmüş, 2006). D'Zruilla ve Goldfried (1971) tarafından geliştirilen dört etaplı sorunu çözüme ulaştırma modeli süreç yönelimli sorunu çözüme ulaştırma modelinin en tanınmış örneğidir. Buna göre sorunu çözüme ulaştırma sürecinin aşamaları şunlardır;

Problemin Tanımlanması: Sorunu özellikli ve somut bir biçimde tanımlaması etabıdır. Sorun etkileşimde bulunan her bir bireyin bakış açısına göre tanımlanır. **Hedef ve sonuçlar belirlenir.** **Alternatif Çözümler Üretme:** Beyin fırtınası yöntemiyle bireylerden olabilecek çözümler üretmeleri istenir. Bu etapta önerilen bütün çözümler dikkate alınır. **En İyi Çözümü Seçme(Karar Verme):** Olabilecek her çözümün ödülü ve bedeli değerlendirilir. Ödül/bedel oranı en iyi olan çözüm seçilir ve uygulanma konabilmesi için plan yapılır. **Değerlendirme:** Yapılan plan uygulamaya konur ve değerlendirilir. İstenilen sonuca ulaşmamışsa yeniden başa dönülür ve süreç tekrarlanır.

Shure ve Spivak tarafında 1970'li yıllarda geliştirilmeye başlanan sorunu çözüme ulaştırma süreci de duygulara önem vererek kişinin yaptığı bir davranıştan ötürü karşısındaki bireyin ne hissediyor olabileceğini düşünmeyi özendirir. Shure'nin geliştirdiği "Ben Sorun Çözebilirim (BSÇ) Programı (I Can Problem Solve /ICPS)" doğrudan çocuklara sorunu çözüme ulaştırma yeteneğini kazandırmayı hedeflemektedir. Programın ilk etabı çocuklarda sorunun çözüme ulaştırılmasında düşünce biçiminin geliştirilmesi için kritik rol oynayan sözcük

dağarcığının geliştirilmesidir. Daha sonraki etapta çocukların hem kendilerinin hem başkalarının duygularını tanımlarına, birinin ne hissettiğini öğrenmenin biden fazla yolu olduğunu (sorarak, dinleyerek, görerek) anlamalarına ve aynı şey hakkında farklı bireylerin farklı şeyler hissedebileceklerini anlayabilmelerini sağlayacak uygulamalar yer almaktadır. Temel BSC kavramları çocukların başka kişilerin duygularını tanımlarını ve öğrenmelerini değil, aynı anda başka kişilerinde duygularını etkileme yollarını da öğretmektedir. Sorunu çözüme ulaştırma sürecinde önemli olan kişinin genel olarak sorunlara bakış açısı ve sorunları çözmeye güdülenmesidir. Sorun yönelimi, “kişinin sorunları çözebileceği, sorun çözmek için gerekli zamana ve enerjiye sahip olduğu inancını” içermektedir (Öğülmüş, 2006)

2.3.2 Problem Çözmeyi Etkileyen Faktörler

Bir problemin çözüme ulaştırılabilmesi birçok değişkene bağlıdır. Bu değişkenler; problemin bireyin yaşına uygunluğu, çözüm için ön bilgi ya da eğitime sahip olması, kişisel becerisi, sağlığı, davranışları, çözümün bireye getireceği yararlar, kişisel özellikleri, zekâ düzeyi gibi nedenlerin yanında psikolojik uyumu, özgüveni, iletişim yeteneklerinin etkililiği, karar verme stilleri, sosyal ve akademik özsaygı gibi nedenler problemi çözüme ulaştırmada etkili olabilmektedir (Morgan 1999, Ulupınar 1997). Problemi çözüme ulaştırma geniş ve çok yönlü bir süreçtir. Kişinin gereksinim, hedef, değer, inanç, yetenek, alışkanlık ve tutumları ile yaratıcı düşünce, zekâ, duygular, irade, eylem gibi unsurları da kendinde birleştirir. Problemi çözüme ulaştırmaya yönelme kişide cesaret, istek ve kendine güven duygusu gereksinimi olduğundan, bu sürecin bireyin ruhsal sağlığından ile ilgili bir yönü de vardır (Oğuzkan, 1989). Terzi (2000) problemi çözüme ulaştırmaya etki eden etmenleri; güdülenme, zamanla kazanılmış alışkanlıklar, gelenek-görenekler, toplumsal beklentiler, kişinin kendine olan güveni, endişe düzeyi, bireysel algılama, düşünme becerisi ve yaratıcılık düzeyi olarak belirtmiştir. Problemi çözüme ulaştırmada etkili olan etmenlerin neler olduğuna ayrıntılı bakılacak olursa, bu etmenlerden bazıları şu şekilde sıralanabilir;

Yaş: problemi çözüme ulaştırma ile yaş arasındaki ilişki farklı şekillerde değerlendirilebilmektedir. Bazı araştırmacılara göre yaş, problemi çözüme ulaştırmada etkili değildir. Ancak Ulupınar (1997)' in araştırmasına göre yaşlandıkça

problemi çözüme ulaştırma başarısı artmaktadır. Bununla beraber bu durum 35 yaşından sonra olumsuz olarak değişmektedir. Yaşın problemi çözüme ulaştırma yeteneği üzerindeki etkisini geçmiş yaşantılar ve deneyimlerle değerlendirmek de doğru bir yaklaşım olacaktır.

Bireysel Farklılıklar: Ulupınar (1997)' in araştırmasına göre evliler, yalnız yaşayanlar, kendini aktif araştırmacı olarak tanımlayanlar, ailesinin tutumunu demokratik ve ilgisiz olarak değerlendirenler, kendilerini problemi çözüme ulaştırmada daha başarılı bulmaktadırlar. Ayrıca çalışan grup problemi çözüme ulaştırmada daha başarılı olmakla beraber çalışma statüsü yükseldikçe problemi çözüme ulaştırma başarısı da artmaktadır.

Sorumluluk Duygusu: Sorumluluk duygusu, kişinin problemi çözüme ulaştırmaya olan ilgisini arttırmaktadır. Sorumluluk duygusu bireyin, problemleri daha çabuk kavramasını ve bu problemleri çözüme ulaştırma gereksinimini daha şiddetli hissetmesini sağlamaktır. Özellikle bireyler arası problemlerin çözüme ulaştırılması çoğunlukla başkalarına karşı sorumlu olmayı kabul etmeye ve anlamaya bağlıdır(Bingham, 1998).

Öz Güven: Problemi çözüme ulaştırmayı öğrenmede önemli olan diğer şey, problemleri çözüme ulaştırmadaki başarısı ve insanların bu başarıya inancının her yaşta verdiği güven ve yeterlilik hissidir. Problemi çözüme ulaştırma ve kendine güven bir döngü içerisinde. Kendine güveni yüksek olanlar problemi tanımaya, kabul etmeye ve problemlerle uğraşmak için girişimde bulunmaya daha yakındırlar (Thornton,1998).

Sosyal Öğrenme - Model Alma: Toplum, davranış düzenliliğini sağlamak için normlar geliştirir ve bunları erken çocukluk çağlarında başlayarak bütün kişilere ortaklaşa taşırlar. Böylece, toplumdaki benzer hal hareketlerin çoğu, insanların erken çocukluk döneminde başlayan ve yaşamı boyunca devam eden ortak öğrenmelerin sonucudur. Ortak öğrenmeler gözlemlerle gerçekleşir ve insanların farkında olarak veya olmayarak birbirlerini taklit etmeleri sonucunda topluma yayılır. Sosyal öğrenme teoremine göre bir insanın gelişimi, kişinin diğer bireylerle olan tecrübelerinin kalitesine, farkına ve uygulama alanına bağlıdır. Erken yaşlarda kişinin

yaşantısındaki önemli figürler anne-babalar olmaktadır. Yaşantısının sonraki dönemlerinde ise arkadaşlar, öğretmenler veya başka otorite figürleri etkili olmaktadır. Yapılan gözlemler, insanların farklı, değişik ve yüksek statülü kişilerin davranışlarına dikkat ettiklerini göstermektedir (Erden ve Akman, 1997).

Problemler Hakkında Bilgi Düzeyi: Bazı durumlarda, yetenek bilgi ile bağlantılı olduğunda kişi daha hızlı bir şekilde çözüme ulaşabilir. Kişi ne kadar bilgiye sahipse, problemleri çözüme ulaştırmada veya yeni bir şeyi düzenlemede ve öğrenmede o kadar benzetme kullanabilir. Ne kadar çok benzetme tanınırsa en beklenmedik durumda bile planlı davranmak o kadar olasıdır (Thornton,1998).

Duyguların Etkisi: Duygular bilinçaltında gizlenirler ve bedende depo edilirler. Yönlendirilebilen ve serbest bırakılabilen güçlü bir enerji taşırlar. Bu enerjinin farkında olmak ve onu yönlendirebilmek gerebilir. Yoksa rastgele çıkar ve problemin çözüme ulaştırılmasını etkilerler (Mountrose, 2000). Bingham (1994)'a göre yalnız duygusal engellerden ötürü problemlerini çözüme ulaştıramayan birçok insan vardır. Korku, kaygı ve utangaçlık gibi birçok duygu, yaratıcılığı, bir işi başarma, bir etkinliğe katılma becerilerini yok edebilir. İyi bir problemi çözüme ulaştırma iklimi için rahat ve yumuşak ilişkiler şarttır (Güler 2006).

Geçmiş Yaşantı ve Deneyimler: Genel bir yetenekten veya üstün zekâdan daha çok, bilgi ve tecrübe ustalar yaratır ve problemin çözüme ulaştırılmasını kolaylaştırır (Thornton 1998).

2.3.3 Problem Çözmeye Dair Kuramlar

2.3.3.1 John Dewey' in Yansıtımlı Düşünce Kuramı

Genellikle problemi çözüme ulaştırma süreçleri için kullanılan modeller, John Dewey' in 1910'dan itibaren kullanılan modelinin az çok değiştirilmiş biçimleridir (Güçlü,2003:3). Dewey' in bütün öğrenciler için tavsiye edilen problemi çözüme ulaştırma yöntemi aşağıdaki gibidir;

1. Güçlülüğün farkında olmak ve problemi tanılamak,

2. Gerekli bilgileri elde etmek ve kategorize etmek,
3. Uygun tezler oluşturmak,
4. Mümkün olan çözümleri denemek,
5. Sonuçları doğrulamak ve onları değerlendirmeye almak (Sungur, 1997:202).

2.3.3.2 Karl Popper ve Problem Çözme Kuramı

Popper'in problemi çözüme ulaştırma kuramına göre kişilerin beklentilerini gerçekleştirememesinden, çeşitli çelişkilerden veya teorilerin bireyleri çıkmazda bırakmasından ötürü ortaya çıkan problemler bizi öğrenmeye, bilgimizi arttırmaya, tecrübeye ve gözlemeye zorunlu bırakır. Problemi çözüme ulaştırma evrenseldir, bir sağ kalma sorunudur. Bütün canlılar gece gündüz durmaksızın problemi çözüme ulaştırma ile uğraşmaktadırlar. Popper'e göre, yaşam her şeyden üstün bir problemi çözüme ulaştırma sürecidir ve toplumlar da problemi çözüme ulaştırmaya müsait olmalıdır. Popper, toplumları problemleri çözecek örgütlenmeler olarak tanımlamaktadır. Problemi çözüme ulaştırmayı toplum gözüyle ele alan Popper, demokrasi ve yüksek yaşam gereksinimlerinin sorunu çözüme ulaştırma ile alakalı olduğunu ifade etmiştir (Sungur, 1997). Popper'e göre problemi çözüme ulaştırma hedefe ulaşmada ortaya çıkan bir engel ya da zorluk karşısında cevap arama sürecidir. Fakat problemi çözüme ulaştırma sonu olmayan bir süreçtir çünkü her bir çözüm başka çözülmemiş yeni bir problemin başlangıcını oluşturur (Yıldız, 2003). Problemi anlamaya gayret etmek, analiz etmek ve alt birimlerin aralarındaki mantık örüntüsünü anlamak demektir. Bilimsel anlamda sorunların çözüme ulaştırılmasında da problemi yaşayarak, çözüme ulaştırmaya çalışarak ve çözmede başarısız olarak öğrenebileceğimizi savunmuştur (Sungur, 1997).

2.3.3.3 Thorndike ve Sınama-Yanılma Yoluyla Problem Çözme

Thorndike, problemi çözüme ulaştırma halinde, canlının yaptığı hal hareketlerden tatmin edici özelliği bulunanların kalıcı olduğu ve hangi davranışların tatmin edeceğini ise, deneme - yanılma yoluyla öğrenildiğini ileri sürmüştür. Deneme – yanılma yoluyla problemi çözüme ulaştırma, genellikle anlamlı ilişki

örüntüleri olmayan problemin çözümünde veya problem hakkında ön bilgilerin eksik olduğu hallerde müsait bir metot olarak kullanılabilir (Söylemez, 2002).

2.3.3.4 Alex Osborn ve Problem Çözme Yaklaşımı

Zihin fırtınası metodunu ilk bu defa geliştiren Osborn'a göre yaratıcı problemi çözüme ulaştırma süreci üç etapta gerçekleşir. Bu etaplar şunlardır:

1. Problemi bulma,
2. Düşünceyi bulma,
3. Çözümü bulma.

Problem Bulma; problemin tanımlanması ve hazırlığı gerektirir. Problemi tanımlama, onu bir karmaşanın içinden bulup çıkarmayı hazırlık ise gereken bilgilerin elde edilmesini ve ayrıştırma işlemlerini kapsar.

Düşünce Bulma; düşünce üretmeyi ve düşünce geliştirmeyi kapsar. Düşünce üretme mümkün olduğunca çok sayıda düşünce ortaya koymak demektir. Düşünceyi geliştirme ise var olan düşünceleri bir araya getirerek, bunları yeniden işleyerek ve sentezleyerek en uygun sonucu seçmektir.

Çözüm Bulma; değerlendirme ve seçme etaplarından oluşur. Değerlendirme çeşitli çözümlerin test edilmesidir. Seçme (çözümü kabul etme) ise bir düşünceyi başkaları ile karşılaştırmayı ve onu son çözüme eklemeyi içerir. Yaratıcı problemi çözüme ulaştırma süreci bir fikrin ortaya çıkmasıyla tamamlanmaz, aksine yeni başlamış olur. Üretilen fikirlerden en etkili olan seçilerek, sonuca ulaşmaya çalışılır fakat komplike durumlar ve yaşam şartları mükemmel çözümlere handikap oluşturur. Bundan dolayı yeni orun ortaya çıkabilir. Böyle bir durumda yeniden ilk sürece dönerek sorunun tanımlanmasını yapmak gerekir. Daha sonra yeni fikirler üretmek ve değerlendirme esaslarını koyarak aynı süreci tekrarlamak gerekmektedir (Sungur, 1997).

2.3.3.5 Mountrose ve 5 Aşamalı Sorun Çözme Yaklaşımı

Mountrose (2000), problemi çözüme ulaştırma sürecinde duygularında bulunduğu beş etaplı bir metot önermiştir. Mountrose, davranışın farklılaştırılmasında davranışın temelinde bulunan düşünce ve duygunun ortaya çıkarılması gerektiğini ifade etmiştir. Önerilen problemi çözüme ulaştırma metodunun etapları şunlardır:

Problemi Tanımlama: ilk etapta yetişkinlerin çocuğa yalnız ne olduğu sormaları, çocuğun anlattıklarını dikkatlice dinlemeleri gerekmektedir. **Duyguları ifade etme:** çocuk problem durumu hakkında ne düşündüğünü ifade etmelidir. Yetişkinler çocukların duygularını anlamalarına ve sözcüklerle ifade etmelerine yardımcı olmalıdırlar. **Olumsuz İnancı Bulma:** Soruna neden oluşturan, sorunun oluşmasını sağlayan inançlar ve düşünce süreci bulunmalıdır. **Olumlu İnancı Bulmak:** Doğruluk, sonuçlar ve değişim olmak üzere üç unsurdan faydalanarak olumsuz düşünceleri olumluya dönüştürmek gerekmektedir. **Geleceği Zihinde Canlandırmak:** Olumsuz inancı olumluya çeviren kişi, artık bu yeni inançlarıyla sorunu tekrar ele alıp gelecekte olacakları bu inançla hayal etmelidir (Aktaran: Öğülmüş, 2006: 68).

2.3.3.6 Köhler ve İç Görü Öğrenmesi Yoluyla Problem Çözme

Köhler, bir şempanze ile yaptığı deney sonucunda problemin çözümünün dereceli bir deneme-yanılma yöntemiyle değil, birden olduğunu gözlemlemiştir. Şempanzenin, problemi bir kez çözdükten sonra, aynı problemi birkaç basit hareketle yeniden çözmesi başka önemli noktadır. Şempanze ile yapılan deneyin sonuçları göstermiştir ki, çözümün üç önemli özelliği vardır; birden oluşu, bir kez keşfedilebildiğinde tekrar yapılabilmesi ve yeni durumlara uygulanabilirliği. Köhler'in çalışması, karmaşık öğrenmenin iki etap içerdiğini göstermiştir. İlk etapta problem çözülür, ikinci etapta çözüme zihinde depo edilir ve ne zaman benzer bir durum ortaya çıkarsa geri çağrılır (Atkinson and Atkinson, 1999).

Birçok problemin çözümü iç görüye dayanır. Çoğunlukla ani bir parıltı çözümü getirebilir. Bundan dolayı eğer dikkatli bir problem iyi hazırlık ve adım adım çabalar sonucu çözülemediyse bir süre bekleyip problemi düşünmek ve daha sonra

farklı bir bakış açısıyla yeniden probleme dönmek faydalı olabilir. Bazen bir problemin ayrıntılarına dalınıp belirgin bir çözümü bile kaçırabiliriz (Morris, 2002).

2.3.3.7 Bandura Problem Çözme ve Kendine Yeterlilik Modeli

Bandura, sosyal öğrenme teorisinde kişinin her şeyi doğrudan öğrenmesine gerek olmadığını, başkalarının tecrübelerini gözlemleyerek de pek çok şeyi öğrenebileceğimizi ifade etmiştir. Bu bağlamda kişilerin, problem çözme yeteneklerini de başkalarını gözlemleyerek onları taklit ederek kazandıklarını belirtmektedir. Bandura'nın kendine yeterlik modelinde insanların becerilerine ve başa çıkma yeteneklerine olan inançlarının, problemi çözüme ulaştırma yeteneklerini algılamalarının, gösterecekleri gayretin miktarını etkileyeceği kabul edilmektedir. Kendine yeterlik beklentileri hem başa çıkmanın hem de davranışın başlayışın devam etmesini etkiler. Bireylerin kendi yeterliliklerine olan inançlarının gücü belirli problemlerle başa çıkmayı tecrübe edip etmeyeceklerini belirler (Taylan, 1990; Çilingir, 2006).

2.3.3.8 Hermann Yaratıcı Problem Çözme Modeli

Hermann düşünme sistemi ve beyin yapısı üzerindeki çalışmalar sonucunda beyni işlevsel dört bölüme ayırmış ve insanların beyinlerinin her bölümünü aynı sıklıkla kullanmadığı savunmuştur. Her kişinin baskın, kendine has düşünce modeli bulunmaktadır ve insanlar bir problem çözme halinde kendi baskın modellerini kullanmaktadırlar. Fakat Hermann yaratıcı problem çözümenin beynin tüm bölümlerinin ortak fonksiyonu olduğunu söylemektedir (Düzakın, 2004: 35).

2.3.3.9 Heppner'e Göre Problem Çözme Süreci

Heppner (1988) problemi çözüme ulaştırma sürecinde kişilerin problem çözme biçimlerinin önemini vurgulayan üç temel yaklaşım tanımlamıştır.

Problem Çözme Yeteneğine Güven: Bireyin geniş çaplı bir problem durumu ile karşı karşıya kaldığında etkin çözüm yolları bulacağı hakkında inancını ve güvenini temsil eder. Başka bir deyişle bireyin problem çözme becerisine inanması ve güvenmesidir. Bu neden genellikle kişinin problem çözme becerisiyle ilgili öz yeterliği olarak ifade edilebilir (Sahin, Sahin and Heppner, 1993: 382).

Yaklaşma-Kaçınma Stili: Farklı problem çözüme etkinliklerine genellikle kaçınma ve yaklaşma eğilimini ifade eder. Bu nedende alınan düşük puan probleme yaklaşmayı, yüksek puan ise problemden kaçınmayı ifade eder. Bireyin problemi çözüme ulaştırma etkinliklerine yaklaşma ve kaçınma eğilimi oldukça önemlidir. Çünkü bu durum problemin tanınması ve çözüm yollarının bulunması gibi problemi çözüme ulaştırma etkinliklerinin süreçlerini doğrudan doğruya etkilemektedir. (Heppner and Baker, 1997).

Kişisel Kontrol: bireyin problemi çözüme ulaştırma etkinliği sırasında duygularını ve davranışlarını kontrol etme inancı olarak tanımlanmaktadır. Bu boyut aşırı tepki verme ve davranışların kontrolü olmak üzere iki karşıt boyutu içermektedir (Heppner and Baker, 1997).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Evreni ve Örneklem

Üsküdar Üniversitesi'nde 2014–2015 eğitim öğretim yılında öğrenim gören psikiyatrik, sistemik ve nörolojik tanı almamış 18–35 yaş arası öğrenciler araştırma evrenini meydana getirmiştir. Ölçekler toplamda 550 kişiye dağıtılmıştır, ancak ölçekleri tamamlayan ve araştırmacıya teslim edenlerin sayısı 187'dir.

3.2. Kullanılacak Veri Toplama Araçları

Veri toplamak amacıyla, Kişisel Bilgi Formu, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Psikolojik İyi Olma Ölçeği, Problem Çözme Ölçeği, Beck Depresyon Ölçeği ve Beck Anksiyete Ölçeği kullanılmıştır.

3.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından hazırlanmış soruları içermektedir. Katılımcıların yaş, cinsiyet, çalışma durumu, medeni durumu, anne baba eğitim düzeyi, anne- baba sağ/vefat durumu, kardeş sayısı, gelir durumu, yaşam yeri ile ilgili bilgiler toplanmıştır.

3.2.2. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ)

Ölçek, Frost, Marten, Labart ve Rosenblate (1990) tarafından bireylerin mükemmeliyetçi kişilik özelliklerini saptamak amacıyla oluşturulmuştur. Mükemmeliyetçiliği 6 boyutlu ele alındığı görülmektedir. İlk boyut, hatalara aşırı ilgi ile ilgilidir. Ayrıca düzen, davranışlardan şüphe, ebeveynsel eleştiri, aile beklentileri ve kişisel standartlar da diğer boyutları oluşturmaktadır.

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, (ÇBMÖ) 5'li likert tipi 35 maddeden oluşmaktadır. Cevaplama seçenekleri, “(1) Kesinlikle katılmıyorum”, “(2)

Katılmıyorum”, “(3) Kararsızım”, “(4) Katılıyorum”, “(5) Kesinlikle katılıyorum” olarak değişkenlik göstermektedir. Katılımcıdan kendisine en uygun olanı seçmesi istenir. Ölçek hem toplam hem de faktörlere göre puan vermektedir (Özbay ve Taşdemir, 2003).

Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması ise Özbay ve Taşdemir (2003) tarafından yapılmıştır. Türkçe versiyonunda, orijinal ölçekten farklı olarak 4. ve 34. maddeler farklı faktör yapıları içerisinde açıklanmışlardır. Sonuç olarak düzen, davranışlardan şüphe, ebeveysel eleştiri, hatalara aşırı ilgi, aile beklentileri ve kişisel standartlar boyutlarının toplam varyansın 47.8’ini açıkladığı belirtilmiştir (Özbay ve Taşdemir, 2003).

Türkçeleştirme çalışmasında, birinci boyut olarak belirlenmiş “düzen” toplamda 6 maddeden oluşmaktadır. Düzen faktörü altındaki maddelerin faktör yüklemelerinin .63 ile .82 arasında farklılaştığı belirtilmiştir. Faktör toplam varyansın %16.6’sını açıklamaktadır. İkinci olarak “bulunan davranışlardan şüphe”boyutu toplamda 5 madde içermektedir ve toplam varyansın %6.1’ini açıkladığı görülmektedir. Bu faktör altındaki maddelerin faktör yüklemeleri .40 ile .68 arasında değişmektedir. Üçüncü “ebeveysel eleştiri” faktörü 4 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %3.9’unu açıklamaktadır. Bu faktör altındaki maddelerin faktör yüklemeleri .41 ile .68 arasında değişmektedir. Dördüncü faktör “hatalara aşırı ilgi” 9 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %12.2’sini açıklamaktadır. Faktör yüklemelerinin .31 ile .70 arasında değiştiği görülmektedir. Beşinci faktör “aile beklentileri” faktörü toplamda 5 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %5.3’ünü açıklamaktadır. Bu faktör altındaki maddelerin faktör yüklemeleri .55 ile .73 arasında değişmektedir. Altıncı faktör olarak “bulunan kişisel standartlar” 6 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %3.5’ini açıklamaktadır. Bu faktör altındaki maddelerin faktör yüklemelerinin de .44 ile .62 arasında değiştiği gözlemlenmektedir (Özbay ve Taşdemir, 2003).

3.2.3. Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Ölçek, Heppner ve Petersen (1982) tarafından oluşturulmuştur. Ölçeğin amacı, kişinin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışını saptamaktır. Toplamda 35 maddeden oluşmaktadır ve kişinin kendi kendine cevapladığı kağıt kalem testidir. Puanlama 6'lı Likert tipidir. Katılımcıdan “her zaman böyle davranırım”, “çoğunlukla böyle davranırım”, “sık sık böyle davranırım”, “arada sırada böyle davranırım”, “ender olarak böyle davranırım” ve “hiçbir zaman böyle davranmam” cevapları arasından kendine en yakın bulduğunu işaretlemesi beklenir. Puanlamada 9., 22. ve 29. maddeler puanlama dışıdır. Toplam puanda ise 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30, 32 ve 34. maddeler ters olarak hesaplanmaktadır. Elde edilen puan toplamı bireyin kendisini problem çözme becerileri konusunda nasıl değerlendirdiğini göstermektedir. Negatif bir korelasyon söz konusudur.

“Problem çözme yeteneğine güven”, “yaklaşma-kaçınma” ve “kişisel kontrol” olmak üzere üç faktör alt ölçeği kapsamaktadır ve bu alt ölçeklerin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları .72 ile .85 arasındadır. Ayrıca ölçeğin tümü için elde edilen güvenilirlik katsayısı ise .90'dır. Ölçeğin madde-toplam puan korelasyonlarının aralığı .25 ile .71, alt ölçeklerinin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise $r = .83$ ile $r = .89$ aralığındadır (Heppner, 1988).

Ölçeğin Türkiye'deki geçerlik güvenilirlik çalışmasını ise, Şahin, Şahin ve Heppner (1993) gerçekleştirmiştir. Sonuç olarak Cronbach Alfa geçerlik katsayısı .88, yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenilirlik katsayısı ise $r = .81$ olarak saptanmıştır.

3.2.4 Psikolojik İyi Olma Ölçekleri (PIOÖ)

Ryff (1989) tarafından oluşturulan ölçek özerklik, çevresel hakimiyet, bireysel gelişim, diğerleriyle olumlu ilişkiler, yaşam amaçları ve öz-kabul alt boyutlarını içermektedir. Her bir alt ölçeğin 14 maddeden oluştuğu toplamda 84

maddelik bir ölçme aracı olduğu görülmektedir. Kişinin kendi kendine cevapladığı ve kendine en uygun olanı belirttiği 6'lı likert tipi cevaplama söz konusudur. Bu cevaplar (1) Hiç katılmıyorum, (2) Biraz katılmıyorum, (3) Çok az katılmıyorum, (4) Çok az katılıyorum, (5) Biraz katılıyorum ve (6) Tamamen katılıyorum şeklindedir. Ayrıca ölçeğin, her bir alt ölçekte yer alan maddelerin bir kısmı ters kodlanmaktadır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında, iç tutarlılık katsayıları özerklik için .86, çevresel hakimiyet için .90, bireysel gelişim için .87, diğerleriyle olumlu ilişkiler için .91, yaşam amaçları için .90 ve öz-kabul için .93 olarak saptanmıştır. Test tekrar-test güvenirlik katsayıları ise .81 ile .85 arasında sıralanmaktadır.

Türkiye'ye uyarlama çalışması ise Akın ve Abacı (2008) tarafından yapılmıştır. İç tutarlılık katsayıları özerklik için .91, çevresel hakimiyet için .94, bireysel gelişim için .90, diğerleriyle olumlu ilişkiler için .89, yaşam amaçları için .96 ve öz-kabul için .87 olarak saptanmıştır. Türkçe ve orijinal form puanları arasındaki korelasyonların özerklik alt ölçeği için .94, çevresel hakimiyet için .97, bireysel gelişim için .97, diğerleriyle olumlu ilişkiler için .96, yaşam amaçları için .96 ve öz-kabul için .95 olduğunu göstermiştir. Ölçeğin madde analizi için ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonları hesaplanmış ve düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .32 ile .90 arasında sıralandığı görülmüştür (akt. Akın, 2009).

Bu çalışmada kullanılan kısa formu incelendiğinde, iç tutarlılık katsayısı .87 olarak belirtilmiştir. Öge ortalama skorları ve faktör puanları arasında tüm farklar % 27 üst ve alt% 27 gruplar olarak ifade edilmektedir. Anlamlı bir farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla güvenilir ve geçerli bir kısa formunun oluşturulduğunu söylemek mümkündür. Kısa formunda ters puanlanan maddeler: 3, 5, 8, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 26, 27, 30, 31, 32, 34, 36, 39, 41 olarak belirtilmektedir (Akın vd., 2012).

Maddelerin alt ölçeklere göre dağılımı incelendiğinde ise; özerklik: 1,7,13,19,25,31,37; çevresel hakimiyet: 2,8,14,20,26,32,38; bireysel gelişim: 3,9,15,21,27,33,39; diğerleriyle olumlu ilişkiler: 4,10,16,22,28,34,40; yaşam

amaçları: 5,11,17,23,29,35,41; öz-kabul: 6,12,18,24,30,36,42 olarak saptanmaktadır (Akın vd., 2012).

3.2.5. Beck Depresyon Ölçeği (BDÖ)

Beck (1961), tarafından geliştirilen Beck Depresyon Ölçeği, depresyonla ilgili olarak duygusal, bilişsel, somatik ve motivasyonel semptomların şiddetini ölçmeyi amaçlayan, 21 maddeden oluşan kişinin kendi kendini değerlendirdiği bir ölçektir. Ölçek dördümlük tipidir. Ölçekten alınan en düşük puan 0, en yüksek puan ise 63'tür. Karamsarlık, ağlama nöbetleri, suçluluk duygusu, depresif ruh hali, başarısızlık duygusu, doyumsuzluk, kararsızlık, tedirginlik, suçluluk duygusu, iştah kaybı, sosyal çekilme, yorgunluk, bedensel imajın çarpıtılması, uyku bozukluğu, somatik yakınmalar, çalışma inhibisyonu ve libido kaybı belirtilerini içerir. Toplam puanın yüksek oluşu depresyon düzeyinin yüksek olduğunu gösterir. Beck Depresyon ölçeğinin Türkiye 'de geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, Hisli (1988, 1989) tarafından yapılmış ve BDÖ' nün kesme puanının 17 olarak kabul edildiği belirtilmiştir.

3.2.6. Beck Anksiyete Ölçeği (BAÖ)

Beck (1988) tarafından geliştirilen Beck anksiyete ölçeği, kişinin yaşadığı anksiyete belirtilerinin sıklığının belirlenmesinde kullanılmaktadır. Ölçek dördümlük tipidir. 21 maddeden oluşan kişiyi kendini değerlendirdiği bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Ulusoy vd. (1998) tarafından yapılmıştır ve ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0.93 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınacak en düşük puan 0, en yüksek puan 63'tür. Ölçekten alınan puanın yüksekliği, bireyin yaşadığı kaygının şiddetini göstermektedir.

3.3. Verilerin Çözümlemesi

Çalışmanın temel hipotezi, üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin psikolojik iyi olma düzeyleri ile negatif ilişkili olması ve problem çözme düzeylerinde olumsuz yönde etki yaratmasıdır.

Hipotez 2: Mükemmeliyetçi kişilik özelliğine sahip öğrenciler daha düşük problem çözme yeteneğine sahiptirler.

Hipotez 3: Mükemmeliyetçi bireyler bu niteliğe sahip olmayanlara nazaran daha düşük psikolojik iyi olma düzeyine sahiptirler.

Söz konusu hipotezler çerçevesinde araştırma soruları şu şekilde ifade edilebilir:

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri cinsiyet, yaş, eğitim ve aile geliri gibi sosyo-demografik değişkenler açısından farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin psikolojik iyi olma düzeyleri cinsiyet, yaş, eğitim ve aile geliri gibi sosyo-demografik değişkenler açısından farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin problem çözme düzeyleri cinsiyet, yaş, eğitim ve aile geliri gibi sosyo-demografik değişkenler açısından farklılık göstermekte midir?

Mükemmeliyetçi kişilik özelliğine sahip olduğu ilgili ölçekten alınan cevaplar ile belirlenen öğrencinin bu durumunun psikolojik iyi olma ile ilişkisi mevcut mudur?

Mükemmeliyetçilik ve psikolojik iyi olma düzeyleri problem çözme becerilerine anlamlı düzeyde etki etmekte midir?

3.4. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir (Ek-2 Lisans Bilgileri). Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır.

İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında manwhitney-u testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında kruskall whallis testi kullanılmıştır. Kruskall whallis testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı olarak man whitney-u testitesti kullanılmıştır.

Araştırmanın sürekli değişkenleri arasında spearman korelasyon ve regresyon analizi uygulanmıştır. Korelasyon analizi sürekli değişkenler arasında doğrusal ilişkinin kuvveti (derecesi) ve yönünün belirlemek üzere uygulanır. Araştırmanın sürekli değişkenleri arasında nedensellik ilişkisini belirlemek üzere; bağımsız değişkenler yardımıyla zor elde edilen bağımlı değişken değerini kestirmek için regresyon analizi uygulanır(http://www.istatistikanaliz.com/regresyon_analizi.asp).

Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan Öğrencilerin ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.



Tablo 1 Sosyodemografik Veriler

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Yaş	18-20 Yaş	71	38,0
	21-24 Yaş	70	37,4
	25-28 Yaş	32	17,1
	28 Yaş üstü	14	7,5
	Toplam	187	100,0
Cinsiyet	Kadın	145	77,5
	Erkek	42	22,5
	Toplam	187	100,0
Bölüm	Biyomühendislik	10	5,3
	Sağlık Kurumları İşletmeciliği	5	2,7
	İletişim Bilimleri ve Medya	12	6,4
	Hemşirelik	7	3,7
	Moleküler Biyoloji ve Genetik	30	16,0
	Endüstri Ve Sistem Mühendisliği	3	1,6
	Ergoterapi	3	1,6
	Çocuk Gelişimi	23	12,3
	Klinik Psikolojisi	69	36,9
	Felsefe	8	4,3
	Moleküler Biyoloji ve Genetik (İngilizce)	2	1,1
	Sosyoloji	3	1,6
	Bilgisayar Mühendisliği	6	3,2
	Çalışma Ekonomisi Ve Endüstri İlişkileri	3	1,6
	Yeni Medya ve İletişim	3	1,6
	Toplam	187	100,0
Sınıf	1	56	29,9
	2	52	27,8
	3	24	12,8
	Yüksek Lisans	55	29,4
	Toplam	187	100,0
Çalışma Durumu	Evet	54	28,9
	Hayır	133	71,1
	Toplam	187	100,0
Medeni Durum	Evli	14	7,5
	Bekar	173	92,5
	Toplam	187	100,0
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul Ve Altı	59	31,6
	Ortaokul	28	15,0
	Lise	63	33,7
	Üniversite	29	15,5
	Lisansüstü	8	4,3
	Toplam	187	100,0

Tablo 1'in devamı aşağıdadır

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul Ve Altı	31	16,6
	Ortaokul	30	16,0
	Lise	61	32,6
	Üniversite	52	27,8
	Lisansüstü	13	7,0
	Toplam	187	100,0
Kardeş Sayısı	Tek Çocuğum	17	9,1
	1	56	29,9
	2	56	29,9
	3	29	15,5
	4 Ve üzeri	29	15,5
	Toplam	187	100,0
Gelir Düzeyi	Düşük	8	4,3
	Orta	142	75,9
	Yüksek	37	19,8
	Toplam	187	100,0
Yaşam Geçirilen Yer	Büyükşehir	140	74,9
	Şehir	39	20,9
	Kasaba	8	4,3
	Toplam	187	100,0

Öğrencilerin yaş değişkenine göre 71'i (%38,0) 18-20 yaş, 70'i (%37,4) 21-24 yaş, 32'si (%17,1) 25-28 yaş, 14'ü (%7,5) 28 yaş üstü olarak dağılmaktadır. Grubun yaş ortalaması 22,954 olarak bulunmuştur (Tablo 1).

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre 145'i (%77,5) kadın, 42'si (%22,5) erkek olarak dağılmaktadır (Tablo 1).

Öğrencilerin bölüm değişkenine göre 10'u (%5,3) biyomühendislik, 5'i (%2,7) sağlık kurumları işletmeciliği, 12'si (%6,4) iletişim bilimleri ve medya, 7'si (%3,7) hemşirelik, 30'u (%16,0) moleküler biyoloji genetiği, 3'ü (%1,6) endüstri ve sistem mühendisliği, 3'ü (%1,6) ergoterapi, 23'ü (%12,3) çocuk gelişimi, 69'u (%36,9) klinik psikoloji, 8'i (%4,3) felsefe, 2'si (%1,1) moleküler biyoloji genetiği (İngilizce), 3'ü (%1,6) sosyoloji, 6'sı (%3,2) bilgisayar mühendisliği, 3'ü (%1,6) çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri, 3'ü (%1,6) yeni medya ve iletişim olarak dağılmaktadır (Tablo 1).

Öğrencilerin sınıf değişkenine göre 56'sı (%29,9) 1, 52'si (%27,8) 2, 24'ü (%12,8) 3, 55'i (%29,4) yüksek lisans olarak dağılmaktadır (Tablo 1).

Öğrencilerin çalışma durumu değişkenine göre 54'ü (%28,9) evet, 133'ü (%71,1) hayır olarak dağılmaktadır (Tablo 1).

Öğrencilerin medeni durum değişkenine göre 14'ü (%7,5) evli, 173'ü (%92,5) bekar olarak dağılmaktadır (Tablo 1).

Öğrencilerin anne eğitim düzeyi değişkenine göre 59'u (%31,6) ilkokul ve altı, 28'i (%15,0) ortaokul, 63'ü (%33,7) lise, 29'u (%15,5) üniversite, 8'i (%4,3) lisansüstü olarak dağılmaktadır (Tablo 1).

Öğrencilerin baba eğitim düzeyi değişkenine göre 31'i (%16,6) ilkokul ve altı, 30'u (%16,0) ortaokul, 61'i (%32,6) lise, 52'si (%27,8) üniversite, 13'ü (%7,0) lisansüstü olarak dağılmaktadır (Tablo 1).

Öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre 17'si (%9,1) tek çocuğum, 56'sı (%29,9) 1, 56'sı (%29,9) 2, 29'u (%15,5) 3, 29'u (%15,5) 4 ve üzeri olarak dağılmaktadır (Tablo 1).

Öğrencilerin gelir düzeyi değişkenine göre 8'i (%4,3) düşük, 142'si (%75,9) orta, 37'si (%19,8) yüksek olarak dağılmaktadır (Tablo 1).

Öğrencilerin yaşam geçirilen yer değişkenine göre 140'ı (%74,9) büyükşehir, 39'u (%20,9) şehir, 8'i (%4,3) kasaba olarak dağılmaktadır (Tablo 1).

Tablo 2 Ölçeklere Ait Ortalamalar

	N	Ort	SS
ÇBMÖ- Düzen	187	23,88	4,98
ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi	187	22,25	7,46
ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe	187	12,66	4,37
ÇBMÖ- Aile Beklentileri	187	15,09	4,71
ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri	187	8,37	3,56
ÇBMÖ- Kişisel Standartlar	187	19,28	4,41
ÇBMÖ Mükemmeliyetçilik Genel	187	101,52	19,80
PÇE Genel	187	78,62	19,00
PİOÖ- Özerklik	187	31,88	5,83
PİOÖ- Çevresel Hakimiyet	187	33,46	5,55
PİOÖ- Bireysel Gelişim	187	36,21	5,97
PİOÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler	187	36,70	6,84
PİOÖ- Yaşam Amaçları	187	35,04	6,31
PİOÖ - Öz Kabul	187	33,96	7,05
PİOÖ-Genel	187	207,26	29,64
BDÖ	187	10,31	10,04
BAÖ	187	11,35	11,53

Araştırmaya katılan Öğrencilerin “ÇBMÖ- Düzen” puanı (23,88±4,98); “ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi” puanı (22,25±7,46); “ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe” puanı (12,66±4,37); “ÇBMÖ- Aile Beklentileri” puanı (15,09±4,71); “ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri” puanı (8,37±3,56); “ÇBMÖ- Kişisel Standartlar” puanı (19,28±4,41); “ÇBMÖ genel” puanı (101,52±19,80); “PÇE genel” puanı (78,62±19,00); “PİOÖ- Özerklik” puanı (31,88±5,83); “PİOÖ- Çevresel Hakimiyet” puanı (33,46±5,55); “PİOÖ- Bireysel Gelişim” puanı (36,21±5,97); “PİOÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler” puanı (36,70±6,84); “PİOÖ- Yaşam Amaçları” puanı (35,04±6,31); “PİOÖ- Öz Kabul” puanı (33,96±7,05); PİOÖ-Genel” puanı (207,26±29,64); BDÖ puanı (10,31±10,04); BAÖ puanı (11,35±11,53); olarak saptanmıştır (Tablo 2).

Tablo 3. Yaşa Göre Ölçek Ortalamaları

	Grup	N	Ort	SS	F	p	Fark
ÇBMÖ- Düzen	18-20 Yaş	71	23,17	6,06	1,28	0,28	
	21-24 Yaş	70	24,64	4,30			
	25-28 Yaş	32	24,22	3,17			
	28 Yaş üstü	14	22,86	5,19			
ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi	18-20 Yaş	71	24,20	7,63	4,44	0,01*	1 > 2 1 > 3 4 > 3
	21-24 Yaş	70	21,54	7,17			
	25-28 Yaş	32	18,84	7,28			
	28 Yaş üstü	14	23,64	5,47			
ÇBMÖ- Davranışlardan Şüpheli	18-20 Yaş	71	13,47	4,65	2,85	0,04*	1 > 3
	21-24 Yaş	70	12,60	3,99			
	25-28 Yaş	32	10,81	4,44			
	28 Yaş üstü	14	13,14	3,59			
ÇBMÖ- Aile Beklentileri	18-20 Yaş	71	14,82	4,54	2,35	0,07	
	21-24 Yaş	70	16,09	4,67			
	25-28 Yaş	32	13,53	5,04			
	28 Yaş üstü	14	15,00	4,24			
ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri	18-20 Yaş	71	8,79	4,07	3,58	0,02*	4 > 2 1 > 3 4 > 3
	21-24 Yaş	70	8,13	3,25			
	25-28 Yaş	32	7,06	2,76			
	28 Yaş üstü	14	10,43	2,77			
ÇBMÖ- Kişisel Standartlar	18-20 Yaş	71	19,93	4,26	5,13	0,001*	1 > 3 2 > 3 4 > 3
	21-24 Yaş	70	19,60	4,53			
	25-28 Yaş	32	16,63	4,45			
	28 Yaş üstü	14	20,43	1,83			
ÇBMÖ- Genel	18-20 Yaş	71	104,37	19,02	3,88	0,01*	1 > 3 2 > 3 4 > 3
	21-24 Yaş	70	102,60	19,37			
	25-28 Yaş	32	91,09	21,23			
	28 Yaş üstü	14	105,50	16,11			
PÇE Genel	18-20 Yaş	71	82,90	17,73	3,61	0,01*	1 > 3 2 > 3
	21-24 Yaş	70	78,74	19,87			
	25-28 Yaş	32	70,06	19,55			
	28 Yaş üstü	14	75,86	13,24			
PİÖÖ- Özerklik	18-20 Yaş	71	31,48	6,12	1,28	0,28	
	21-24 Yaş	70	31,33	5,49			
	25-28 Yaş	32	33,44	5,71			
	28 Yaş üstü	14	33,07	6,10			
PİÖÖ- Çevresel Hakimiyet	18-20 Yaş	71	31,97	5,75	3,57	0,02*	2 > 1 3 > 1
	21-24 Yaş	70	33,89	5,26			
	25-28 Yaş	32	35,56	5,32			
	28 Yaş üstü	14	34,07	4,88			
PİÖÖ- Bireysel Gelişim	18-20 Yaş	71	35,04	5,85	4,17	0,01*	3 > 1 3 > 2
	21-24 Yaş	70	35,71	6,24			
	25-28 Yaş	32	39,03	4,71			
	28 Yaş üstü	14	38,21	5,82			

*Tablo 3'ün devamı aşağıdadır

	Grup	N	Ort	SS	F	p	Fark
PİÖÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler	18-20 Yaş	71	35,24	7,23	3,50	0,02*	2 > 1
	21-24 Yaş	70	37,96	6,56			3 > 1
	25-28 Yaş	32	38,44	6,10			2 > 4
	28 Yaş üstü	14	33,86	5,87			3 > 4
PİÖÖ- Yaşam Amaçları	18-20 Yaş	71	33,72	7,04	3,14	0,03*	3 > 1 4 > 1
	21-24 Yaş	70	34,90	5,95			
	25-28 Yaş	32	37,22	5,51			
	28 Yaş üstü	14	37,50	3,76			
PİÖÖ- Öz Kabul	18-20 Yaş	71	33,10	7,27	0,91	0,44	
	21-24 Yaş	70	33,99	7,09			
	25-28 Yaş	32	35,47	7,28			
	28 Yaş üstü	14	34,79	4,82			
PİÖÖ Genel	18-20 Yaş	71	200,55	32,19	3,14	0,03*	3 > 1
	21-24 Yaş	70	207,77	28,58			
	25-28 Yaş	32	219,16	24,96			
	28 Yaş üstü	14	211,50	23,44			
BDÖ	18-20 Yaş	71	11,79	11,39	2,15	0,10	
	21-24 Yaş	70	10,87	8,94			
	25-28 Yaş	32	7,28	8,54			
	28 Yaş üstü	14	6,86	9,77			
BAÖ	18-20 Yaş	71	12,61	13,42	1,98	0,12	
	21-24 Yaş	70	12,39	10,64			
	25-28 Yaş	32	8,34	9,53			
	28 Yaş üstü	14	6,71	7,50			

*= istatistiksel olarak anlamlı

Araştırmaya katılan öğrencilerin ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=4,44; p=0,01). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. yaşı 18-20 yaş olanların ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi puanları (24,20±7,63), yaşı 21-24 yaş olanların ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi puanlarından (21,54±7,17) yüksek bulunmuştur. yaşı 18-20 yaş olanların ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi puanları (24,20±7,63), yaşı 25-28 yaş olanların ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi puanlarından (18,84±7,28) yüksek bulunmuştur. yaşı 28 yaş üstü olanların ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi puanları (23,64±5,47), yaşı 25-28 yaş olanların ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi puanlarından (18,84±7,28) yüksek bulunmuştur (Tablo 3).

Araştırmaya katılan öğrencilerin ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2,85$; $p=0,04$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. yaşı 18-20 yaş olanların ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe puanları ($13,47\pm 4,65$), yaşı 25-28 yaş olanların ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe puanlarından ($10,81\pm 4,44$) yüksek bulunmuştur (Tablo 3).

Araştırmaya katılan öğrencilerin ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,58$; $p=0,02$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. yaşı 28 yaş üstü olanların ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri puanları ($10,43\pm 2,77$), yaşı 21-24 yaş olanların ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri puanlarından ($8,13\pm 3,25$) yüksek bulunmuştur. yaşı 18-20 yaş olanların ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri puanları ($8,79\pm 4,07$), yaşı 25-28 yaş olanların ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri puanlarından ($7,06\pm 2,76$) yüksek bulunmuştur. yaşı 28 yaş üstü olanların ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri puanları ($10,43\pm 2,77$), yaşı 25-28 yaş olanların ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri puanlarından ($7,06\pm 2,76$) yüksek bulunmuştur (Tablo 3).

Araştırmaya katılan öğrencilerin ÇBMÖ- Kişisel Standartlar puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=5,13$; $p=0,01$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. yaşı 18-20 yaş olanların ÇBMÖ- Kişisel Standartlar puanları ($19,93\pm 4,26$), yaşı 25-28 yaş olanların ÇBMÖ- Kişisel Standartlar puanlarından ($16,63\pm 4,45$) yüksek bulunmuştur. yaşı 21-24 yaş olanların ÇBMÖ- Kişisel Standartlar puanları ($19,60\pm 4,53$), yaşı 25-28 yaş olanların ÇBMÖ- Kişisel Standartlar puanlarından ($16,63\pm 4,45$) yüksek bulunmuştur. yaşı 28 yaş üstü olanların ÇBMÖ- Kişisel Standartlar puanları ($20,43\pm 1,83$), yaşı 25-28 yaş olanların

ÇBMÖ- Kişisel Standartlar puanlarından ($16,63\pm 4,45$) yüksek bulunmuştur (Tablo 3).

Araştırmaya katılan öğrencilerin ÇBMÖ genel puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,88$; $p=0,01$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Yaşı 18-20 yaş olanların ÇBMÖ genel puanları ($104,37\pm 19,02$), yaşı 25-28 yaş olanların ÇBMÖ genel puanlarından ($91,09\pm 21,23$) yüksek bulunmuştur. Yaşı 21-24 yaş olanların ÇBMÖ genel puanları ($102,60\pm 19,37$), yaşı 25-28 yaş olanların ÇBMÖ genel puanlarından ($91,09\pm 21,23$) yüksek bulunmuştur. Yaşı 28 yaş üstü olanların ÇBMÖ genel puanları ($105,50\pm 16,11$), yaşı 25-28 yaş olanların ÇBMÖ genel puanlarından ($91,09\pm 21,23$) yüksek bulunmuştur (Tablo 3).

Araştırmaya katılan öğrencilerin PÇE genel puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,61$; $p=0,01$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Yaşı 18-20 yaş olanların PÇE genel puanları ($82,90\pm 17,73$), yaşı 25-28 yaş olanların PÇE genel puanlarından ($70,06\pm 19,55$) yüksek bulunmuştur. Yaşı 21-24 yaş olanların PÇE genel puanları ($78,74\pm 19,87$), yaşı 25-28 yaş olanların PÇE genel puanlarından ($70,06\pm 19,55$) yüksek bulunmuştur (Tablo 3).

Araştırmaya katılan öğrencilerin PİÖÖ- Çevresel Hakimiyet puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,57$; $p=0,02$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Yaşı 21-24 yaş olanların PİÖÖ- Çevresel Hakimiyet puanları ($33,89\pm 5,26$), yaşı 18-20 yaş olanların PİÖÖ- Çevresel Hakimiyet puanlarından ($31,97\pm 5,75$) yüksek bulunmuştur. Yaşı 25-28 yaş olanların PİÖÖ- Çevresel

Hakimiyet puanları ($35,56 \pm 5,32$), yaşı 18-20 yaş olanların PİÖÖ- Çevresel Hakimiyet puanlarından ($31,97 \pm 5,75$) yüksek bulunmuştur (Tablo 3).

Araştırmaya katılan öğrencilerin PİÖÖ- Bireysel Gelişim puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,17$; $p=0,01$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. yaşı 25-28 yaş olanların PİÖÖ- Bireysel Gelişim puanları ($39,03 \pm 4,71$), yaşı 18-20 yaş olanların PİÖÖ- Bireysel Gelişim puanlarından ($35,04 \pm 5,85$) yüksek bulunmuştur. yaşı 25-28 yaş olanların PİÖÖ- Bireysel Gelişim puanları ($39,03 \pm 4,71$), yaşı 21-24 yaş olanların PİÖÖ- Bireysel Gelişim puanlarından ($35,71 \pm 6,24$) yüksek bulunmuştur (Tablo 3).

Araştırmaya katılan öğrencilerin PİÖÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,50$; $p=0,02$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. yaşı 21-24 yaş olanların PİÖÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler puanları ($37,957 \pm 6,562$), yaşı 18-20 yaş olanların PİÖÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler puanlarından ($35,24 \pm 7,23$) yüksek bulunmuştur. yaşı 25-28 yaş olanların PİÖÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler puanları ($38,44 \pm 6,10$), yaşı 18-20 yaş olanların PİÖÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler puanlarından ($35,24 \pm 7,23$) yüksek bulunmuştur. yaşı 21-24 yaş olanların PİÖÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler puanları ($37,96 \pm 6,56$), yaşı 28 yaş üstü olanların PİÖÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler puanlarından ($33,86 \pm 5,87$) yüksek bulunmuştur. yaşı 25-28 yaş olanların PİÖÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler puanları ($38,44 \pm 6,10$), yaşı 28 yaş üstü olanların PİÖÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler puanlarından ($33,85 \pm 5,87$) yüksek bulunmuştur (Tablo 3).

Araştırmaya katılan öğrencilerin PİÖÖ- Yaşam Amaçları puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup

ortalamları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,14$; $p=0,03$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Yaşı 25-28 yaş olanların PİÖÖ- Yaşam Amaçları puanları ($37,22\pm5,51$), Yaşı 18-20 yaş olanların PİÖÖ- Yaşam Amaçları puanlarından ($33,72\pm7,04$) yüksek bulunmuştur. Yaşı 28 yaş üstü olanların PİÖÖ- Yaşam Amaçları puanları ($37,50\pm3,76$), Yaşı 18-20 yaş olanların PİÖÖ- Yaşam Amaçları puanlarından ($33,72\pm7,04$) yüksek bulunmuştur (Tablo 3).

Araştırmaya katılan öğrencilerin PİÖÖ genel puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,14$; $p=0,03$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Yaşı 25-28 yaş olanların PİÖÖ genel puanları ($219,16\pm24,96$), Yaşı 18-20 yaş olanların PİÖÖ genel puanlarından ($200,55\pm32,19$) yüksek bulunmuştur (Tablo 3).

Araştırmaya katılan öğrencilerin ÇBMÖ- Düzen, ÇBMÖ- Aile Beklentileri, PİÖÖ- Özerklik, PİÖÖ- Öz Kabul, depresyon, anksiyete puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). (Tablo 3).

Tablo 4. Araştırma Değişkenlerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	SS	KW	p
ÇBMÖ- Düzen	İlkokul Ve Altı	59	24,25	4,15	6,04	0,20
	Ortaokul	28	24,43	6,26		
	Lise	63	23,97	5,18		
	üniversite	29	23,10	4,67		
	Lisansüstü	8	21,25	5,12		
ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi	İlkokul Ve Altı	59	23,02	6,94	4,85	0,30
	Ortaokul	28	24,18	8,32		
	Lise	63	20,65	6,96		
	üniversite	29	22,72	8,38		
	Lisansüstü	8	20,63	7,54		
ÇBMÖ- Davranışlardan Şüpheli	İlkokul Ve Altı	59	13,81	4,88	9,15	0,06
	Ortaokul	28	13,54	4,97		
	Lise	63	11,57	3,41		
	üniversite	29	12,17	4,20		
	Lisansüstü	8	11,50	3,70		
ÇBMÖ- Aile Beklentileri	İlkokul Ve Altı	59	15,80	4,86	8,97	0,06
	Ortaokul	28	16,68	4,88		
	Lise	63	14,18	4,34		
	üniversite	29	14,55	4,77		
	Lisansüstü	8	13,38	4,07		
ÇBMÖ- Ailesel Eleştirisi	İlkokul Ve Altı	59	9,17	3,57	6,01	0,20
	Ortaokul	28	8,50	4,10		
	Lise	63	7,65	3,08		
	üniversite	29	8,04	3,74		
	Lisansüstü	8	8,88	3,98		
ÇBMÖ- Kişisel Standartlar	İlkokul Ve Altı	59	19,20	4,23	3,45	0,48
	Ortaokul	28	20,57	5,25		
	Lise	63	19,16	4,57		
	üniversite	29	18,72	3,94		
	Lisansüstü	8	18,25	2,66		
ÇBMÖ- Genel	İlkokul Ve Altı	59	105,25	20,81	10,85	0,03*
	Ortaokul	28	107,89	21,28		
	Lise	63	97,18	16,62		
	üniversite	29	99,31	21,23		
	Lisansüstü	8	93,88	17,14		
PÇE- Genel	İlkokul Ve Altı	59	77,46	20,12	6,70	0,15
	Ortaokul	28	76,18	19,68		
	Lise	63	82,38	17,46		
	üniversite	29	72,97	19,54		
	Lisansüstü	8	86,63	12,14		
PiÖÖ- Özerklik	İlkokul Ve Altı	59	31,02	5,82	2,79	0,59
	Ortaokul	28	32,18	5,92		
	Lise	63	32,57	5,56		
	üniversite	29	31,93	6,20		
	Lisansüstü	8	31,50	7,03		

Tablo 4'ün devamı aşağıdadır

	Grup	N	Ort	SS	KW	p
PİOÖ- Çevresel Hakimiyet	İlkokul Ve Altı	59	32,63	5,57	2,26	0,69
	Ortaokul	28	34,14	5,10		
	Lise	63	33,37	5,35		
	üniversite	29	34,62	6,32		
	Lisansüstü	8	33,75	5,80		
PİOÖ- Bireysel Gelişim	İlkokul Ve Altı	59	35,49	5,95	1,48	0,83
	Ortaokul	28	36,64	5,39		
	Lise	63	36,46	6,44		
	üniversite	29	36,66	6,08		
	Lisansüstü	8	36,50	4,60		
PİOÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler	İlkokul Ve Altı	59	36,05	6,95	2,22	0,70
	Ortaokul	28	37,18	6,63		
	Lise	63	37,02	6,73		
	üniversite	29	37,55	7,25		
	Lisansüstü	8	34,25	6,86		
PİOÖ- Yaşam Amaçları	İlkokul Ve Altı	59	34,92	5,41	0,79	0,94
	Ortaokul	28	35,21	6,16		
	Lise	63	34,89	7,54		
	üniversite	29	35,66	5,49		
	Lisansüstü	8	34,38	6,57		
PİOÖ- Öz Kabul	İlkokul Ve Altı	59	33,32	6,85	1,92	0,75
	Ortaokul	28	35,57	7,84		
	Lise	63	34,02	6,50		
	üniversite	29	33,90	7,78		
	Lisansüstü	8	32,88	7,88		
PİOÖ Genel	İlkokul Ve Altı	59	203,42	29,72	1,94	0,75
	Ortaokul	28	210,93	29,40		
	Lise	63	208,32	29,58		
	üniversite	29	210,31	30,41		
	Lisansüstü	8	203,25	31,60		
BDÖ	İlkokul Ve Altı	59	12,24	10,57	4,31	0,37
	Ortaokul	28	10,50	11,24		
	Lise	63	9,08	9,50		
	üniversite	29	8,59	8,50		
	Lisansüstü	8	11,25	10,79		
BAÖ	İlkokul Ve Altı	59	13,22	11,58	4,01	0,41
	Ortaokul	28	12,36	14,23		
	Lise	63	10,33	10,46		
	üniversite	29	9,14	11,51		
	Lisansüstü	8	10,13	8,86		

*= istatistiksel olarak anlamlı

Araştırmaya katılan Öğrencilerin ÇBMÖ genel puanları ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur(KW=10,85; p=0,03). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; anne eğitim düzeyine ilköğretim ve altı olanların ÇBMÖ genel puanları (105,25±20,81), anne eğitim düzeyine lise olanların ÇBMÖ genel puanlarından (97,18±16,62) yüksek bulunmuştur. anne eğitim düzeyine ortaokul olanların ÇBMÖ genel puanları (107,89±21,28), anne eğitim düzeyine lise olanların ÇBMÖ genel puanlarından (97,18±16,62) yüksek bulunmuştur (Tablo 4).

Araştırmaya katılan Öğrencilerin ÇBMÖ- Düzen, ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi, ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphelenme, ÇBMÖ- Aile Beklentileri, ÇBMÖ- Ailesel Eleştirisi, ÇBMÖ- Kişisel Standartlar, PÇE genel, PİÖÖ- Özerklik, PİÖÖ- Çevresel Hakimiyet, PİÖÖ- Bireysel Gelişim, PİÖÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler, PİÖÖ- Yaşam Amaçları, PİÖÖ- Öz Kabul, PİÖÖ genel, depresyon, anksiyete puanları ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (Tablo 4).

Tablo 5 Araştırma Değişkenlerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	SS	KW	p
ÇBMÖ- Düzen	İlkokul Ve Altı	31	24,52	4,35	2,46	0,65
	Ortaokul	30	23,53	6,26		
	Lise	61	24,34	5,01		
	üniversite	52	23,25	4,85		
	Lisansüstü	13	23,46	3,50		
ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi	İlkokul Ve Altı	31	24,16	7,55	5,41	0,25
	Ortaokul	30	23,13	7,51		
	Lise	61	22,18	7,59		
	üniversite	52	21,39	7,25		
	Lisansüstü	13	19,39	7,02		
ÇBMÖ- Davranışlardan Şüpheli	İlkokul Ve Altı	31	13,84	4,63	6,62	0,16
	Ortaokul	30	13,67	5,15		
	Lise	61	12,25	4,15		
	üniversite	52	11,94	3,91		
	Lisansüstü	13	12,39	4,25		
ÇBMÖ- Aile Beklentileri	İlkokul Ve Altı	31	16,55	4,62	5,81	0,21
	Ortaokul	30	15,77	5,66		
	Lise	61	14,38	4,54		
	üniversite	52	14,69	4,44		
	Lisansüstü	13	14,92	3,95		
ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri	İlkokul Ve Altı	31	10,03	3,48	10,55	0,03*
	Ortaokul	30	8,80	4,08		
	Lise	61	7,69	3,33		
	üniversite	52	7,94	3,27		
	Lisansüstü	13	8,31	3,75		
ÇBMÖ- Kişisel Standartlar	İlkokul Ve Altı	31	20,42	4,11	4,21	0,38
	Ortaokul	30	19,60	5,46		
	Lise	61	19,08	4,31		
	üniversite	52	18,83	4,38		
	Lisansüstü	13	18,54	2,76		
ÇBMÖ Genel	İlkokul Ve Altı	31	109,52	20,27	10,37	0,04*
	Ortaokul	30	104,50	22,27		
	Lise	61	99,92	18,47		
	üniversite	52	98,04	19,56		
	Lisansüstü	13	97,00	15,56		
PÇE Genel	İlkokul Ve Altı	31	75,16	21,60	4,53	0,34
	Ortaokul	30	76,77	21,55		
	Lise	61	82,89	17,07		
	üniversite	52	76,52	17,64		
	Lisansüstü	13	79,54	19,36		
PIOÖ- Özerklik	İlkokul Ve Altı	31	30,77	6,59	2,52	0,64
	Ortaokul	30	31,73	6,18		
	Lise	61	32,33	5,66		
	üniversite	52	31,96	5,56		
	Lisansüstü	13	32,39	5,53		

Tablo 5'in devamı aşağıdadır

	Grup	N	Ort	SS	KW	p
PİOÖ- Çevresel Hakimiyet	İlkokul Ve Altı	31	32,52	6,14	2,98	0,56
	Ortaokul	30	33,43	5,22		
	Lise	61	32,90	5,33		
	üniversite	52	34,40	5,62		
	Lisansüstü	13	34,62	5,58		
PİOÖ- Bireysel Gelişim	İlkokul Ve Altı	31	36,65	6,58	2,88	0,58
	Ortaokul	30	36,03	5,77		
	Lise	61	35,20	6,36		
	üniversite	52	36,98	5,35		
	Lisansüstü	13	37,31	5,54		
PİOÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler	İlkokul Ve Altı	31	35,68	7,43	1,53	0,82
	Ortaokul	30	36,37	7,51		
	Lise	61	36,62	6,41		
	üniversite	52	37,19	6,73		
	Lisansüstü	13	38,31	6,79		
PİOÖ- Yaşam Amaçları	İlkokul Ve Altı	31	34,87	6,57	3,19	0,53
	Ortaokul	30	35,50	6,27		
	Lise	61	33,89	6,72		
	üniversite	52	35,87	5,62		
	Lisansüstü	13	36,54	6,44		
PİOÖ- Öz Kabul	İlkokul Ve Altı	31	33,26	7,32	1,09	0,90
	Ortaokul	30	33,70	7,51		
	Lise	61	34,25	6,80		
	üniversite	52	34,19	6,94		
	Lisansüstü	13	34,00	7,84		
PİOÖ Genel	İlkokul Ve Altı	31	203,74	34,98	1,80	0,77
	Ortaokul	30	206,77	32,78		
	Lise	61	205,18	27,63		
	üniversite	52	210,60	26,73		
	Lisansüstü	13	213,15	31,09		
BDÖ	İlkokul Ve Altı	31	11,84	11,39	4,89	0,30
	Ortaokul	30	12,80	11,21		
	Lise	61	9,62	10,28		
	üniversite	52	9,40	8,29		
	Lisansüstü	13	7,69	8,85		
BAÖ	İlkokul Ve Altı	31	12,97	12,69	7,94	0,09
	Ortaokul	30	15,33	13,34		
	Lise	61	11,59	12,45		
	üniversite	52	9,04	8,57		
	Lisansüstü	13	6,46	6,80		

*= istatistiksel olarak anlamlı

Araştırmaya katılan Öğrencilerin ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri puanları ortalamalarının baba eğtiim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur(KW=10,55; p=0,03). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; baba eğtiim düzeyi ilkokul ve altı olanların ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri puanları (10,03±3,48), baba eğtiim düzeyi lise olanların ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri puanlarından (7,69±3,33) yüksek bulunmuştur. babaēğtiim düzeyi ilkokul ve altı olanların ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri puanları (10,03±3,45), baba eğtiim düzeyi üniversite olanların ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri puanlarından (7,94±3,27) yüksek bulunmuştur (Tablo 5).

Araştırmaya katılan Öğrencilerin ÇBMÖ genel puanları ortalamalarının baba eğtiim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur(KW=10,37; p=0,04). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; baba eğtiim düzeyi ilkokul ve altı olanların ÇBMÖ genel puanları (109,52±20,27), baba eğtiim düzeyi lise olanların ÇBMÖ genel puanlarından (99,92±18,47) yüksek bulunmuştur. babaēğtiim düzeyi ilkokul ve altı olanların ÇBMÖ genel puanları (109,52±20,27), baba eğtiim düzeyi üniversite olanların ÇBMÖ genel puanlarından (98,04±19,56) yüksek bulunmuştur. baba eğtiim düzeyi ilkokul ve altı olanların ÇBMÖ genel puanları (109,52±20,27), baba eğtiim düzeyi lisansüstü olanların ÇBMÖ genel puanlarından (97,00±15,56) yüksek bulunmuştur (Tablo 5).

Araştırmaya katılan Öğrencilerin ÇBMÖ- Düzen, ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi, ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe, ÇBMÖ- Aile Beklentileri, ÇBMÖ- Kişisel Standartlar, PÇE genel, PİÖÖ- Özerklik, PİÖÖ- Çevresel Hakimiyet, PİÖÖ- Bireysel Gelişim, PİÖÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler, PİÖÖ- Yaşam Amaçları, PİÖÖ- Öz Kabul, PİÖÖ genel, depresyon, anksiyete puanları ortalamalarının baba eğtiim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (p>0.05) (Tablo 5).

Tablo 6 Araştırma Değişkenlerinin Gelir Düzeyi Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	SS	KW	p
ÇBMÖ- Düzen	Düşük	8	22,88	4,73	0,88	0,65
	Orta	142	23,92	4,79		
	Yüksek	37	23,92	5,80		
ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi	Düşük	8	25,13	7,64	1,78	0,41
	Orta	142	22,33	7,41		
	Yüksek	37	21,30	7,66		
ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe	Düşük	8	13,63	4,00	2,96	0,23
	Orta	142	12,85	4,37		
	Yüksek	37	11,73	4,43		
ÇBMÖ- Aile Beklentileri	Düşük	8	18,00	4,00	4,30	0,12
	Orta	142	14,76	4,64		
	Yüksek	37	15,70	4,93		
ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri	Düşük	8	11,13	3,09	6,02	0,04*
	Orta	142	8,27	3,43		
	Yüksek	37	8,16	3,99		
ÇBMÖ- Kişisel Standartlar	Düşük	8	21,88	3,98	4,89	0,09
	Orta	142	19,04	4,25		
	Yüksek	37	19,65	4,99		
ÇBMÖ Genel	Düşük	8	112,63	22,10	3,11	0,21
	Orta	142	101,17	19,40		
	Yüksek	37	100,46	20,67		
PÇE Genel	Düşük	8	82,25	24,15	4,08	0,13
	Orta	142	79,80	17,49		
	Yüksek	37	73,30	22,72		
PİOÖ- Özerklik	Düşük	8	31,38	5,15	0,82	0,66
	Orta	142	31,63	5,77		
	Yüksek	37	32,92	6,22		
PİOÖ- Çevresel Hakimiyet	Düşük	8	30,50	3,67	4,20	0,12
	Orta	142	33,26	5,43		
	Yüksek	37	34,87	6,05		
PİOÖ- Bireysel Gelişim	Düşük	8	37,38	5,68	1,28	0,53
	Orta	142	35,91	5,94		
	Yüksek	37	37,14	6,19		
PİOÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler	Düşük	8	32,63	6,76	4,51	0,11
	Orta	142	36,52	6,57		
	Yüksek	37	38,27	7,59		
PİOÖ- Yaşam Amaçları	Düşük	8	33,13	7,55	1,30	0,52
	Orta	142	34,92	6,26		
	Yüksek	37	35,95	6,28		

Tablo 6'nın devamı aşağıdadır

	Grup	N	Ort	SS	KW	P
PİOÖ- Öz Kabul	Düşük	8	30,50	6,33	3,08	0,22
	Orta	142	33,87	6,68		
	Yüksek	37	35,08	8,37		
PİOÖ Genel	Düşük	8	195,50	30,37	3,07	0,22
	Orta	142	206,11	28,57		
	Yüksek	37	214,22	32,81		
BDÖ	Düşük	8	10,50	10,24	0,25	0,88
	Orta	142	10,38	10,49		
	Yüksek	37	9,97	8,29		
BAÖ	Düşük	8	21,50	21,95	1,38	0,50
	Orta	142	11,28	11,26		
	Yüksek	37	9,43	8,37		

***= istatistiksel olarak anlamlı**

Araştırmaya katılan Öğrencilerin ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri puanları ortalamalarının gelir düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur(KW=6,02; p=0,05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; gelir düzeyi düşük olanların ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri puanları (11,13±3,09), gelir düzeyi orta olanların ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri puanlarından (8,27±3,43) yüksek bulunmuştur. gelirdüzeyidüşük olanların ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri puanları (11,13±3,09), gelir düzeyi yüksek olanların ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri puanlarından (8,16±3,99) yüksek bulunmuştur (Tablo 6).

Araştırmaya katılan Öğrencilerin ÇBMÖ- Düzen, ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi, ÇBMÖ- Davranışlardan Şüpheler, ÇBMÖ- Aile Beklentileri, ÇBMÖ- Kişisel Standartlar, ÇBMÖ genel, PÇE genel, PİOÖ- Özerklik, PİOÖ- Çevresel Hakimiyet, PİOÖ- Bireysel Gelişim, PİOÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler, PİOÖ- Yaşam Amaçları, PİOÖ- Öz Kabul, PİOÖ genel, depresyon, anksiyete puanları ortalamalarının gelir düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (p>0.05) (Tablo 6).

Tablo 7. Araştırma Değişkenlerinin Kardeş Sayısı Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	SS	KW	P
ÇBMÖ- Düzen	Tek Çocuğum	17	23,35	3,28	3,22	0,52
	1	56	23,64	5,98		
	2	56	23,64	4,91		
	3	29	23,93	5,37		
	4 Ve üzeri	29	25,04	3,19		
ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi	Tek Çocuğum	17	21,00	5,84	2,03	0,73
	1	56	23,14	8,68		
	2	56	22,71	7,28		
	3	29	20,62	6,26		
	4 Ve üzeri	29	21,97	7,29		
ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe	Tek Çocuğum	17	12,59	3,36	2,04	0,73
	1	56	13,23	4,50		
	2	56	12,66	4,35		
	3	29	12,14	4,15		
	4 Ve üzeri	29	12,14	5,02		
ÇBMÖ- Aile Beklentileri	Tek Çocuğum	17	14,94	4,82	2,84	0,58
	1	56	14,25	4,46		
	2	56	15,82	4,60		
	3	29	14,97	4,93		
	4 Ve üzeri	29	15,48	5,12		
ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri	Tek Çocuğum	17	7,18	2,90	2,70	0,61
	1	56	8,77	3,97		
	2	56	8,57	3,71		
	3	29	7,90	3,10		
	4 Ve üzeri	29	8,38	3,21		
ÇBMÖ- Kişisel Standartlar	Tek Çocuğum	17	19,71	3,97	0,70	0,95
	1	56	19,13	4,76		
	2	56	19,59	4,09		
	3	29	19,00	5,11		
	4 Ve üzeri	29	19,00	4,05		
ÇBMÖ Genel	Tek Çocuğum	17	98,77	17,91	1,27	0,87
	1	56	102,16	20,07		
	2	56	103,00	19,50		
	3	29	98,55	21,55		
	4 Ve üzeri	29	102,00	19,97		

Tablo 7'in devamı aşağıdadır

	Grup	N	Ort	SS	KW	P
PÇE Genel	Tek Çocuğum	17	80,12	19,41	6,14	0,19
	1	56	78,98	18,16		
	2	56	80,39	19,15		
	3	29	81,52	18,97		
	4 Ve üzeri	29	70,72	19,31		
PİOÖ- Özerklik	Tek Çocuğum	17	31,18	6,12	2,48	0,65
	1	56	32,38	6,01		
	2	56	31,30	6,12		
	3	29	31,41	4,72		
	4 Ve üzeri	29	32,90	5,93		
PİOÖ- Çevresel Hakimiyet	Tek Çocuğum	17	32,12	4,82	7,03	0,13
	1	56	32,71	6,11		
	2	56	33,73	5,61		
	3	29	35,55	4,95		
	4 Ve üzeri	29	33,07	4,94		
PİOÖ- Bireysel Gelişim	Tek Çocuğum	17	36,77	6,67	4,34	0,36
	1	56	35,75	5,15		
	2	56	35,21	6,54		
	3	29	36,97	6,20		
	4 Ve üzeri	29	37,97	5,55		
PİOÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler	Tek Çocuğum	17	35,71	7,33	5,84	0,21
	1	56	35,50	6,90		
	2	56	36,50	7,29		
	3	29	38,55	6,71		
	4 Ve üzeri	29	38,14	5,29		
PİOÖ- Yaşam Amaçları	Tek Çocuğum	17	34,71	7,03	5,81	0,21
	1	56	33,91	6,12		
	2	56	35,13	6,95		
	3	29	35,59	6,02		
	4 Ve üzeri	29	36,72	5,06		
PİOÖ- Öz Kabul	Tek Çocuğum	17	32,53	6,05	7,33	0,12
	1	56	32,54	7,71		
	2	56	33,93	7,34		
	3	29	34,97	6,29		
	4 Ve üzeri	29	36,62	5,79		
PİOÖ Genel	Tek Çocuğum	17	203,00	29,61	5,15	0,27
	1	56	202,79	30,62		
	2	56	205,80	31,44		
	3	29	213,04	27,99		
	4 Ve üzeri	29	215,41	24,69		
BDÖ	Tek Çocuğum	17	11,06	8,70	1,82	0,77
	1	56	11,23	11,92		
	2	56	10,79	9,72		
	3	29	8,90	9,69		
	4 Ve üzeri	29	8,55	7,73		

Tablo 7'in devamı aşağıdadır

		Grup	N	Ort	SS	KW	p
BAÖ	Tek Çocuğum	17	13,71	10,79	5,25		
	1	56	11,14	10,22			
	2	56	12,91	12,43			
	3	29	8,69	11,48			
	4 Ve üzeri	29	10,04	12,62	0,26		

***= istatistiksel olarak anlamlı**

Araştırmaya katılan Öğrencilerin ÇBMÖ- Düzen, ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi, ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe, ÇBMÖ- Aile Beklentileri, ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri, ÇBMÖ- Kişisel Standartlar, ÇBMÖ genel, PÇE genel, PİOÖ- Özerklik, PİOÖ- Çevresel Hakimiyet, PİOÖ- Bireysel Gelişim, PİOÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler, PİOÖ- Yaşam Amaçları, PİOÖ- Öz Kabul, PİOÖ genel, depresyon, anksiyete puanları ortalamalarının kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). (Tablo 7).

Tablo 8. Araştırma Değişkenlerinin Sınıfa Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	SS	KW	P
ÇBMÖ- Düzen	1	56	23,50	5,87	1,15	0,77
	2	52	23,98	5,15		
	3	24	24,58	4,89		
	Yüksek Lisans	55	23,86	3,81		
ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgisi	1	56	24,21	7,68	13,47	0,001*
	2	52	23,65	7,29		
	3	24	21,42	6,62		
	Yüksek Lisans	55	19,27	6,90		
ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphesi	1	56	13,20	4,61	9,55	0,02*
	2	52	13,54	3,77		
	3	24	12,92	4,11		
	Yüksek Lisans	55	11,18	4,51		
ÇBMÖ- Aile Beklentileri	1	56	15,20	4,30	4,63	0,20
	2	52	15,96	4,45		
	3	24	15,54	5,89		
	Yüksek Lisans	55	13,95	4,68		
ÇBMÖ- Ailesel Eleştirisi	1	56	8,82	4,01	2,75	0,43
	2	52	8,67	3,57		
	3	24	8,29	3,42		
	Yüksek Lisans	55	7,66	3,07		
ÇBMÖ- Kişisel Standartlar	1	56	20,48	4,69	13,67	0,001*
	2	52	19,21	4,13		
	3	24	20,17	3,99		
	Yüksek Lisans	55	17,73	4,18		
ÇBMÖ Genel	1	56	105,41	18,52	11,15	0,01*
	2	52	105,02	18,77		
	3	24	102,92	20,53		
	Yüksek Lisans	55	93,64	19,92		
PÇE Genel	1	56	79,70	18,65	9,30	0,03*
	2	52	83,65	18,44		
	3	24	77,33	20,51		
	Yüksek Lisans	55	73,33	18,27		
PİOÖ- Özerklik	1	56	31,71	5,80	8,94	0,03*
	2	52	30,27	5,62		
	3	24	31,96	5,86		
	Yüksek Lisans	55	33,53	5,76		
PİOÖ- Çevresel Hakimiyet	1	56	33,21	5,41	8,99	0,03*
	2	52	31,87	5,38		
	3	24	33,54	4,78		
	Yüksek Lisans	55	35,18	5,80		
PİOÖ- Bireysel Gelişim	1	56	36,41	5,29	22,92	0,001*
	2	52	33,39	5,92		
	3	24	35,67	6,27		
	Yüksek Lisans	55	38,93	5,41		

Tablo 8'in devamı aşağıdadır

	Grup	N	Ort	SS	KW	P
PİOÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler	1	56	35,88	7,08	6,58	0,09
	2	52	35,39	7,06		
	3	24	38,83	6,22		
	Yüksek Lisans	55	37,86	6,39		
PİOÖ- Yaşam Amaçları	1	56	34,80	7,08	10,09	0,02*
	2	52	33,17	5,87		
	3	24	35,50	7,07		
	Yüksek Lisans	55	36,86	5,02		
PİOÖ- Öz Kabul	1	56	33,96	7,74	6,07	0,11
	2	52	32,12	7,07		
	3	24	34,25	5,38		
	Yüksek Lisans	55	35,58	6,69		
PİOÖ Genel	1	56	205,98	31,15	13,39	0,001*
	2	52	196,19	30,10		
	3	24	209,75	23,45		
	Yüksek Lisans	55	217,93	26,63		
BDÖ	1	56	10,52	10,28	16,26	0,001*
	2	52	13,04	10,94		
	3	24	13,13	11,12		
	Yüksek Lisans	55	6,27	6,80		
BAÖ	1	56	11,30	11,25	16,76	0,001*
	2	52	14,58	13,06		
	3	24	15,42	13,08		
	Yüksek Lisans	55	6,58	7,40		

*= istatistiksel olarak anlamlı

Araştırmaya katılan Öğrencilerin ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi puanları ortalamalarının sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=13,47; p=0,001). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; sınıfı 1 olanların ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi puanları (24,21±7,68), sınıfı yüksek lisans olanların ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi puanlarından (19,27±6,90) yüksek bulunmuştur. sınıfı 2 olanların ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi puanları (23,65±7,29), sınıfı yüksek lisans olanların ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi puanlarından (19,27±6,90) yüksek bulunmuştur (Tablo 8).

Araştırmaya katılan Öğrencilerin ÇBMÖ- Davranışlardan Şüpheler puanları ortalamalarının sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup

ortalamları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur(KW=9,55; p=0,02). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre;sınıf-1 olanların ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe puanları (13,20±4,61), sınıfı yüksek lisans olanların ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe puanlarından (11,18±4,51) yüksek bulunmuştur.sınıf-2 olanların ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe puanları (13,54±3,77), sınıfa yüksek lisans olanların ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe puanlarından (11,18±4,51) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan Öğrencilerin ÇBMÖ- Kişisel Standartlar puanları ortalamalarının sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur(KW=13,67; p=0,01). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; sınıfı 1 olanların ÇBMÖ- Kişisel Standartlar puanları (20,48±4,69), sınıfa yüksek lisans olanların ÇBMÖ- Kişisel Standartlar puanlarından (17,73±4,18) yüksek bulunmuştur. sınıfı 3 olanların ÇBMÖ- Kişisel Standartlar puanları (20,17±3,99), sınıfa yüksek lisans olanların ÇBMÖ- Kişisel Standartlar puanlarından (17,73±4,18) yüksek bulunmuştur (Tablo 8).

Araştırmaya katılan Öğrencilerin ÇBMÖ genel puanları ortalamalarının sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur(KW=11,15; p=0,01). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; sınıfı 1 olanların ÇBMÖ genel puanları (105,41±18,52), sınıfı yüksek lisans olanların ÇBMÖ genel puanlarından (93,64±19,92) yüksek bulunmuştur. sınıfı 2 olanların ÇBMÖ genel puanları (105,02±18,77),sınıfı yüksek lisans olanların ÇBMÖ genel puanlarından (93,64±19,92) yüksek bulunmuştur (Tablo 8).

Araştırmaya katılan Öğrencilerin PÇE genel puanları ortalamalarının sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=9,30; p=0,03). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; sınıfı 2 olanların PÇE genel puanları (83,65±18,44), sınıfı yüksek lisans olanların PÇE genel puanlarından (73,33±18,27) yüksek bulunmuştur (Tablo 8).

Araştırmaya katılan Öğrencilerin PİÖÖ- Özerklik puanları ortalamalarının sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur(KW=8,94; p=0,03). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; sınıfı yüksek lisans olanların PİÖÖ- Özerklik puanları (33,53±5,76), sınıfa 2 olanların PİÖÖ- Özerklik puanlarından (30,27±5,62) yüksek bulunmuştur (Tablo 8).

Araştırmaya katılan Öğrencilerin PİÖÖ- Çevresel Hakimiyet puanları ortalamalarının sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur(KW=8,99; p=0,03). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; sınıfı yüksek lisans olanların PİÖÖ- Çevresel Hakimiyet puanları (35,18±5,80), sınıfı 2 olanların PİÖÖ- Çevresel Hakimiyet puanlarından (31,87±5,38) yüksek bulunmuştur (Tablo 8).

Araştırmaya katılan Öğrencilerin PİÖÖ- Bireysel Gelişim puanları ortalamalarının sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur(KW=22,92, p=0,00). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; sınıfı 1 olanların PİÖÖ- Bireysel Gelişim puanları (36,41±5,29), sınıfı 2 olanların PİÖÖ- Bireysel Gelişim puanlarından (33,39±5,92) yüksek bulunmuştur. sınıfa yüksek lisans olanların PİÖÖ- Bireysel Gelişim puanları (38,93±5,41), sınıfı 1 olanların PİÖÖ- Bireysel Gelişim puanlarından (36,41±5,29) yüksek bulunmuştur. sınıfa yüksek lisans olanların PİÖÖ- Bireysel Gelişim puanları (38,92±5,41), sınıfı 2 olanların PİÖÖ- Bireysel Gelişim puanlarından (33,39±5,92) yüksek bulunmuştur (Tablo 8).

Araştırmaya katılan Öğrencilerin PİÖÖ- Yaşam Amaçları puanları ortalamalarının sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur(KW=10,09; p=0,02). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; sınıfı yüksek lisans olanların PİÖÖ- Yaşam Amaçları puanları (36,86±5,02), sınıfı 2 olanların PİÖÖ- Yaşam Amaçları puanlarından (33,17±5,87) yüksek bulunmuştur (Tablo 8).

Araştırmaya katılan Öğrencilerin PİÖÖ genel puanları ortalamalarının sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=13,39; p=0,00). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; sınıfı 3 olanların PİÖÖ genel puanları (209,75±23,45), sınıfı 2 olanların PİÖÖ genel puanlarından (196,19±30,10) yüksek bulunmuştur. sınıfı yüksek lisans olanların PİÖÖ genel puanları (217,93±26,63), sınıfı 2 olanların PİÖÖ genel puanlarından (196,19±30,10) yüksek bulunmuştur (Tablo 8).

Araştırmaya katılan Öğrencilerin depresyon puanları ortalamalarının sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=16,26; p=0,001). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; sınıfı 1 olanların depresyon puanları (10,52±10,28), sınıfa yüksek lisans olanların depresyon puanlarından (6,27±6,80) yüksek bulunmuştur. sınıfı 2 olanların depresyon puanları (13,04±10,94), sınıfı yüksek lisans olanların depresyon puanlarından (6,27±6,80) yüksek bulunmuştur. sınıfı 3 olanların depresyon puanları (13,13±11,12), sınıfı yüksek lisans olanların depresyon puanlarından (6,27±6,80) yüksek bulunmuştur (Tablo 8).

Araştırmaya katılan Öğrencilerin anksiyete puanları ortalamalarının sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=16,76; p=0,00). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; sınıfı 1 olanların anksiyete puanları (11,30±11,25), sınıfı yüksek lisans olanların anksiyete puanlarından (6,58±7,40) yüksek bulunmuştur. sınıfı 2 olanların anksiyete puanları (14,58±13,06), sınıfı yüksek lisans olanların anksiyete puanlarından (6,58±7,40) yüksek bulunmuştur. Sınıfı 3 olanların anksiyete puanları (15,42±13,08), sınıfı yüksek lisans olanların anksiyete puanlarından (6,58±7,40) yüksek bulunmuştur (Tablo 8).

Araştırmaya katılan Öğrencilerin ÇBMÖ- Düzen, ÇBMÖ- Aile Beklentileri ÇBMÖ- Ailesel Eleştirisi, PİÖÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler, PİÖÖ- Öz Kabul puanları ortalamalarının sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$). (Tablo 8).



Tablo 9. Araştırma Değişkenlerinin Yaşanılan Yere Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	SS	KW	P
ÇBMÖ- Düzen	Büyükşehir	140	23,87	5,04	1,89	0,39
	Şehir	39	23,41	5,04		
	Kasaba	8	26,25	2,77		
ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi	Büyükşehir	140	22,43	7,38	1,86	0,39
	Şehir	39	22,31	7,99		
	Kasaba	8	18,75	6,09		
ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe	Büyükşehir	140	12,74	4,25	1,68	0,43
	Şehir	39	12,87	4,82		
	Kasaba	8	10,38	4,14		
ÇBMÖ- Aile Beklentileri	Büyükşehir	140	15,11	4,96	0,12	0,94
	Şehir	39	15,10	4,05		
	Kasaba	8	14,50	3,12		
ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri	Büyükşehir	140	8,39	3,70	1,23	0,54
	Şehir	39	8,56	3,27		
	Kasaba	8	7,00	2,00		
ÇBMÖ- Kişisel Standartlar	Büyükşehir	140	19,23	4,54	0,19	0,91
	Şehir	39	19,31	4,23		
	Kasaba	8	20,00	3,21		
ÇBMÖ Genel	Büyükşehir	140	101,77	20,04	0,46	0,80
	Şehir	39	101,56	20,21		
	Kasaba	8	96,88	14,13		
PÇE Genel	Büyükşehir	140	78,51	18,83	1,09	0,58
	Şehir	39	80,23	20,08		
	Kasaba	8	72,63	17,54		
PİOÖ- Özerklik	Büyükşehir	140	31,47	5,51	3,49	0,17
	Şehir	39	32,67	6,71		
	Kasaba	8	35,13	6,22		
PİOÖ- Çevresel Hakimiyet	Büyükşehir	140	33,06	5,49	4,70	0,10
	Şehir	39	34,26	5,83		
	Kasaba	8	36,63	3,89		
PİOÖ- Bireysel Gelişim	Büyükşehir	140	36,01	5,82	3,42	0,18
	Şehir	39	36,15	6,61		
	Kasaba	8	40,00	4,63		

Tablo 9'un devamı aşağıdadır

	Grup	N	Ort	SS	KW	P
PİOÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler	Büyükşehir	140	36,49	6,49	4,47	0,11
	Şehir	39	36,46	8,04		
	Kasaba	8	41,63	5,24		
PİOÖ- Yaşam Amaçları	Büyükşehir	140	35,06	6,18	3,25	0,20
	Şehir	39	34,23	7,02		
	Kasaba	8	38,63	3,50		
PİOÖ- Öz Kabul	Büyükşehir	140	33,71	6,90	4,79	0,09
	Şehir	39	33,74	7,58		
	Kasaba	8	39,38	5,26		
PİOÖ Genel	Büyükşehir	140	205,81	28,40	6,24	0,04*
	Şehir	39	207,51	34,11		
	Kasaba	8	231,38	17,38		
BDÖ	Büyükşehir	140	10,16	9,71	1,83	0,40
	Şehir	39	11,85	11,75		
	Kasaba	8	5,25	3,69		
BAÖ	Büyükşehir	140	11,49	11,35	2,97	0,23
	Şehir	39	12,15	12,77		
	Kasaba	8	5,13	6,56		

*= istatistiksel olarak anlamlı

Araştırmaya katılan Öğrencilerin PİOÖ genel puanları ortalamalarının yaşam geçirilen yer değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur(KW=6,24; p=0,04). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; yaşam geçirilen yer kasaba olanların PİOÖ genel puanları (231,38±17,38), yaşam geçirilen yer büyükşehir olanların PİOÖ genel puanlarından (205,81±28,40) yüksek bulunmuştur. yaşam geçirilen yer kasaba olanların PİOÖ genel puanları (231,38±17,38), yaşam geçirilen yer şehir olanların PİOÖ genel puanlarından (207,51±34,11) yüksek bulunmuştur (Tablo 9).

Araştırmaya katılan Öğrencilerin ÇBMÖ- Düzen, ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi, ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe, ÇBMÖ- Aile Beklentileri, ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri, ÇBMÖ- Kişisel Standartlar, ÇBMÖ genel, PÇE genel, PİOÖ- Özerklik, PİOÖ- Çevresel Hakimiyet, PİOÖ- Bireysel Gelişim, PİOÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler, PİOÖ- Yaşam Amaçları, PİOÖ- Öz Kabul, depresyon, anksiyete puanları ortalamalarının yaşam geçirilen yer değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (p>0.05). (Tablo 9).

Tablo 10. Araştırma Değişkenlerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	SS	MW	P
ÇBMÖ- Düzen	Kadın	145	24,29	4,78	2 391,50	0,03
	Erkek	42	22,45	5,42		
ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi	Kadın	145	21,74	7,32	2 546,50	0,11
	Erkek	42	24,00	7,76		
ÇBMÖ- Davranışlardan Şüpheli	Kadın	145	12,53	4,35	2 836,00	0,50
	Erkek	42	13,12	4,48		
ÇBMÖ- Aile Beklentileri	Kadın	145	15,18	4,79	2 964,00	0,79
	Erkek	42	14,76	4,46		
ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri	Kadın	145	8,23	3,60	2 670,50	0,22
	Erkek	42	8,86	3,43		
ÇBMÖ- Kişisel Standartlar	Kadın	145	19,09	4,37	2 591,00	0,14
	Erkek	42	19,93	4,56		
ÇBMÖ Genel	Kadın	145	101,06	19,97	2 801,00	0,43
	Erkek	42	103,12	19,35		
PÇE Genel	Kadın	145	79,89	18,50	2 587,00	0,14
	Erkek	42	74,24	20,25		
PİÖÖ- Özerklik	Kadın	145	31,26	5,57	2 370,50	0,03*
	Erkek	42	34,00	6,27		
PİÖÖ- Çevresel Hakimiyet	Kadın	145	33,57	5,62	2 894,00	0,62
	Erkek	42	33,10	5,32		
PİÖÖ- Bireysel Gelişim	Kadın	145	36,30	5,86	2 936,00	0,72
	Erkek	42	35,91	6,41		
PİÖÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler	Kadın	145	37,34	6,69	2 320,00	0,02*
	Erkek	42	34,50	7,00		
PİÖÖ- Yaşam Amaçları	Kadın	145	35,10	5,94	3 011,00	0,91
	Erkek	42	34,83	7,52		
PİÖÖ- Öz Kabul	Kadın	145	34,06	7,04	2 916,50	0,68
	Erkek	42	33,64	7,16		
PİÖÖ Genel	Kadın	145	207,63	29,30	2 910,00	0,66
	Erkek	42	205,98	31,11		
BDÖ	Kadın	145	10,26	9,90	3 027,50	0,96
	Erkek	42	10,48	10,60		
BAÖ	Kadın	145	11,36	11,31	2 895,50	0,63
	Erkek	42	11,33	12,41		

*= istatistiksel olarak anlamlı

Öğrencilerin ÇBMÖ- Düzen puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan

anlamli bulunmuştur(Mann Whitney $U=2\ 391,50$; $p=0,03$). Kadının ÇBMÖ- Düzen puanları ($x=24,29$), erkekin ÇBMÖ- Düzen puanlarından ($x=22,45$) yüksek bulunmuştur (Tablo 10).

Öğrencilerin PİOÖ- Özerklik puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(Mann Whitney $U=2\ 370,50$; $p=0,03$). Kadının PİOÖ- Özerklik puanları ($x=31,26$), erkekin PİOÖ- Özerklik puanlarından ($x=34,00$) düşük bulunmuştur (Tablo 10).

Öğrencilerin PİOÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(Mann Whitney $U=2\ 320,00$; $p=0,02$). Kadınlarda PİOÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler puanları ($x=37,34$), erkeklerin PİOÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler puanlarından ($x=34,50$) yüksek bulunmuştur (Tablo 10).

Öğrencilerin ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgisi, ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphesi, ÇBMÖ- Aile Beklentileri, ÇBMÖ- Ailesel Eleştirisi, ÇBMÖ- Kişisel Standartlar, ÇBMÖ genel, PÇE genel, PİOÖ- Çevresel Hakimiyet, PİOÖ- Bireysel Gelişim, PİOÖ- Yaşam Amaçları, PİOÖ- Öz Kabul, PİOÖ genel, depresyon, anksiyete puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 10).

Tablo 11. Araştırma Değişkenlerinin Medeni Durum Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	SS	MW	P
ÇBMÖ- Düzen	Evli	14	24,57	3,18	1 202,50	0,97
	Bekar	173	23,82	5,10		
ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi	Evli	14	22,43	6,67	1 170,00	0,83
	Bekar	173	22,23	7,54		
ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe	Evli	14	12,36	3,30	1 193,50	0,93
	Bekar	173	12,69	4,45		
ÇBMÖ- Aile Beklentileri	Evli	14	14,64	4,45	1 161,50	0,80
	Bekar	173	15,12	4,74		
ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri	Evli	14	8,86	3,44	1 079,50	0,50
	Bekar	173	8,33	3,58		
ÇBMÖ- Kişisel Standartlar	Evli	14	20,07	3,71	1 034,00	0,36
	Bekar	173	19,21	4,47		
ÇBMÖ Genel	Evli	14	102,93	18,49	1 148,00	0,75
	Bekar	173	101,41	19,95		
PÇE Genel	Evli	14	76,07	18,75	1 114,50	0,62
	Bekar	173	78,83	19,06		
PİOÖ- Özerklik	Evli	14	33,21	6,28	1 033,00	0,36
	Bekar	173	31,77	5,80		
PİOÖ- Çevresel Hakimiyet	Evli	14	36,14	4,24	816,50	0,04*
	Bekar	173	33,24	5,59		
PİOÖ- Bireysel Gelişim	Evli	14	39,36	5,26	817,00	0,04*
	Bekar	173	35,96	5,97		
PİOÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler	Evli	14	36,36	7,00	1 164,50	0,81
	Bekar	173	36,73	6,85		
PİOÖ- Yaşam Amaçları	Evli	14	38,71	2,64	722,00	0,01*
	Bekar	173	34,75	6,43		
PİOÖ- Öz Kabul	Evli	14	37,14	6,53	870,50	0,08
	Bekar	173	33,71	7,05		
PİOÖ Genel	Evli	14	220,93	23,13	828,50	0,05
	Bekar	173	206,15	29,88		
BDÖ	Evli	14	4,36	4,07	721,50	0,01*
	Bekar	173	10,79	10,23		
BAÖ	Evli	14	8,21	14,36	841,50	0,06
	Bekar	173	11,61	11,29		

*= istatistiksel olarak anlamlı

Öğrencilerin PİOÖ- Çevresel Hakimiyet puanları ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(Mann Whitney U=816,50; p=0,04). Evlilerin PİOÖ- Çevresel Hakimiyet puanları (x=36,14), bekarların PİOÖ- Çevresel Hakimiyet puanlarından (x=33,24) yüksek bulunmuştur (Tablo 11).

Öğrencilerin PİOÖ- Bireysel Gelişim puanları ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(Mann Whitney U=817,00; p=0,04). Evlilerin PİOÖ- Bireysel Gelişim puanları (x=39,36), bekarların PİOÖ- Bireysel Gelişim puanlarından (x=35,96) yüksek bulunmuştur (Tablo 11).

Öğrencilerin PİOÖ- Yaşam Amaçları puanları ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(Mann Whitney U=722,00; p=0,01). Evlilerin PİOÖ- Yaşam Amaçları puanları (x=38,71), bekarların PİOÖ- Yaşam Amaçları puanlarından (x=34,75) yüksek bulunmuştur (Tablo 11).

Öğrencilerin depresyon puanları ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(Mann Whitney U=721,50; p=0,01). Evlilerin depresyon puanları (x=4,36), bekarların depresyon puanlarından (x=10,79) düşük bulunmuştur (Tablo 11).

Öğrencilerin ÇBMÖ- Düzen, ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi, ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe, ÇBMÖ- Aile Beklentileri, ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri, ÇBMÖ- Kişisel Standartlar, ÇBMÖ genel, PÇE genel, PİOÖ- Özerklik, PİOÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler, PİOÖ- Öz Kabul, anksiyete puanları ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (p>0,05) (Tablo 11).

Tablo 12. Araştırma Değişkenlerinin Çalışma Durumu Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	SS	MW	P
ÇBMÖ- Düzen	Evet	54	22,67	4,90	2 764,00	0,01*
	Hayır	133	24,37	4,94		
ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi	Evet	54	20,69	6,74	2 970,50	0,06
	Hayır	133	22,88	7,67		
ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe	Evet	54	11,78	4,08	2 988,00	0,07
	Hayır	133	13,02	4,45		
ÇBMÖ- Aile Beklentileri	Evet	54	13,65	4,47	2 649,50	0,01*
	Hayır	133	15,67	4,69		
ÇBMÖ- Ailesel Eleştirisi	Evet	54	8,07	3,20	3 436,00	0,64
	Hayır	133	8,49	3,70		
ÇBMÖ- Kişisel Standartlar	Evet	54	17,59	4,56	2 517,00	0,00*
	Hayır	133	19,96	4,18		
ÇBMÖ Genel	Evet	54	94,44	19,55	2 582,50	0,00*
	Hayır	133	104,39	19,24		
PÇE Genel	Evet	54	74,46	19,26	2 910,50	0,04*
	Hayır	133	80,31	18,70		
PİOÖ- Özerklik	Evet	54	32,22	6,02	3 438,50	0,65
	Hayır	133	31,74	5,77		
PİOÖ- Çevresel Hakimiyet	Evet	54	34,22	5,39	3 111,00	0,15
	Hayır	133	33,15	5,60		
PİOÖ- Bireysel Gelişim	Evet	54	37,26	6,12	2 998,50	0,08
	Hayır	133	35,79	5,88		
PİOÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler	Evet	54	37,37	6,39	3 299,00	0,38
	Hayır	133	36,43	7,02		
PİOÖ- Yaşam Amaçları	Evet	54	36,41	6,72	2 818,50	0,02*
	Hayır	133	34,49	6,07		
PİOÖ- Öz Kabul	Evet	54	35,11	6,85	3 156,50	0,20
	Hayır	133	33,50	7,10		
PİOÖ Genel	Evet	54	212,59	27,68	3 046,50	0,10
	Hayır	133	205,09	30,23		
BDÖ	Evet	54	9,24	10,72	3 103,00	0,15
	Hayır	133	10,74	9,75		
BAÖ	Evet	54	9,87	10,56	3 209,00	0,25
	Hayır	133	11,96	11,89		

***= istatistiksel olarak anlamlı**

Öğrencilerin ÇBMÖ- Düzen puanları ortalamalarının çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=2 764,00; p=0,01<0,05). Evetin ÇBMÖ- Düzen puanları (x=22,67), hayırın ÇBMÖ- Düzen puanlarından (x=24,37) düşük bulunmuştur (Tablo 12).

Öğrencilerin ÇBMÖ- Aile Beklentileri puanları ortalamalarının çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(Mann Whitney U=2 649,50; p=0,01<0,05). Evetin ÇBMÖ- Aile Beklentileri puanları (x=13,65), hayırın ÇBMÖ- Aile Beklentileri puanlarından (x=15,67) düşük bulunmuştur (Tablo 12).

Öğrencilerin ÇBMÖ- Kişisel Standartlar puanları ortalamalarının çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(Mann Whitney U=2 517,00; p=0,00<0,05). Evetin ÇBMÖ- Kişisel Standartlar puanları (x=17,59), hayırın ÇBMÖ- Kişisel Standartlar puanlarından (x=19,96) düşük bulunmuştur (Tablo 12).

Öğrencilerin ÇBMÖ genel puanları ortalamalarının çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(Mann Whitney U=2 582,50; p=0,00<0,05). Evetin ÇBMÖ genel puanları (x=94,44), hayırın ÇBMÖ genel puanlarından (x=104,39) düşük bulunmuştur (Tablo 12).

Öğrencilerin PÇE genel puanları ortalamalarının çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(Mann Whitney U=2 910,50; p=0,04<0,05). Evetin PÇE genel puanları (x=74,46), hayırın PÇE genel puanlarından (x=80,31) düşük bulunmuştur (Tablo 12).

Öğrencilerin PİOÖ- Yaşam Amaçları puanları ortalamalarının çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(Mann Whitney U=2 818,50; p=0,02<0,05). Evetin PİOÖ- Yaşam Amaçları puanları (x=36,41), hayırın PİOÖ- Yaşam Amaçları puanlarından (x=34,49) yüksek bulunmuştur.(Tablo 12)

Öğrencilerin ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgisi, ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphelenme, ÇBMÖ- Ailesel Eleştirisi, PİOÖ- Özerklik, PİOÖ- Çevresel Hakimiyet, PİOÖ- Bireysel Gelişim, PİOÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler, PİOÖ- Öz Kabul, PİOÖ genel, depresyon, anksiyete puanları ortalamalarının çalışma durumu değişkenine

göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Tablo 12).



Tablo 13. BDÖ puanına göre depresyonu olan ve depresyonu olmayan grupların ÇBMÖ, PÇE, PİÖ puanlarına göre karşılaştırılması

	Grup	N	Ort	SS	t	P
ÇBMÖ- Düzen	Yok	149	24,13	4,70	1,40	0,16
	Var	38	22,87	5,90		
ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi	Yok	149	21,16	7,13	-4,10	0,0001*
	Var	38	26,50	7,28		
ÇBMÖ- Davranışlardan Şüpheli	Yok	149	11,95	4,18	-4,64	0,0001*
	Var	38	15,45	4,03		
ÇBMÖ- Aile Beklentileri	Yok	149	14,78	4,69	-1,78	0,08
	Var	38	16,29	4,64		
ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri	Yok	149	7,73	3,30	-5,24	0,0001*
	Var	38	10,90	3,45		
ÇBMÖ- Kişisel Standartlar	Yok	149	18,99	4,47	-1,76	0,08
	Var	38	20,40	4,05		
ÇBMÖ-Genel	Yok	149	98,75	18,73	-3,94	0,0001*
	Var	38	112,40	20,36		
PÇE Genel	Yok	149	75,69	18,06	-4,39	0,0001*
	Var	38	90,13	18,40		
PİÖÖ- Özerklik	Yok	149	32,54	5,80	3,14	0,00
	Var	38	29,29	5,29		
PİÖÖ- Çevresel Hakimiyet	Yok	149	34,67	5,24	6,54	0,0001*
	Var	38	28,71	3,99		
PİÖÖ- Bireysel Gelişim	Yok	149	37,47	5,58	6,25	0,0001*
	Var	38	31,29	4,85		
PİÖÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler	Yok	149	38,14	6,19	6,26	0,0001*
	Var	38	31,05	6,38		
PİÖÖ- Yaşam Amaçları	Yok	149	36,49	5,58	6,96	0,0001*
	Var	38	29,37	5,82		
PİÖÖ- Öz Kabul	Yok	149	35,73	6,40	7,78	0,0001*
	Var	38	27,05	4,92		
PİÖÖ Genel	Yok	149	215,03	26,92	8,30	0,0001*
	Var	38	176,76	17,85		
BAÖ	Yok	149	8,02	8,81	-9,53	0,0001*
	Var	38	24,42	11,74		

*= istatistiksel olarak anlamlı

Araştırmaya katılan öğrencilerin ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi puanları ortalamalarının depresyon değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-4.10$; $p=0.00<0,05$). Depresyon olanların ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi puanları ($x=26,500$), depresyon

olmayanların ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi puanlarından ($x=21,16$) yüksek bulunmuştur (Tablo 13).

Araştırmaya katılan öğrencilerin ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe puanları ortalamalarının depresyon değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-4.64$; $p=0.0001$). Depresyon olanların ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe puanları ($x=15,45$), depresyon olmayanların ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe puanlarından ($x=11,95$) yüksek bulunmuştur (Tablo 13).

Araştırmaya katılan öğrencilerin ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri puanları ortalamalarının depresyon değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-5.24$; $p=0.0001$). Depresyon olanların ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri puanları ($x=10,90$), depresyon olmayanların ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri puanlarından ($x=7,73$) yüksek bulunmuştur (Tablo 13).

Araştırmaya katılan öğrencilerin ÇBMÖ genel puanları ortalamalarının depresyon değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-3.94$; $p=0.00<0,05$). Depresyon olanların ÇBMÖ genel puanları ($x=112,40$), depresyon olmayanların ÇBMÖ genel puanlarından ($x=98,75$) yüksek bulunmuştur (Tablo 13).

Araştırmaya katılan öğrencilerin PÇE genel puanları ortalamalarının depresyon değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-4.39$; $p=0.00<0,05$). Depresyon PÇE genel puanları ($x=90,13$), depresyon olmayanların PÇE genel puanlarından ($x=75,67$) yüksek bulunmuştur (Tablo 13).

Araştırmaya katılan öğrencilerin PİÖÖ- Özerklik puanları ortalamalarının depresyon değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=3.14$; $p=0.00$). Depresyon olmayanların PİÖÖ- Özerklik puanları ($x=32,54$), depresyon olanların PİÖÖ- Özerklik puanlarından ($x=29,29$) yüksek bulunmuştur (Tablo 13).

Araştırmaya katılan öğrencilerin PİÖÖ- Çevresel Hakimiyet puanları ortalamalarının depresyon değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=6.54$; $p=0.0001$). Depresyon olmayanların PİÖÖ- Çevresel Hakimiyet puanları ($x=34,67$), depresyon olanların PİÖÖ- Çevresel Hakimiyet puanlarından ($x=28,71$) yüksek bulunmuştur (Tablo 13).

Araştırmaya katılan öğrencilerin PİÖÖ- Bireysel Gelişim puanları ortalamalarının depresyon değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=6.25$; $p=0.00<0,05$). Depresyon olmayanların PİÖÖ- Bireysel Gelişim puanları ($x=37,47$), depresyon olanların PİÖÖ- Bireysel Gelişim puanlarından ($x=31,29$) yüksek bulunmuştur (Tablo 13).

Araştırmaya katılan öğrencilerin PİÖÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler puanları ortalamalarının depresyon değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=6.26$; $p=0.0001$). Depresyon olmayanların PİÖÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler puanları ($x=38,14$), depresyon olanların PİÖÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler puanlarından ($x=31,05$) yüksek bulunmuştur (Tablo 13).

Araştırmaya katılan öğrencilerin PİÖÖ- Yaşam Amaçları puanları ortalamalarının depresyon değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=6.70$; $p=0.0001$). Depresyon olmayanların PİÖÖ- Yaşam Amaçları puanları ($x=36,49$), depresyon olanların PİÖÖ- Yaşam Amaçları puanlarından ($x=29,37$) yüksek bulunmuştur (Tablo 13).

Araştırmaya katılan öğrencilerin PİÖÖ- Öz Kabul puanları ortalamalarının depresyon değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=7.78$; $p=0.0001$). Depresyon olmayanların PİÖÖ- Öz Kabul puanları ($x=35,73$), depresyon olanların PİÖÖ- Öz Kabul puanlarından ($x=27,05$) yüksek bulunmuştur (Tablo 13).

Araştırmaya katılan ğrencilerin PİOÖ genel puanları ortalamalarının depresyon değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=8.30$; $p=0.0001$) Depresyon olmayanların PİOÖ genel puanları ($x=215,03$), depresyon olanların PİOÖ genel puanlarından ($x=176,76$) yüksek bulunmuştur (Tablo 13).

Araştırmaya katılan öğrencilerin anksiyete puanları ortalamalarının depresyon değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-9.53$; $p=0.0001$). Depresyon olanların anksiyete puanları ($x=24,42$), depresyon olmayanların anksiyete puanlarından ($x=8,02$) yüksek bulunmuştur (Tablo 13).

Araştırmaya katılan öğrencilerin BMÖ- Düzen, BMÖ- Aile Beklentileri, BMÖ- Kişisel Standartlar puanları ortalamalarının depresyon değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 13).

Tablo 14. Ölçekler arasında korelasyon analizi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
ÇBMÖ-Düzen	1,00																				
ÇBMÖ-Hatalara Aşırı İlgi	-0,08	1,00																			
ÇBMÖ-Davranışlardan Şüphe	-0,02	0,74**	1,00																		
ÇBMÖ-Aile Beklentileri	0,13	0,44**	0,45**	1,00																	
ÇBMÖ-Ailesel Eleştiri	-0,18*	0,64**	0,59**	0,51**	1,00																
ÇBMÖ-Kişisel Standartlar	0,34**	0,46**	0,43**	0,51**	0,31**	1,00															
ÇBMÖGenel	0,28**	0,82**	0,79**	0,72**	0,67**	0,73**	1,00														
PÇE Genel	-0,20**	0,35**	0,42**	0,12	0,30**	0,03	0,25**	0,85**	0,86**	0,73**	1,00										

Tablo 14'ün devamı aşağıdadır

PiÖÖ - Özerklik	0,14	-0,39*	-0,39*	-0,11	-0,28*	0,05	-0,26*	-0,46*	-0,27*	-0,43*	-0,47*	1,00								
PiÖÖ - Çevresel Hakimiyet	0,18*	-0,47*	-0,49*	-0,16*	-0,43*	-0,18*	-0,38*	-0,45*	-0,30*	-0,36*	-0,45*	0,41*	1,00							
PiÖÖ - Bireysel Gelişim	0,23*	-0,39*	-0,45*	-0,23*	-0,33*	-0,03	-0,29*	-0,54*	-0,35*	-0,44*	-0,55*	0,42*	0,53*	1,00						
PiÖÖ - Diğerleriyle Olumlu İlişkiler	0,18*	-0,51*	-0,49*	-0,23*	-0,47*	-0,24*	-0,43*	-0,48*	-0,32*	-0,34*	-0,48*	0,41*	0,59*	0,58*	1,00					
PiÖÖ - Yaşam Amaçları	0,18*	-0,36*	-0,41*	-0,23*	-0,37*	-0,12	-0,31*	-0,47*	-0,41*	-0,36*	-0,51*	0,36*	0,63*	0,63*	0,57*	1,00				
PiÖÖ - Öz Kabul	0,14	-0,53*	-0,59*	-0,23*	-0,46*	-0,22*	-0,47*	-0,52*	-0,28*	-0,44*	-0,50*	0,55*	0,68*	0,63*	0,66*	0,60*	1,00			
PiÖÖ Genel	0,21*	-0,55*	-0,58*	-0,25*	-0,50*	-0,15*	-0,45*	-0,60*	-0,40*	-0,50*	-0,61*	0,69*	0,79*	0,79*	0,80*	0,79*	0,88*	1,00		
BDÖ	-0,07	0,35*	0,40*	0,19*	0,34*	0,19*	0,32*	0,31*	0,21*	0,28*	0,30*	-0,21*	0,49*	0,42*	0,36*	0,44*	0,52*	0,51*	1,00	
BAÖ	-0,07	0,30*	0,31*	0,10	0,29*	0,20	0,25*	0,23*	0,22*	0,24*	0,27*	-0,21*	-0,44*	-0,30*	-0,29*	-0,27*	-0,39*	-0,40*	0,70*	1,00

*= istatistiksel olarak anlamlı

ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe ve ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0.74$; $p=0,0001$). ÇBMÖ- Aile Beklentileri ve ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.44$; $p=0,00$). ÇBMÖ- Aile Beklentileri ve ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.45$; $p=0,00$). ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri ve ÇBMÖ- Düzen arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.18$; $p=0,01$). ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri ve ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.64$; $p=0,00$). ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri ve ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.59$; $p=0,00$). ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri ve ÇBMÖ- Aile Beklentileri arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.51$; $p=0,00$). ÇBMÖ- Kişisel Standartlar ve ÇBMÖ- Düzen arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.34$; $p=0,00$). ÇBMÖ- Kişisel Standartlar ve ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.461$; $p=0,00$). ÇBMÖ- Kişisel Standartlar ve ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.43$; $p=0,00$). ÇBMÖ- Kişisel Standartlar ve ÇBMÖ- Aile Beklentileri arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.51$; $p=0,00$). ÇBMÖ- Kişisel Standartlar ve ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.31$; $p=0,00$). ÇBMÖ Genel ve ÇBMÖ- Düzen arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.28$; $p=0,00$). ÇBMÖ Genel ve ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.82$; $p=0,00$). ÇBMÖ Genel ve ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.79$; $p=0,00$). ÇBMÖ Genel ve ÇBMÖ- Aile Beklentileri arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.72$; $p=0,00$). ÇBMÖ Genel ve ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.67$; $p=0,00$). ÇBMÖ Genel ve ÇBMÖ- Kişisel Standartlar arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.7$; $p=0,00$). PÇE Genel ve ÇBMÖ- Düzen arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.20$; $p=0,01$). PÇE Genel ve ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.35$; $p=0,00$). PÇE Genel ve ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.42$; $p=0,00$). PÇE Genel ve ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.30$; $p=0,00$). PÇE Genel ve ÇBMÖ genel arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.25$; $p=0,00$). PİÖÖ- Özerklik ve ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.39$; $p=0,00$). PİÖÖ- Özerklik ve ÇBMÖ-

Davranışlardan Şüphe arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.39$; $p=0,00$). PİÖÖ- Özerklik ve ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.28$; $p=0,00$). PİÖÖ- Özerklik ve ÇBMÖ genel arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.26$; $p=0,00$). PİÖÖ- Özerklik ve PÇE genel arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.47$; $p=0,00$). PİÖÖ- Çevresel Hakimiyet ve ÇBMÖ- Düzen arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.18$; $p=0,01$). PİÖÖ- Çevresel Hakimiyet ve ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgili arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.47$; $p=0,00$). PİÖÖ- Çevresel Hakimiyet ve ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.49$; $p=0,00$). PİÖÖ- Çevresel Hakimiyet ve ÇBMÖ- Aile Beklentileri arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.16$; $p=0,03$). PİÖÖ- Çevresel Hakimiyet ve ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.43$; $p=0,00$). PİÖÖ- Çevresel Hakimiyet ve ÇBMÖ- Kişisel Standartlar arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.18$; $p=0,01$). PİÖÖ- Çevresel Hakimiyet ve ÇBMÖ genel arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.38$; $p=0,00$). PİÖÖ- Çevresel Hakimiyet ve PÇE genel arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.45$; $p=0,00$). PİÖÖ- Çevresel Hakimiyet ve PİÖÖ- Özerklik arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.41$; $p=0,00$). PİÖÖ- Bireysel Gelişim ve ÇBMÖ- Düzen arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.23$; $p=0,00$). PİÖÖ- Bireysel Gelişim ve ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgili arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.39$; $p=0,00$). PİÖÖ- Bireysel Gelişim ve ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.45$; $p=0,00$). PİÖÖ- Bireysel Gelişim ve ÇBMÖ- Aile Beklentileri arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.23$; $p=0,00$). PİÖÖ- Bireysel Gelişim ve ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.33$; $p=0,00$). PİÖÖ- Bireysel Gelişim ve ÇBMÖ genel arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.29$; $p=0,00$). PİÖÖ- Bireysel Gelişim ve PÇE genel arasında orta, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.55$; $p=0,00$). PİÖÖ- Bireysel Gelişim ve PİÖÖ- Özerklik arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.42$; $p=0,00$). PİÖÖ- Bireysel Gelişim ve PİÖÖ- Çevresel Hakimiyet arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.53$; $p=0,00$). PİÖÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler ve ÇBMÖ- Düzen arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.18$; $p=0,01$). PİÖÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler ve ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgili arasında orta, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.51$; $p=0,00$). PİÖÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler ve ÇBMÖ-

Davranışlardan Şüphe arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.49$; $p=0,00$). PİÖÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler ve ÇBMÖ- Aile Beklentileri arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.23$; $p=0,00$). PİÖÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler ve ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.47$; $p=0,00$). PİÖÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler ve ÇBMÖ- Kişisel Standartlar arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.24$; $p=0,00$). PİÖÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler ve ÇBMÖ genel arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.43$; $p=0,00$). PİÖÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler ve PÇE genel arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.48$; $p=0,00$). PİÖÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler ve PİÖÖ- Özerklik arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.41$; $p=0,00$). PİÖÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler ve PİÖÖ- Çevresel Hakimiyet arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.59$; $p=0,00$). PİÖÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler ve PİÖÖ- Bireysel Gelişim arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.58$; $p=0,00$). PİÖÖ- Yaşam Amaçları ve ÇBMÖ- Düzen arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.18$; $p=0,01$). PİÖÖ- Yaşam Amaçları ve ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgililiği arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.36$; $p=0,00$). PİÖÖ- Yaşam Amaçları ve ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.41$; $p=0,00$). PİÖÖ- Yaşam Amaçları ve ÇBMÖ- Aile Beklentileri arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.23$; $p=0,00$). PİÖÖ- Yaşam Amaçları ve ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.37$; $p=0,00$). PİÖÖ- Yaşam Amaçları ve ÇBMÖ genel arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.31$; $p=0,00$). PİÖÖ- Yaşam Amaçları ve PÇE genel arasında orta, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.51$; $p=0,00$). PİÖÖ- Yaşam Amaçları ve PİÖÖ- Özerklik arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.36$; $p=0,00$). PİÖÖ- Yaşam Amaçları ve PİÖÖ- Çevresel Hakimiyet arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.63$; $p=0,00$). PİÖÖ- Yaşam Amaçları ve PİÖÖ- Bireysel Gelişim arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.63$; $p=0,00$). PİÖÖ- Yaşam Amaçları ve PİÖÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.57$; $p=0,00$). PİÖÖ- Öz Kabul ve ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgililiği arasında orta, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.53$; $p=0,00$). PİÖÖ- Öz Kabul ve ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe arasında orta, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.59$; $p=0,00$). PİÖÖ- Öz Kabul ve ÇBMÖ- Aile Beklentileri arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.23$; $p=0,00$). PİÖÖ- Öz Kabul ve ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri arasında zayıf, negatif yönde anlamlı

ilişki bulunmaktadır($r=-0.46$; $p=0,00$). PİÖÖ- Öz Kabul ve ÇBMÖ- Kişisel Standartlar arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.22$; $p=0,00$). PİÖÖ- Öz Kabul ve ÇBMÖ genel arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.47$; $p=0,00$). PİÖÖ- Öz Kabul ve PÇE genel arasında , negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.50$; $p=0,00$). PİÖÖ- Öz Kabul ve PİÖÖ- Özerklik arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.55$; $p=0,00$). PİÖÖ- Öz Kabul ve PİÖÖ- Çevresel Hakimiyet arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.68$; $p=0,00$). PİÖÖ- Öz Kabul ve PİÖÖ- Bireysel Gelişim arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.63$; $p=0,00$). PİÖÖ- Öz Kabul ve PİÖÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.66$; $p=0,00$). PİÖÖ- Öz Kabul ve PİÖÖ- Yaşam Amaçları arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.60$; $p=0,00$). PİÖÖ Genel ve ÇBMÖ- Düzen arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.22$; $p=0,00$). PİÖÖ Genel ve ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi arasında orta, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.55$; $p=0,00$). PİÖÖ Genel ve ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe arasında orta, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.58$; $p=0,00$). PİÖÖ Genel ve ÇBMÖ- Aile Beklentileri arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.25$; $p=0,00$). PİÖÖ Genel ve ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.49$; $p=0,00$). PİÖÖ Genel ve ÇBMÖ- Kişisel Standartlar arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.15$; $p=0,04$). PİÖÖ Genel ve ÇBMÖ genel arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.45$; $p=0,00$). PİÖÖ Genel ve PÇE genel arasında orta, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.61$; $p=0,00$). PİÖÖ Genel ve PİÖÖ- Özerklik arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.66$; $p=0,00$). PİÖÖ Genel ve PİÖÖ- Çevresel Hakimiyet arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.79$; $p=0,00$). PİÖÖ Genel ve PİÖÖ- Bireysel Gelişim arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.79$; $p=0,00$). PİÖÖ Genel ve PİÖÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.80$; $p=0,00$). PİÖÖ Genel ve PİÖÖ- Yaşam Amaçları arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.79$; $p=0,00$). PİÖÖ Genel ve PİÖÖ- Öz Kabul arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.88$; $p=0,00$). Depresyon ve ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.35$; $p=0,00$). Depresyon ve ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.40$; $p=0,00$). Depresyon ve ÇBMÖ- Aile Beklentileri arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.19$; $p=0,01$). Depresyon ve ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki

bulunmaktadır($r=0.34$; $p=0,00$). Depresyon ve ÇBMÖ- Kişisel Standartlar arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.19$; $p=0,01$). Depresyon ve ÇBMÖ genel arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.32$; $p=0,00$). Depresyon ve PÇE genel arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.30$; $p=0,00$). Depresyon ve PİÖÖ- Özerklik arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.21$; $p=0,00$). Depresyon ve PİÖÖ- Çevresel Hakimiyet arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.49$; $p=0,00$). Depresyon ve PİÖÖ- Bireysel Gelişim arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.42$; $p=0,00$). Depresyon ve PİÖÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.36$; $p=0,00$). Depresyon ve PİÖÖ- Yaşam Amaçları arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.44$; $p=0,00$). Depresyon ve PİÖÖ- Öz Kabul arasında orta, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.52$; $p=0,00$). Depresyon ve PİÖÖ genel arasında orta, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.51$; $p=0,00$). Anksiyete ve ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.30$; $p=0,00$). Anksiyete ve ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.31$; $p=0,00$). Anksiyete ve ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.29$; $p=0,00$). Anksiyete ve ÇBMÖ genel arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.25$; $p=0,00$). Anksiyete ve PÇE genel arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.27$; $p=0,00$). Anksiyete ve PİÖÖ- Özerklik arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.21$; $p=0,01$). Anksiyete ve PİÖÖ- Çevresel Hakimiyet arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.44$; $p=0,00$). Anksiyete ve PİÖÖ- Bireysel Gelişim arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.30$; $p=0,00$). Anksiyete ve PİÖÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.29$; $p=0,00$). Anksiyete ve PİÖÖ- Yaşam Amaçları arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.27$; $p=0,00$). Anksiyete ve PİÖÖ- Öz Kabul arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.39$; $p=0,00$). Anksiyete ve PİÖÖ genel arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=-0.40$; $p=0,00$). Anksiyete ve depresyon arasında , pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.70$; $p=0,00$). Diğer değişkenler arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$) (Tablo 14).

Tablo 15. Mükemmeliyetçilik Alt Boyutlarının PÇE Genel Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
PÇE Genel	Sabit	72,35	8,89	0,00	7,08	0,00	0,16
	ÇBMÖ- Düzen	-0,31	-1,02	0,31			
	ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi	0,13	0,44	0,66			
	ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe	1,71	3,73	0,00			
	ÇBMÖ- Aile Beklentileri	-0,29	-0,82	0,41			
	ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri	0,25	0,47	0,64			
	ÇBMÖ- Kişisel Standartlar	-0,45	-1,22	0,23			

ÇBMÖ- Düzen, ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi, ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe, ÇBMÖ- Aile Beklentileri, ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri, ÇBMÖ- Kişisel Standartlar ile PÇE genel arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=7,08; p=0,00). PÇE genel puanının belirleyicisi olarak ÇBMÖ- Düzen, ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi, ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe, ÇBMÖ- Aile Beklentileri, ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri, ÇBMÖ- Kişisel Standartlar değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür (R²=0,16). Öğrencilerin ÇBMÖ- Düzen puanı PÇE genel puanını etkilememektedir (p=0.31>0.05). Öğrencilerin ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi puanı PÇE genel puanını etkilememektedir (p=0.66>0.05). Öğrencilerin ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe puanı PÇE genel puanını arttırmaktadır (β =1,71). Öğrencilerin ÇBMÖ- Aile Beklentileri puanı PÇE genel puanını etkilememektedir (p=0.41>0.05). Öğrencilerin ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri puanı PÇE genel puanını etkilememektedir (p=0.64>0.05). Öğrencilerin ÇBMÖ- Kişisel Standartlar puanı PÇE genel puanını etkilememektedir (p=0.23>0.05). (Tablo 15).

Tablo 16. Psikolojik İyi Olma Boyutlarının Problem Çözme Becerisi Genel Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
PÇE Genel	Sabit	164,60	19,39	0,00	19,39	0,0001*	0,37
	PİOÖ- Özerklik	-0,69	-3,02	0,00			
	PİOÖ- Çevresel Hakimiyet	-0,15	-0,51	0,61			
	PİOÖ- Bireysel Gelişim	-0,79	-2,87	0,01			
	PİOÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler	-0,34	-1,44	0,15			
	PİOÖ- Yaşam Amaçları	-0,42	-1,67	0,10			
	PİOÖ- Öz Kabul	-0,11	-0,40	0,69			

*= istatistiksel olarak anlamlı

PİOÖ- Özerklik, PİOÖ- Çevresel Hakimiyet, PİOÖ- Bireysel Gelişim, PİOÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler, PİOÖ- Yaşam Amaçları, PİOÖ- Öz Kabul ile PÇE genel arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak

anlamli bulunmuştur ($F=19,39$; $p=0,00$). PÇE genel puanının belirleyicisi olarak PİOÖ- Özerklik, PİOÖ- Çevresel Hakimiyet, PİOÖ- Bireysel Gelişim, PİOÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler, PİOÖ- Yaşam Amaçları, PİOÖ- Öz Kabul değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) güçlü olduğu görülmüştür ($R^2=0,37$). Öğrencilerin PİOÖ- Özerklik puanı PÇE genel puanını azaltmaktadır ($\beta=-0,69$). Öğrencilerin PİOÖ- Çevresel Hakimiyet puanı PÇE genel puanını etkilememektedir ($p=0,61$). Öğrencilerin PİOÖ- Bireysel Gelişim düzeyi PÇE genel puanını azaltmaktadır ($\beta=-0,79$). Öğrencilerin PİOÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler puanı PÇE genel puanını etkilememektedir ($p=0,15$). Öğrencilerin PİOÖ- Yaşam Amaçları puanı PÇE genel puanını etkilememektedir ($p=0,10$). Öğrencilerin PİOÖ- Öz Kabul düzeyi PÇE genel puanını etkilememektedir ($p=0,69$). (Tablo 16).

Tablo 17. Mükemmeliyetçiliğin Problem Çözme Becerisi Genel Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	P	F	Model (p)	R^2
PÇE Genel	Sabit	55,85	7,87	0,00	10,70	0,001*	0,05
	ÇBMÖ Genel	0,22	3,27	0,00			

*= istatistiksel olarak anlamlı

ÇBMÖ genel ile PÇE genel arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=10,70$; $p=0,00$). PÇE genel puanının belirleyicisi olarak ÇBMÖ genel değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ($R^2=0,05$). Öğrencilerin ÇBMÖ genel puanı PÇE genel puanını arttırmaktadır ($\beta=0,22$). (Tablo 17).

Tablo 18. Psikolojik İyi Olma Durumunun Problem Çözme Becerisi Genel Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	T	p	F	Model (p)	R^2
PÇE Genel	Sabit	159,90	20,49	0,00	110,67	0,0001*	0,37
	PİOÖ Genel	-0,39	-10,52	0,00			

*= istatistiksel olarak anlamlı

PİOÖ genel ile PÇE genel arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=110,67$; $p=0,00$). PÇE genel puanının belirleyicisi olarak PİOÖ genel değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) güçlü olduğu görülmüştür ($R^2=0,37$). Öğrencilerin PİOÖ genel puanı PÇE genel puanını azaltmaktadır ($\beta=-0,39$). (Tablo 18).

Tablo 19. Anksiyete ve Depresyonun (BAÖ ve BDÖ puanlarına göre) Problem Çözme Becerisi Genel Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
PÇE Genel	Sabit	71,72	36,69	0,00	12,05	0,0001*	0,11
	Depresyon	0,57	3,19	0,00			
	Anksiyete	0,09	0,59	0,55			

***= istatistiksel olarak anlamlı**

Depresyon, anksiyete ile PÇE genel arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=12,05$; $p=0,00$). PÇE genel puanının belirleyicisi olarak depresyon, anksiyete değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ($R^2=0,11$). Öğrencilerin depresyon puanını PÇE genel puanını arttırmaktadır ($\beta=0,57$). Anksiyete puanı PÇE genel puanını etkilememektedir ($p=0,55>0,05$). (Tablo 19).

5. TARTIŞMA

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin sahip oldukları mükemmeliyetçilik düzeyleri ile psikolojik iyi olma hali arasındaki ilişki ve problem çözme becerisine etkisini saptamak amacıyla oluşturulmuştur. Çalışmanın öne çıkan niteliği; literatürde bu üç değişkenin birarada değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamış olmasıdır. Bu doğrultuda, %77,5'i kadın, %22,5'i erkek öğrenciler çalışma grubunu oluşturmuştur. Katılımcı öğrencilerin annelerinin %31,6'sının ilkökul ve altı, %33,7'sinin lise mezunu olduğu saptanırken; babalarının %32,6'sının lise, %27,8'sinin üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Genellikle (%75,9) orta gelirli ailelere mensup oldukları görülmektedir.

Çalışmanın bağımlı değişkenleri ile oldukça ilişkili olduğu düşünülen eğitim düzeyi incelendiğinde; ÇBMÖ alt boyutlarından hatalara aşırı ilgi, davranışlarda şüphe, kişisel standartlar ve genel mükemmeliyetçilik düzeylerinde anlamlı farklılaşma gözlemlenmiştir. Yüksek lisans düzeyinde azalan mükemmeliyetçilik düzeyi en çok ilk, iki ve üçüncü sınıflardaki öğrencilerde gözlemlenmektedir. Literatürdeki mükemmeliyetçiliğe yönelik çalışmaların çoğu akademik başarı ve eğitim düzeyinin artması ile mükemmeliyetçi kişilik özelliğinin de arttığını böylelikle depresif belirtilerin de yükseldiğini ifade etmektedir (Gül, Yılmaz, Berksun 2009). Aynı durum kaygı boyutu ve problem çözmede de kendini göstermiştir. Kaygı, depresyon, ve mükemmeliyetçilik düzeyi düşük olan yüksek lisans öğrencilerinin daha yüksek psikolojik iyi olma tariflemeleri şaşırtıcı olmadığı gibi kendi içinde tutarlılık da göstermektedir. Özellikle 2.sınıf ve 3. sınıflarda gözlemlenen depresyon, anksiyete ve mükemmeliyetçiliğin geleceğe yönelik belirsizlik, öğrenciliğe bağlı problemler ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Yüksek lisansta eğitim görenlerin aynı zamanda çalışıyor olmaları ve daha düzenli bir yaşantıları olması etken kabul edilebilir.

Yaş psikolojik iyi olma, problem çözme ve mükemmeliyetçilik ile ilişkili saptanan önemli bir demografik değişken olarak gözlemlenmiştir. Yaşı 18-20 arasında olan daha genç öğrencilerde ÇBMÖ alt boyutlarından "Hatalara Aşırı İlgi" ve "Davranışlarda Şüphe" anlamlı derecede daha yüksektir. Bu yaş grubundaki öğrencilerin kendilerine yönelik eleştirileri daha yoğun yapmaktadırlar. Yaş arttıkça

yani 28 yaş ve üstünde ÇBMÖ alt boyutlarından “ailesel eleştiri”, “kişisel standartlar” öne çıkmaktadır. Genel mükemmeliyetçilik düzeyi yaşı daha büyük olanlarda daha yüksek düzeydedir. Problem Çözme Becerisi Genel ortalaması yaşı daha genç olanlarda daha yüksek olarak belirlenmektedir. PİOÖ alt boyutlarından “Çevresel Hakimiyet”, “Bireysel Gelişim”, “Diğerleriyle Olumlu İlişkiler”, ve genel psikolojik iyi olma puanları yaşı daha büyük olanlarda (25-28 yaş arasında) daha yüksektir. Bunun nedeni öz farkındalığın artması, standartların belirlenmesi olarak ifade edilebilir. Bu bulgular, literatürdeki diğer çalışmalar ile benzerlik göstermektedir (Flett vd, 1996; Pakaslahti, Karjalainen and Keltikangas-Jarvinen, 2002)

Cinsiyet ve bağımlı değişkenlerin ilişkisi incelendiğinde; ÇBMÖ - düzen boyutunda kadınların anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahip oldukları satanmıştır. Cinsiyetin mükemmeliyetçilik ile ilişkisi literatürde vurgulanan bir durumdur (Saya,2006).

Anne eğitim düzeyinin etkisi incelendiğinde sadece genel mükemmeliyetçilik düzeyinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir. İlkokul ve ortaokul mezunu anneleri olanların genel mükemmeliyetçilik düzeyleri daha yüksektir. Hewitt ve Flett (1991) anne babanın eğitim düzeyinin yüksek oluşunun mükemmellik düzeyini de arttırdığını söylemektedir. Bunun nedeni olarak da artan eğitimin beklentileri de arttırması olarak açıklama yapmışlardır. Bu çalışmadan elde edilen sonuç ise annelerin düşük eğitim düzeylerinden ötürü daha çok beklenti içerisine girmeleri olabilir. Baba eğitim düzeyinin etkisine bakıldığında ise; ilkokul mezunu babalarda en yüksek düzeyde ailesel eleştiri ve genel mükemmeliyetçilik tarifledikleri saptanmıştır.

Katılımcıların gelir düzeylerinin sadece Ailesel Eleştiri alt boyutunda düşük geliri grup aleyhine anlamlı farklılaşma oluşturduğu görülmektedir. Ekonomik gelir düzeyi daha düşük ailelerde öğrencinin ebeveynlerini aşırı derecede eleştirel algıladığı dikkat çekmektedir. Salı (2010) da çalışıp çalışmama faktörü ile ailesel eleştiri faktörünün anlamlı farklılaşma oluşturduğunu bunun da düşük gelire bağlanabileceğini belirtmişlerdir. Bu açıdan literatür ile uyumlu bir sonuç elde edildiğini söylemek mümkündür.

Yaşanılan yerin büyüklüğü ve nüfusu arttıkça psikolojik iyi olma düzeylerinin anlamlı düzeyde azaldığı görülmektedir. Literatürde kırsal alanda yaşıyor olmanın iyimserlik ve iyi olma düzeyini arttırdığı belirtilmektedir (Puskar, Bernardo, Ren, Haley, Tark, Switala and Siemon 2010). Kırsal alanda güvene dayalı ilişkilerin çokluğu, yaşam standartlarının optimum düzeyde ve daha az stres barındırıyor olması bunun nedenleri olarak ifade edilmektedir. Bu açıdan literatür ile uyumlu bir sonuç elde edildiğini söylemek mümkündür.

Psikolojik iyi olma alt ölçeklerinden çevresel hakimiyet, bireysel gelişim ve yaşam amaçları evlilerde daha yüksek gözlemlenmiştir. İstatistiksel açıdan anlamlı olmasada evlilerde daha yüksek psikolojik iyi olma puanı bulunmuştur. Evlilerin depresyon puanları, bekarların depresyon puanlarından düşük bulunmuştur. Literatürde genellikle evlilerde bekarlara nazaran daha yüksek yaşam doyumu ve psikolojik iyi olma düzeyinden bahsedilmektedir (Saucier ve Ambert 1982; Cowan 2005; Seligman 2002; Diener et al 2000). Bu açıdan tutarlı ve uyumlu bir sonuç elde edildiğini söylemek mümkündür.

Çalışma durumu ile bağımlı değişkenlerin ilişkisi incelendiğinde; mükemmeliyetçilik alt boyutlarından düzen, aile beklentileri, ailesel eleştiri ve kişisel standartlar çalışmayanlarda daha yüksek gözlemlenmiştir. Bu da beklentilere dair tutumları gözler önüne sermektedir. Rice vd. (1998) çalışmasında da benzer sonuç elde edildiği görülmektedir. Aynı zamanda genel mükemmeliyetçilik düzeyleri çalışmayanlarda anlamlı derecede yüksektir. Literatürde sonucun benzer olduğuna dair çalışmalar mevcuttur. (Salı, 2010).

Genel problem çözme becerisi çalışmayanlarda daha yüksektir. Çalışmayan öğrenciler, genel davranışla çatışma çözme yaklaşımını istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde daha fazla kullanmaktadırlar. Böylelikle, çalışmayan öğrencilerin çatışmalarını çözerken çatışma yaşanan kişi ile çözüm odaklı hareket edemedikleri söylenebilir. Öz ve Hiçdurmaz (2012) de benzer bir sonuçtan bahsetmişler ve çalışmama halinin çatışmaları arttırıcı etkisinden söz etmişlerdir.

Psikolojik iyi olma durumu alt boyutlarından yaşam amaçlarında, çalışıyor olma daha olumlu bir etken olarak saptanmıştır. Literatürde konuya dair kişinin gelir düzeyinin çalışma durumu ile birlikte değerlendirilerek yaşam amacı ve iyi olma durumu ile ilişkili olup olmadığını saptamaya dair çalışmalar söz konusu ilişki yönünü pozitif olarak ifade etmişlerdir (Braun, 1977). Diener (1984) gerçekleştirdiği benzer bir çalışma ile de sosyo ekonomik düzey ve yaşam amaçları arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğunu vurgulamıştır.

Çalışmanın bağımlı değişkenleri arasındaki korelasyon incelendiğinde, tıpkı literatürdeki birçok araştırmacı tarafından belirtildiği üzere mükemmeliyetçilik ve psikolojik iyi olma arasında negatif bir ilişki saptamıştır (Hewitt and Flett, 1991). Çalışma bulgularına göre, psikolojik iyi olma genel ve mükemmeliyetçilik genel arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Shafran ve Mansell (2001) mükemmeliyetçilik düzeyi artan bireyin psikolojik iyi olma düzeyini anlamlı derecede azalttığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Rice vd. (1998) çalışmalarında, mükemmeliyetçilikte kendini standartları üzerinde görme, bunun başarısızlığa yöneltmesi ve böylelikle artan deneyimlerin kendini suçlama ve depresyon oluşturması bu sebeple de psikolojik iyi olma düzeyinin olumsuz etkilenmesi olarak belirtmişlerdir.

Elde edilen bulgulara göre, problem çözme becerisi genel ortalaması ve mükemmeliyetçilik genel ortalaması arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Benzer şekilde, Seiffge-Kranke vd. (2009) ile Öngen'inde (2006) mükemmeliyetçi tutumlar ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde ilişki saptadığı dikkati çekmektedir.

Diğer önemli bir hipotez olarak, psikolojik iyi olma genel ortalaması ve problem çözme becerisi genel ortalaması arasında orta, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin psikolojik iyi olma düzeyi problem çözme becerisi genel düzeyini azaltmaktadır. Buradan hareketle, irrasyonel ve sağlıksız problem çözme stillerini kullanan bireylerin daha yüksek düzeyde psikolojik iyi olma gösterebildiğini söyleyebiliriz. Day ve Maltby (2003) çalışmalarında şans, uğur gibi işlevsiz yöntemlerinde psikolojik iyi hissettireceğini

bildirmiştir. Buradan yola çıkarak psikolojik iyi hissetmek için problem çözme becerisi şartı olmadığını söyleyebiliriz.

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik genel düzeyi problem çözme becerisi genel düzeyini arttırmaktadır. Bu açıklama D’Zurilla (2002) ve Hamarta’nın (2009) çalışmaları sonuçları ile benzerdir. Bu çalışmalarda bireyin mükemmeliyetçilik düzeyinin artıyor olmasının problem çözmesini olumlu etkilediği çünkü dikkati arttırarak çözüm üretme yetisini arttırdığı belirtilmiştir.

Son olarak BDÖ’ye göre depresyon var puanı alan öğrencilerin ÇBMÖ-Hatalara Aşırı İlgi, ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe, ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri puanları, genel mükemmeliyetçilik, PİOÖ- Özerklik, genel psikolojik iyi olma puanları, anksiyete ve genel problem çözme becerisi puanları depresyon var puanı almayanların problem çözme becerisi genel puanlarından anlamlı oranda yüksektir. Literatürde birçok çalışma azalan problem çözme becerilerinin depresyonu arttırdığını dolayısıyla arasında anlamlı negatif bir ilişki olduğunu belirtmektedir (Cannon et al., 1999; Channon and Baker, 1996; Flett and Johnston, 1992; D’Zurilla and Nezu, 1982). Buradan hareketle literatürden farklı bir sonuç elde edildiğini söylemek mümkündür. Bunun nedeni hem üniversite öğrencilerinin örneklem olarak belirlenmiş olması hem de depresyon düzeylerinin major seviyede olmamış olması olabilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1 SONUÇLAR

Araştırmanın bulgularından aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

➤ Yaşı 28 Yaş üstü olan öğrencilerin, genel mükemmeliyetçilik puanları; yaşı 18-20 arası olanların genel problem çözme becerisi puanları; yaşı 25-28 arası olanların genel psikolojik iyi olma puanları en yüksek düzeyde saptanmıştır.

➤ Eğitim düzeyi ortaokul olan anneye sahip öğrencilerin mükemmeliyetçilik genel puanları en yüksek bulunmuştur.

➤ Baba eğitim düzeyi ilkokul ve altı olanların ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri puanları ve mükemmeliyetçilik genel puanları en yüksek bulunmuştur. Diğer alt boyutlar için anlamlı farklılaşma söz konusu değildir.

➤ Gelir düzeyi düşük olanlar ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri puanları en yüksek olan gruptur. Diğer alt boyutlar için anlamlı farklılaşma söz konusu değildir.

➤ 1.sınıf olanların genel mükemmeliyetçilik puanları, ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi ve ÇBMÖ- Kişisel Standartlar puanları en yüksek iken. 2. sınıf olanların ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe ve genel problem çözme becerisi puanları en yüksek bulunmuştur. Sınıfı yüksek lisans olanların PİÖÖ- Özerklik, PİÖÖ- Yaşam Amaçları, PİÖÖ- Bireysel Gelişim ve PİÖÖ- Çevresel Hakimiyet ve genel psikolojik iyi olma puanları en yüksek saptanmıştır. En yüksek depresyon ve anksiyete puanları ise 3. Sınıfta olanlara aittir.

➤ Yaşam geçirilen yerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi incelendiğinde; kasabada geçirmiş olanların psikolojik iyi olma genel puanları en yüksektir. Diğer alt boyutlar için anlamlı farklılaşma söz konusu değildir.

➤ Kadınların ÇBMÖ- Düzen, PİÖÖ- Diğerleriyle Olumlu İlişkiler puanları anlamlı derecede erkeklerden yüksektir. Erkeklerin PİÖÖ- Özerklik puanları kadınlardan daha yüksektir.

➤ Evlilerin PİÖÖ- Çevresel Hakimiyet, PİÖÖ- Bireysel Gelişim, PİÖÖ- Yaşam Amaçları bekarlardan yüksek bulunmuştur.

➤ Çalışanların ÇBMÖ- Düzen, ÇBMÖ- Aile Beklentileri, ÇBMÖ- Kişisel Standartlar, genel mükemmeliyetçilik ve genel problem çözme becerisi puanları çalışmayanlardan daha düşük olarak saptanmıştır.

➤ BDÖ puanına göre depresyonu olanların ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi, ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe, ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri puanları, genel mükemmeliyetçilik, PİÖÖ- Özerklik, genel psikolojik iyi olma puanları, anksiyete ve genel problem çözme becerisi puanları depresyonu olmayanların puanlarından anlamlı oranda yüksektir.

➤ Ölçeklerin alt boyutları arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin problem çözme becerisi genel düzeyleri ile ÇBMÖ- Düzen, ÇBMÖ- Hatalara Aşırı İlgi, ÇBMÖ- Davranışlardan Şüphe, ÇBMÖ- Aile Beklentileri, ÇBMÖ- Ailesel Eleştiri, ÇBMÖ- Kişisel Standartlar değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür.

➤ Mükemmeliyetçilik genel ile problem çözme becerisi genel arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin mükemmeliyetçilik genel düzeyi problem çözme becerisi genel düzeyini arttırmaktadır.

➤ Problem çözme becerisi genel düzeyinin belirleyicisi olarak psikolojik iyi olma genel değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) güçlü olduğu görülmüştür. Öğrencilerin psikolojik iyi olma genel düzeyi problem çözme becerisi genel düzeyini azaltmaktadır.

➤ Öğrencilerin depresyon düzeyi problem çözme becerisi genel düzeyini arttırırken anksiyete düzeyi problem çözme becerisi genel düzeyini etkilememektedir.

6.2 ÖNERİLER

Çalışmanın kısıtlılıkları ve gelecekteki çalışmalara yönelik bilgi vermek gerekirse; özellikle üniversite öğrencilerini kapsayan bu tür çalışmaların bulguların kıyaslanabilirliği açısından artırılması gerektiğini söylemek mümkündür. Depresyon, psikolojik iyi olma, problem çözme ile mükemmeliyetçilik arasında etkinin saptanmış olması; bundan sonraki çalışmalarda da karşılaştırılabilir veri elde edilmesi adına önemlidir. Üniversite öğrencilerinin farkındalık kazanmaları ve bilinçlilik düzeylerini saptama adına farklı üniversite bölümleri ile tekrarlanan çalışmalar oldukça önemlidir. Böylelikle, çalışmanın genellenebilirliği açısından fayda sağlanacaktır.

Bu çalışmadaki katılımcılarda psikiyatrik tedavi alıp almadıkları ve konulmuş tanılarının var olup olmadığı öğrencilere sorularak ayırt edici kriter olarak dikkate alınmıştır. İlerideki araştırmalarda katılımcıların bu konulardaki uzman doktorlar tarafından muayene edilerek tanı alıp almadığını belirlenmesi daha sağlıklı sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır.

Elde edilen bulgular kapsamında problem çözme yetileri zayıf, psikolojik iyi olma düzeyleri düşük ve mükemmeliyetçilik düzeyleri yüksek bireylerde önleyici çalışmaların artırılması önerilmektedir. Üniversitelerde psikolojik destek merkezlerinin bu bulgular çerçevesinde risk gruplarına yönelmesi, öğrencilerin farkındalık düzeylerinin artması açısından faydalıdır.

7. KAYNAKLAR

Adderholt-Elliot, M. (1987). *Perfectionism: What's bad about being too good?* Minneapolis, MN: Free Spirit

Akın, A. (2009). *Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Psikolojik İyi Olma ve Öz-Duyarlık Üzerindeki Etkisi*. Doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Akın, A. ve Abacı, R. (2008). *Psikolojik İyi Olma Ölçekleri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi*, 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 1-3 Eylül, Sakarya.

Akın, A., Demirci, İ., Yıldız, E., Gediksiz, E., ve Eroglu, N. (2012). *The Short form of the Scales of Psychological Well-being (SPWB-42): The validity and reliability of the Turkish version*. International Counseling and Education Conference 2012 (ICEC 2012), May, 3-5, İstanbul, Turkey

Altun, M. (2008), *İlköğretim İkinci Kademe (6, 7 ve 8. sınıflarda) Matematik Öğretimi (Beşinci Baskı)*, Bursa: Alfa Yayıncılık.

Andrews, F. M., and Robinson J. P., (1991), *Measures of Subjective Well-Being*, Chapter 3, J. P. Robinson, P. R. Shaver, and L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* pp. 61-67. San Diego: Academic Press.

Argyle, M . (1999) *Couses and Correlates of Happiness*. Kahneman, D., Deiner, E. Ve Schwarz, N. (Eds). *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*. California: Sage Publications.

Bardi, A. and Ryff, C. D. (2007). *Interactive Effects of Traits on Adjustment to a Life Transition*. *Journal of Personality*, 75, 1-29.

Basabe, N., Paez, D. and Valencia, J. (2002). *Cultural Dimensions, Socioeconomic development, climate, and emotional hedonic level*. *Cognition and Emotion*, 16(1), 103–125.

Beck, A.T., Ward, C.H., Mendelson, M., Mock, J., and Erbaugh, J (1961). :*" An Invertoy for Measuring Depression"* *Archieves of General Psychiatry*, 4,561-571

Beck, A. T., Epstein, N., Brown, G., and Steer, R. A. (1988). *An inventory for measuring clinical anxiety: psychometric properties*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 893–897

Beck, J. S. (2001). *Bilişsel Terapi Temel İlkeler ve Ötesi*. (Çev. N. H.Şahin). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları

Bingham, A. (1998). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. (F. Oğuzkan, Çev.) İstanbul: Milli Eğitim Yayınevleri.

Birtchnell J. *Psychiatric breakdown following recent parental death*. *British Journal of Medical Psychology*. 1975;48:379–390

Blanton, H., Crocker, J. and Miller, D. T. (2000). *The effects of in-group versus out-group social comparison on self-esteem in the context of a negative stereotype*. *Journal of Experimental Social Psychology*. 36, 519-530.

Blum, W. and Niss, M. (1991). *“ Applied Mathematical Problem Solving, Modelling, Applications, and Links to Other Subjects, State, Trends and Issues in Mathematics Instruction, Educational Studies in Mathematics22: 37-68*, Kluwer Academic Publishers, Netherlands.

Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*, Chicago: Aldine.

Braun, P. M. W. (1977). *Psychological well-being and location in the social structure*. doctoral dissertation, University of Southern California, USA.

Brief, A.P. Butcher, A.H., George, J.M, Link, K.E. 1993: "Integrating Bottom-Up and Top-Down Theories of Subjective Well-Being: The Case of Health". *Journal of Personality and Social Psychology*. 64(4), s.447-448.

Brown, J. D. and Dutton, K. A. (1995). The thrill of victory, the complexity of defeat: self-esteem and people's emotional reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 712-722.

Brown, S., (1998), "Emotional Well-Being and Its Relation to Health", *British Medical Journal*, 317, p. 1608-1609

Charles, R. and Lester, F. (1982). *Teaching problem solving: What, why & how*. Palo Alto, CA: Dale Seymour Publications.

Christopher, J. C. (1999). Situating Psychological Well-Being: Exploring the Cultural Roots of Its Theory and Research. *Journal of Counseling and Development*, 77, 141-152.

Cooper, T. (1986). *Problem solving*. Queensland: Mathematics Education, Brisbane College of Advanced Education.

Cooper, H., Okamura, L., McNeil, P. (1995). Situation and Personality Correlates of Psychological Well-Being: Social Activity and Personal Control. *Journal of Research in Personality*, 29, 395-417.

Costa, P. T. Jr., and McCrae R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory and NEO Five-Factor Inventory*. Professional Manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Cowan, J. (2005). Optimism and the leisure experience. *Erişim Nisan 2015* <http://lin.ca/sites/default/files/attachments/CCLR11-23.pdf>

D'Zurilla, T.J., Nezu, A.M., and Maydeu-Olivares (2002). *Manual for the social problem solving inventory-revised (SPSI-R)*. North Tonawanda: Multi-Health System

Dale, P.M. and Balloti, E (1997). An Approach to Teaching Problem Solving in The Classroom. *College Student Journal* Mart 97, Vol 31 Issue 1. P76, 40.

Davis, M. (2011). *Reviewing Mathematics*. New York: Amsco School Publications.

Day, L. and Maltby, J. (2003). Belief in good luck and psychological well-being: The mediating role of optimism and irrational beliefs. *The Journal of Psychology*. 137 (2003), p. 99-110.

Deci E.L. and Ryan R.M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains, *Canadian Psychology*, 47, 17-23.

Delisle, J. R. (1990). The gifted adolescent at risk: Strategies and resources for suicide prevention among gifted youth. *Journal for the Education of the Gifted*, 13(3), 212-228.

Deneve KM and Cooper H. (1998). The happy personality: a meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychol. Bull.* 124:197-229

Diener, E. (1984) "Subjective Well-Being", *Psychological Bulletin*, 95, 3, p. 542-575.

Diener (1999) *Subjective Well-Being: Three Decades of Progress*. *Psychological Bulletin*. 125 (2), 276-302

Diener, E. and M. Seligman (2002). Very happy people. *APA*, January.

Diener, E, Biswas-Diener R. (2002). Will money increase subjective well-being? A literature review and guide to needed research. *Social Indicators Research*. 57: 119-169

Diener, E. and Biswas - Diener, R. (2008). *Happiness: Unlocking the mysteries of psychological wealth*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R. J., Griffin, S., (1985). "The Satisfaction With Life Scale", *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.

Diener, E., NG, W. and Tov, W. (2009). Balance in Life and Declining Marginal Utility of Diverse Resources. *Applied Research in Quality of Life*, 3, 277-291.

Diener, E., Oishi, S., and Lucas R. E. (2003). Personality, Culture, and Subjective Well-Being: Emotional and Cognitive Evaluations of Life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425.

Diener, E. and Suh, E. (1998). Age and Subjective Well-Being: An International Analysis. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 17, 304-324.

Diener, E., Lucas, R. E. and Oishi, S. (2002). Subjective well-being: the science of happiness and life satisfaction. (ed. C. R. Snyder ve S. J. Lopez). *The handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.

Diener, E., Sapyta, J. J. and Suh, E. (1998). Subjective well-being is essential to wellbeing. *Psychological Inquiry*, 9,

Diener, E., GOHM, C., Suh, E. and Oishi, S. (2000). Similarity of The Relations Between Marital Status and Subjective Well-Being Across Cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31(4), 419-436.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., Smith, H. E. (1999), "Subjective Well-Being: Three Decades Of Progress", *Psychological Bulletin*, 125, p. 276-302.

Diener, E., and Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings and subjective well-being: A nomothetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 926-935.

Diener, E., Oishi, S. and Lucas, R. E. (2003). Culture, personality and subjective well-being. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425.

Diener, E., (2000). "Subjective Well-Being: The Science of Happiness and a Proposal For a National Index", *American Psychologist*, 55,(1), 34-43.

Dixon, F. A., Lapsley, D. K., and Hanchon, T. A. (2004). An empirical typology of perfectionism in gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48(2), 95-106

Easterlin and Richard A., 2003. "Explaining Happiness." *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100:19, September 16, 11176-11183..

Eraslan, B. (2000). Yaşam doyumları farklı ilköğretim öğretmenlerinin stresle başa çıkma stratejilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erden M, Akman Y. *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme*. Ankara, Arkadaş Yayınları, 1997; 17-21.

Feingold, A. (1982). Physical attractiveness and intelligence. *Journal of Social Psychology*, 118, 283-284.

Feist, G. J., Gregory J., Bodner, T. E., Jacobs, J. F., Miles, M., (1995), "Integrating Top-Down and Bottom-Up Structural Models of Subjective Well-Being: A Longitudinal Investigation", *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 1, p. 138-150

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison. *Human Relations*, 7, 117-140.

Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., Solnik, M., and Van Brunschot, M. (1996). Perfectionism, social problem-solving ability, and psychological distress. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 14, 245-275.

Flett, G. L. Hewitt, P. L., and Singer, A. (1995). Perfectionism and parental authority styles. *Individual Psychology*, 51, 50-60.

Framo, J. L. (1992). *Family of Origin theory: An intergenerational approach*. New York: Brunner/ Mazel.

Freud, S. (1905), 'Fragment of an Analysis of a Case of Hysteria (1905 [1901])' In *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, Volume VII (1901-1905): A Case of Hysteria, Three Essays on Sexuality and Other Works, 1-122.

Freud, S. (1959). Inhibitions, symptoms and anxiety. In S. Strachey (Ed. and Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 20, pp.77-175). London: Hogarth Press. (Original work published 1926)

Frost, R. O and Marten, P. A. , Lahart, C. and Rosanblate, R. (1990). "The dimensions of perfectionism", *Cognitive therapy and research*, 14:5 , 449 – 468

Geise C. A. (2008). *Personal growth and personality development: Well-being and ego development*, Yayınlanmamış mastır tezi, The University of Missouri, Columbia.

Gross, J. J., Sutton, S. K. and Ketelaar T. (1998). Relations Between Affect and Personality: Support for the Affect-Level and Affective-Reactivity Views. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 279-288.

Güçlü N. Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, Güz 2003; 160: 272–300.

Güler A. İlköğretim Okullarında Görev yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. İstanbul, İstanbul Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2006.

Gül, E. , Yılmaz, A. , Berksun, O. (2009). Mükemmeliyetçiliğin depresyon, antidepresana yanıt ve intihar düşüncesi ile ilişkisi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 19:48-54.

Hamarta, E. (2009). A Prediction of self-esteem and life satisfaction by social problem solving. *Social Behaviour and Personality*, 37(1), 73-82

Haring, M. J., Stock, W. A., and Okun, M. A. (1984), "A research synthesis of gender and social class as correlates of subjective well-being", *Human Relations*, 37, 645–657.

Hawkins, N. D. and Booth, A. (2005). Unhappily Ever After: Effects of Long-Term, Low Quality Marriages on Well-Being. *Social Forces*, 84(1), 446-465.

Headey, B. and Wearing, A. (1989). Personality, life events, and DWB: Toward a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(4), 731-739.

Headey, B. (1993). An economic model of subjective well-being: Integrating economic and psychological theories. *Social Indicators Research*. 28(97), 97-116.

Heppner, P. P. and Baker, C. E. (1997). Application of the problem solving inventory, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 29 (4), 229-313.

Heppner, P. P. and Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66-75.

Heppner, P. P. and Krauskopf, C. J. (1987). "An Information Processing Approach to Personal Problem Solving", *The Counseling Psychologist*. Vol:15, 34-37.

Heppner, P. P. (1988). *The problem solving inventory (PSI)-Research manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.

- Hewitt, P. L. and Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social context: Conceptualization, assesment and associationwith psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-467
- Hisli, N. 1988, “Beck Depresyon Envanteri’nin Geçerliği Üzerine bir Çalışma” *Psikoloji Dergisi*, cilt 6, 22: 118-126.
- Hisli, N. 1989, “Beck Depresyon Envanteri’nin Üniversite Öğrencileri İçin Geçerliği, Güvenirliği” *Psikoloji Dergisi*, cilt 7, 23: 3-13
- Holahan, C. and Moss, R. (1981). Social support and psychological distress: A longitudinal analysis, *Journal of Abnormal Psychology*, 90(4), 365-370.
- Horowitz M, Krupnick J, Kaltreider N, Wilner N, Leong A, Marmar RC. Initial psychological response to parental death. *Archives of General Psychiatry*. 1981;38:316–323.
- Howell, R. T. and Howell, C. J. (2008). The relation of economic status to subjective well-being in developing countries: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 134(4), 536- 560.
- Kabadayı, R. (1992) “Problem Çözme Süreci, Gereği ve Eğitimdeki Boyutları” *Öğretmen Dünyası*, s. 146, s.s. 32-33, Ankara: Nüve matbaası.
- Keyes, C. L. M. and Ryff C. D. (1999). Psychological well-being in midlife. In S.L. Willis ve J. D. Reid (Eds), *Middle aging: Development in the third quarter of life* (pp.161-180), Orlando, FL: Academic Press.
- Koenig, H. G., King, D. E. and Carson, V. B. (2012). *Handbook of Religion and Health*. NY: Oxford University Press.
- Lee, G. R., Secoombe, K., and Shehan, C. L. (1991), “Marital status and personal happiness: An analysis of trend data”, *Journal of Marriage and the Family*, 53, 839–844.
- Kim, H.K. and McKenry, P.C. (2002). The relationship between marriage and psychological well-being. *Journal of Family Issues*, 23(8), 885-911.
- Kodama, K. and Noda, S. (2001). Binge-eating in simple obesity. *Nippon Rinsho*, 59,586-590
- McHorney CA, Mor V. (1988) Predictors of bereavement depression and its health services consequences.*Medical Care*.26:882–893
- MEB (2009). *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı*, Ankara.
- Morgan, C. T. (1999), *Psikolojiye Giriş*, (Çev. H.Arıcı vd.). Ankara: Meteksan.
- Morris C. G. (2002). *Psikolojiyi anlamak* (çev. H. B. Ayvaysık ve M. Sayıl). Ankara: Türk Psikoloji Derneği.
- Mountrose, P. 6-18 Yaş çocuklarıyla sorunları çözmeye 5 aşama (Çev. Sermin Can), İstanbul, Kariyer Yayınları, 2000; 72-78.
- NationalCouncil of Teachers of Mathematics. (2000). *NCTM standards 2000: PrinciplesandStandardsfor School Mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Oğuzkan AF. (1989) Orta Dereceli Okullarda Öğretim: Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler, Ankara, Emel Matbaacılık; 19-21.
- Öğülmüş S. (2006) *Kişiler arası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*, 3.Baskı, İstanbul, Nobel Yayın Evi,71-74 .
- Öngen, D. (2006). The Relationships Between Coping Strategies and Depression AmongTurkish Adolescents Social Behavior and Personality. *Social Behavior andPersonality*; 34(2): 181-196
- Öz F., Hiçdurmaz D. (2012). Hemşirelik Öğrencilerinin Kişilerarası Çatışmaları Çözme Yaklaşımları. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 19 (1), 1-15

Özbay, Y., Palancı, M. (2000). "The Relationship Between Interpersonal Stress and Empathic Skills". Bratislava: 21 St International Conference of the Stress and Anxiety Research Society. 20-22 July.

Özbay, Y. ve Taşdemir, Ö. (2003). Çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi: Malatya, 9–11 Temmuz

Özen, Ö., (2005). Ergenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, İ. (1990). Ana-baba tutumlarının üniversite öğrencilerinin bağımsızlık duygularının anlaşılması, yakınlık, başatlık, kendini suçlama ve saldırganlık düzeyine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Pakaslahti, L., Karjalainen, A., and Keltikangas-Järvinen, L. (2002). Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behaviour, and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development*, 26(2), 137-144.

Polya, G. (1957). *How to Solve It: A New Aspect of Mathematical Method*. 2nd ed. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1957.

Puskar KR, Bernardo LM, Ren D, Haley TM, Tark KH, Switala J, Siemon L. (2010) Self-esteem and optimism in rural youth: gender differences. *Contemp Nurse*. 34(2):190-8.

Rice, K. G., Ashby, J. S., and Slaney, R. B. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 304–314.

Robinson, P.R. Shaver and L.S. Wrigtman, *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*, New York: Academic Pres, Vol. 1

Ross, C. E., Mirowsky, J. and Goldsteen, K. (1990). The Impact of the Family on Health: The Decade in Review. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 1059–1078.

Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. In S. Fiske (Eds.), *Annual Review of Psychology*, 52 (s. 141–166). Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc.

Ryff, C. (1989) Happiness Is Everything, or Is it? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 57 (6). 1069- 1081.

Ryff, C. D., and Keyes, C. L. M., (1995). "The structure of psychological well-being revisited". *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727.

Ryff, C.D. and Singer (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement and implications for psychotherapy research, *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65, 14- 23.

Ryff, C. D. and Singer, H. B. (2008). Know thyself and become what you are: a eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13-39.

Ryff, C. D., Magee, W. J., Kling, K. C., and Wing, E. H. (1999), "Forging macro-micro linkages in the study of psychological well-being", In C. D. Ryff & V. W. Marshall (Eds.), *The self and society in aging processes* (s. 247–278). New York, NY: Springer.

Ryff, C.D. and Essex, M.J., (1991), "My Children and Me: Midlife Evaluations of Grown Children and Self", *Psychology and Aging*, 9, p. 195-205

Salı, G. (2010). Çalışan ve çalışmayan çocukların arkadaşlıkları, sosyal destek algıları ve mükemmeliyetçiliklerinin incelenmesi. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Saucier JF1 and Ambert AM. (1982) Parental marital status and adolescents' optimism about their future. *J Youth Adolesc.* 11(5):345-54.

Saya, P. (2006). The relationship between styles and perfectionism in high school students. Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sayiner, B., Köknel Ö., and Turanlı, M. (2005). Lise öğrencilerinin ana-baba tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Seiffge-Krenke, I., Aunola, K. and Nurmi, J. E. (2009) Changes in Stress Perception and Coping During Adolescence: The Role of Situational and Personal Factors. *Child Development*; 80(1): 259 – 279

Seligman, M. E. P., (2002). Gerçek Mutluluk, çev. S. K Akbaş, HYB Basım Yayın, Ankara.

Shafran and Mansell, 2001 R. Shafran and W. Mansell, Perfectionism and psychopathology: a review of research and treatment. *Clinical Psychology Review.* 21: 03.

Sungur N. Yaratıcı Düşünce. İstanbul, Özgür Yayın Dağıtım, 1992; 28-34.

Sungur, N. (1997). Yaratıcı düşünce. İstanbul: Evrim Yayınları.

Söylemez, S. (2002). Ergenlerin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik bir grup çalışması programının etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Stoeber, J., and Janssen, D. P. (2011). Perfectionism and coping with daily failures: Positive reframing helps achieve satisfaction at the end of the day *Anxiety, Stress, ve Coping*, 24, 477-497.

Şahin N. H., Şahin N and Heppner P., "Psychometric Properties of The Problem Solving Inventory in A Group of Turkish University Students", *Cognitive Therapy and Research.* 17 (3), 379-385, 1993

Tallmer M. and Kutner, B. (1970). Disengagement and Morale. *Gerontologist.* 10. 317-320.

Tanhan, F. (2007). Ölüm Kaygısıyla Baş Etme Eğitiminin Ölüm Kaygısı ve Psikolojik İyi Olma Düzeyine Etkisi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Terzi İ. İlköğretim Okulu Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Beceri Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Ankara, Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2000.

Thornton S. Çocuklar Problem Çözüyor. İstanbul, Gendaş Yayınları, 1998; 19.

Timur, M. S. (2008). Boşanma Sürecinde Olan Ve Olmayan Evli Bireylerin Psikolojik İyi Oluş Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Tuncer, B. (2006). Kaygı düzeyleri farklı üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özelliklerinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Turner, R.J. (1981). Social support as a contingency in psychological well-being, *Journal of Health and Social Behavior*, 22, 357-367.

Ulupınar S. Hemşirelik Eğitiminin Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine Etkisi. İstanbul, İstanbul Üniversitesi, Doktora Tezi, 1997.

Ulusoy, M., Sahin, N., ve Erkman, H. 1998, "Turkish Version of The Beck Anxiety Inventory: Psychometric Properties" *J Cognitive Psychotherapy: Int Quaterly*, 12:28-35.

Wang, C. C. and Sound, C. C. (2008). The Role of Generational Status, Self-Esteem, Academic Self-Efficacy, and Perceived Social Support in College Students' Psychological Well-Being. *Journal of College Counseling*, 11, 101-118.

Waterman, A. S. (1984). *The psychology of individualism*. New York: Praeger.

Wickelgren, W. A. (1979). A thinker's introduction to experimental design: a review of *Workshops in Cognitive Processes* by Bennet, Hausfeld, Reeve, & Smith *Contemporary Psychology*, 24, 800-801.

Williams, K. and Dunne-Bryant, A. (2006). Divorce and Adult Psychological Well-Being: Clarifying the Role of Gender and Child Age. *Journal of Marriage and Family*. 68, 1178- 1196.

Wilson, W. R. (1960). An attempt to determine some correlates and dimensions of hedonic tone. *Yayınlanmamış doktora tezi*, Northwestern University, ABD.

Wilson, W. R. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67, 294-306.

Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan bireye mutluluk resimleri*, Bağlam Yayıncılık, İstanbul.

EKLER**EK 1:
Kişisel Bilgi Formu****Yaşınız:****Cinsiyetiniz:** Kadın Erkek**Öğrencisi olduğunuz bölüm:****Sınıfınız :** 1 2 3 4 Yüksek Lisans**Çalışıyor musunuz?** Evet Hayır**Medeni Durumunuz:** Evli Bekar Boşanmış**Annenizin eğitim düzeyi:**

- Okur-yazar değil
 İlkokul
 Ortaokul
 Lise
 Üniversite
 Yüksek lisans
 Doktora
 Hiçbiri

Babanızın eğitim düzeyi:

- Okur-yazar değil
 İlkokul
 Ortaokul
 Lise
 Üniversite
 Yüksek lisans
 Doktora
 Hiçbiri

Ebeveynlerinizin yaşama durumu: Anne sağ vefat
Baba sağ vefat**Kaç kardeşiniz var?** Tek çocuğum 1 2 3 4 ve üzeri**Gelir durumunuz?** Düşük Orta Yüksek**DIŞLAMA KRİTERLERİNDE KULLANILACAK:**

Ruhsal hastalık nedeniyle tedavi gördünüz mü? 1. Evet 2.Hayır

Varsa tanı:

Ciddi sistemik ve nörolojik hastağınız varmı? 1. Evet 2.Hayır

Varsa tanı:

Ek 2: Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği

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

1... Kesinlikle Katılmıyorum

2... Katılmıyorum

3... Kararsızım

4... Katılıyorum

5... Kesinlikle Katılıyorum

1. Ebeveynlerim benim için çok yüksek standartlar belirler.	1	2	3	4	5
2. Düzen (plan) benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5
3. Çocukken, bir şeyi mükemmel olarak gerçekleştirmediğimde cezalandırıldım.	1	2	3	4	5
4. Kendim için en yüksek standartları belirlemezsem, muhtemelen ikinci sınıf bir insan olurum..	1	2	3	4	5
5. Ebeveynlerim hatalarımı asla anlamaya çalışmadılar.	1	2	3	4	5
6. Yaptığım her şeyde tam anlamıyla yeterli olmak benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5
7. Düzenli (temiz) bir insanım.	1	2	3	4	5
8. Düzenli (temiz) bir insan olmaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
9. Okulda (işte) başarısız olursam, kişi olarak da başarısızımdır.	1	2	3	4	5
10. Hata yaparsam sinirlenirim.	1	2	3	4	5
11. Ebeveynlerim her şeyde en iyi olmamı istemişlerdir.	1	2	3	4	5
12. Kendime çoğu insandan daha yüksek standartlar koyarım.	1	2	3	4	5
13. Eğer biri okulda (işte) bir işi benden daha iyi yaparsa, kendimi bütün işlerde başarısız hissedirim.	1	2	3	4	5
14. Kısmen başarısız olmam bütünüyle başarısız olmak kadar kötüdür.	1	2	3	4	5
15. Ailemde sadece mükemmel performans yeterince iyidir.	1	2	3	4	5
16. Bir amaca ulaşmada çabalarımı odaklaştırmada çok iyiyimdir.	1	2	3	4	5
17. Bir şeyi çok dikkatli bir şekilde yapmış olsam bile, çoğu zaman yeterince doğru olmadığı hissine kapılırım.	1	2	3	4	5
18. Yaptığım şeylerde en iyiden daha azını gerçekleştirdiğimde öfkelenirim.	1	2	3	4	5
19. Çok yüksek hedeflerim vardır.	1	2	3	4	5
20. Ebeveynlerim benden mükemmellik beklemektedirler.	1	2	3	4	5
21. Eğer hata yaparsam, muhtemelen insanlar beni daha az düşüneceklerdir.	1	2	3	4	5
22. Asla ebeveynlerimin beklentilerini karşıladığımı hissetmedim.	1	2	3	4	5
23. Diğer insanlar kadar iyi olamamam eksik biri olduğum anlamına gelir.	1	2	3	4	5
24. Diğer insanların kendilerine benden daha düşük standartlar belirlediğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
25. Her zaman iyi olamazsam insanlar bana saygı duymazlar.	1	2	3	4	5
26. Ebeveynlerim geleceğim konusunda daima benden daha çok beklentiye sahip olmuşlardır.	1	2	3	4	5
27. Düzenli ve temiz bir kişi olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
28. Daima her gün yaptığım basit şeylere ilişkin şüphelerim vardır.	1	2	3	4	5
29. Düzenlilik (temizlik) benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5
30. Günlük işlerimde kendimden bir çok insanın gösterdiğinden daha yüksek bir performans beklerim.	1	2	3	4	5
31. Düzenli (temiz) bir insanım.	1	2	3	4	5
32. Yaptığım şeyleri tekrar tekrar yinelediğim için işimde geri kalma eğilimindeyim.	1	2	3	4	5
33. Bir şeyi doğru olarak yapmam uzun zamanımı alır.	1	2	3	4	5
34. Daha az hata yaparsam, daha çok insan beni sevecektir.	1	2	3	4	5
35. Hiçbir zaman ebeveynlerimin standartlarını karşılayabildiğimi düşünmedim.	1	2	3	4	5

Ek 3:

Psikolojik İyi Olma Ölçekleri (kısa form)

Aşağıda kendiniz ve yaşamınız hakkında hissettiklerinizle ilgili bir dizi ifade yer almaktadır. Lütfen doğru veya yanlış cevap olmadığını unutmayınız. Aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirip sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koyunuz. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız . En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederiz.									
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Bazen Katılmıyorum	Kararsızım	Bazen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum
(1) Kesinlikle Katılmıyorum	(2) Katılmıyorum	(3) Bazen Katılmıyorum	(4) Kararsızım	(5) Bazen Katılıyorum	(6) Katılıyorum	(7) Kesinlikle Katılıyorum	anlamına gelmektedir.		
1	Çoğu insanın görüşlerine ters düşse bile düşüncelerimi dile getirmekten	1	2	3	4	5	6	7	
2	Genellikle yaşamımdaki olaylardan sorumlu olduğumu hissederim.	1	2	3	4	5	6	7	
3	Ufkumu genişletecek aktivitelerle ilgilenmem.	1	2	3	4	5	6	7	
4	Çoğu insan, beni sevecen ve şefkatli biri olarak görür.	1	2	3	4	5	6	7	
5	İçinde bulunduğum günü yaşarım ve geleceğe yönelik hiçbir şey düşünmem.	1	2	3	4	5	6	7	
6	Yaşamımı gözden geçirdiğimde, yaşamımdaki olayların sonuçlarından	1	2	3	4	5	6	7	
7	Verdiğim kararlar çoğunlukla diğer insanların davranışlarından etkilenmez.	1	2	3	4	5	6	7	
8	Günlük yaşam gereksinimleri sıklıkla enerjimi tüketir.	1	2	3	4	5	6	7	
9	Kendime ve dünyaya yönelik bakış açımı değiştirecek yeni deneyimleri	1	2	3	4	5	6	7	
10	Yakın ilişkilerimi sürdürmek benim için zordur.	1	2	3	4	5	6	7	
11	Yaşamımın bir yönü ve amacı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7	
12	Genellikle kendimi güvenli ve iyi hissederim.	1	2	3	4	5	6	7	
13	Diğer insanların benim hakkımdaki düşünceleri beni kaygılandırır.	1	2	3	4	5	6	7	
14	Çevremdeki insanlara ve topluma pek uyum sağlayamam.	1	2	3	4	5	6	7	
15	Bir birey olarak yıllardır kendimi gerçekten çok fazla geliştirmedeğimi	1	2	3	4	5	6	7	
16	Problemlerimi paylaşabileceğim yakın arkadaşım az olduğu için kendimi çoğunlukla yalnız hissederim.	1	2	3	4	5	6	7	
17	Günlük aktivitelerim çoğunlukla bana saçma ve önemsiz gelir.	1	2	3	4	5	6	7	
18	Tanıdığım insanlardan çoğunun yaşamlarında benim elde ettiklerimden daha fazla şey elde ettiklerini düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7	
19	Güçlü fikirleri olan insanlardan etkilenme eğilimim var.	1	2	3	4	5	6	7	
20	Günlük yaşamımdaki çoğu sorumluluğumu yerine getirmede gayet iyiyim.	1	2	3	4	5	6	7	
21	Bir birey olarak zamanla kendimi çok geliştirdiğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7	
22	Ailem ve arkadaşlarımla sohbet etmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7	
23	Yaşamdan ne elde etmeye çalıştığıma yönelik sağlıklı bir hisse sahip değilim.	1	2	3	4	5	6	7	
24	Kişiliğimin birçok yönünü beğenirim.	1	2	3	4	5	6	7	
25	Genel kamuya ters düşse bile görüşlerime güvenirim.	1	2	3	4	5	6	7	
26	Çoğunlukla sorumluluklarımın altında ezildiğimi hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7	
27	Eski alışkanlıklarımı değiştirmemi gerektiren yeni ortamlarda bulunmaktan	1	2	3	4	5	6	7	
28	İnsanlar beni özverili ve zamanımı diğerleriyle paylaşmaya istekli birisi olarak	1	2	3	4	5	6	7	
29	Geleceğe yönelik planlar yapmaktan ve onları gerçekleştirmek için çalışmaktan	1	2	3	4	5	6	7	
30	Birçok yönden yaşamdan elde ettiklerime ilişkin hayal kırıklığı yaşadığımı	1	2	3	4	5	6	7	
31	Tartışmalı konularla ilgili görüşlerimi söylemek benim için zordur.	1	2	3	4	5	6	7	
32	Yaşamımı doyum sağlayacak şekilde düzenlemede zorluk yaşarım.	1	2	3	4	5	6	7	
33	Benim için yaşam sürekli bir öğrenme, değişim ve gelişim sürecidir.	1	2	3	4	5	6	7	

34	Diğer insanlarla çok sayıda samimi ve güvenilir ilişkiler yaşamadım.	1	2	3	4	5	6	7
35	Bazı insanlar yaşamını amaçsızca geçirir ancak ben onlardan biri değilim.	1	2	3	4	5	6	7
36	Kendime yönelik tutumlarım, muhtemelen diğer insanların kendilerine yönelik tutumları kadar olumlu değildir.	1	2	3	4	5	6	7
37	Kendimi değerlendirirken başkalarının önemseydiği değerleri değil kendi düşüncelerimi dikkate alırım.	1	2	3	4	5	6	7
38	Zevklerime uygun bir ev ve yaşam tarzı kurabildim.	1	2	3	4	5	6	7
39	Yaşamımda büyük gelişimler veya değişiklikler yapmayı denemekten uzun zaman önce vazgeçtim.	1	2	3	4	5	6	7
40	Arkadaşlarıma güvenebileceğimi bilirim, onlar da bana güvenebileceklerini	1	2	3	4	5	6	7
41	Bazen kendimi yapılması gereken her şeyi yapmış gibi hissederim.	1	2	3	4	5	6	7
42	Kendimi arkadaşlarım ve tanıdıklarımla karşılaştırdığımda kim olduğuma ilişkin kendimi iyi hissederim.	1	2	3	4	5	6	7



Ek 4:**Problem Çözme Envanteri**

Bu envanterin amacı, günlük yaşantınızdaki problemlerinize (sorularınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizi belirlemeye çalışmaktır. Sözü ettiğimiz bu problemler, matematik ya da fen derslerinizdeki alışmış olduğunuz problemlerden farklıdır. Bunlar, kendini karamsar hissetme, arkadaşlarla geçinememe, bir mesleğe yönelme konusunda yaşanan belirsizlikler ya da boşanıp boşanmama gibi karar verilmesi zor konularda ve hepimizin başına gelebilecek türden sorunlardır. Lütfen aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırın. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, **böyle sorunlarla karşılaştığınızda gerçekten ne yaptığınızı düşünerek** vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun: “Burada sözü edilen davranışı be ne sıklıkla yaparım?”.

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

- | | |
|---------------------------------------|---|
| 1. Hep böyle davranırım | 4. Arada sırada böyle davranırım |
| 2. Çoğunlukla böyle davranırım | 5. Ender olarak böyle davranırım |
| 3. Sıklıkla böyle davranırım | 6. Hiç böyle davranmam |

Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?

	Hep	Hiç
1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam	(1) (2) (3) (4) (5) (6)	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
5. Sorunlarımı çözmek konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)	(1) (2) (3) (4) (5) (6)

7. Bir sorunun olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
10. Başlangıçta çözümünü farketmesem de sorunlarımın çoğunu çözüme yeteneğim vardır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
11. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
14. Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine, gelişigüzel sürüklenip giderim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
16. Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
17. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)

22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem, daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
30. Bir sorunla karşılaştığımda, bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışımdaki etmenleri genellikle dikkate almam.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
31. Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle emin değilimdir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)

Ek 5:**Beck Depresyon Ölçeği**

Aşağıda gruplar halinde bazı sorular yazılıdır. Her gruptaki cümleleri dikkatle okuyunuz. Bugün dahil , geçen hafta içinde kendinizi nasıl hissettiğinizi en iyi anlatan cümleyi seçiniz. Seçmiş olduğunuz cümlelerin yanındaki numaranın üzerine (x) işareti koyunuz. Eğer bu grupta durumunuzu anlatan birden fazla cümle varsa her birine (x) koyarak işaretleyiniz. Seçiminizi yapmadan önce her gruptaki cümlelerin hepsini dikkatle okuyunuz.

1-

- (0) Kendimi üzüntülü ve sıkıntılı hissetmiyorum.
- (1) Kendimi üzüntülü ve sıkıntılı hissediyorum.
- (2) Hep üzüntülü ve sıkıntılıyım. Bundan kurtulamıyorum.
- (3) O kadar üzüntülü ve sıkıntılıyım ki artık dayanamıyorum.

2-

- (0) Gelecekte umutsuz ve karamsar değilim.
- (1) Gelecekte karamsarım.
- (2) Gelecekte hiçbir şey beklemiyorum.
- (3) Geleceğimden umutsuzum ve sanki hiçbir şey düzelmeyecekmiş gibi geliyor.

3-

- (0) Kendimi başarısız bir insan olarak görmüyorum.
- (1) Kendimi çevremdeki bir çok kişiden daha çok başarısızmışım gibi hissediyorum.
- (2) Geçmişime baktığımda başarısızlıklarla dolu olduğunu görüyorum.
- (3) Kendimi tümüyle başarısız bir insan olarak görüyorum.

4-

- (0) Birçok şeyden eskisi kadar zevk alıyorum.
- (1) Her şeyden eskisi kadar hoşlanmıyorum.
- (2) Artık hiçbir şey bana tam anlamıyla zevk vermiyor.
- (3) Her şeyden sıkılıyorum.

5-

- (0) Kendimi herhangi bir şekilde suçlu hissetmiyorum.
- (1) Kendimi zaman zaman suçlu hissediyorum.
- (2) Çoğu zaman kendimi suçlu hissediyorum.
- (3) Kendimi her zaman suçlu hissediyorum.

6-

- (0) Bana cezalandırılmışım gibi gelmiyor.
- (1) Cezalandırılabilceğimi seziyorum.
- (2) Cezalandırılmayı bekliyorum.
- (3) Cezalandırıldığımı hissediyorum.

- 7-
- (0) Kendimden hoşnutum.
 - (1) Kendi kendimden pek hoşnut değilim.
 - (2) Kendime çok kızıyorum.
 - (3) Kendimden nefret ediyorum.
- 8-
- (0) Başkalarından daha kötü olduğumu sanmıyorum.
 - (1) Zayıf yanlarım veya hatalarımdan dolayı kendi kendimi eleştiririm.
 - (2) Hatalarımdan her zaman kendimi kabahatli bulurum.
 - (3) Her aksilik karşısında kendimi kabahatli bulurum.
- 9-
- (0) Kendimi öldürmek gibi düşüncelerim yok.
 - (1) Zaman zaman kendimi öldürmeyi düşündüğüm oluyor fakat yapmıyorum.
 - (2) Kendimi öldürmek isterdim.
 - (3) Fırsatını bulsam kendimi öldürürüm.
- 10-
- (0) İçimden her zamankinden fazla ağlamak gelmiyor.
 - (1) Zaman zaman içimden ağlamak geliyor.
 - (2) Çoğu zaman ağlıyorum.
 - (3) Eskiden ağlayabilirdim; şimdi istesem de ağlayamıyorum.
- 11-
- (0) Şimdi her zaman olduğundan daha sinirli değilim.
 - (1) Eskisine göre daha kolay kızıyor veya sinirleniyorum.
 - (2) Şimdi hep sinirliyim.
 - (3) Bir zamanlar beni sinirlendiren şeyler şimdi hiç sinirlendirmiyor.
- 12-
- (0) Başkalarıyla görüşmek, konuşmak isteğimi kaybetmedim.
 - (1) Başkalarıyla eskisinden daha az konuşmak, görüşmek istiyorum.
 - (2) Başkaları ile görüşme ve konuşma isteğimi kaybettim.
 - (3) Hiç kimse ile görüşüp konuşmak istemiyorum.
- 13-
- (0) Eskiden olduğu kadar kolay karar verebiliyorum.
 - (1) Eskiden olduğu kadar kolay karar veremiyorum.
 - (2) Karar verirken eskisine göre çok güçlük çekiyorum.
 - (3) Artık hiç karar veremiyorum.
- 14-
- (0) Aynaya baktığımda kendimde bir değişiklik görmüyorum.
 - (1) Daha yaşlanmışım ve çirkinleşmişim gibi geliyor.
 - (2) Görünüşümün çok değiştiğini ve daha çirkinleştiğimi hissediyorum.
 - (3) Kendimi çok çirkin buluyorum.
- 15-
- (0) Eskisi kadar iyi çalışabiliyorum.
 - (1) Birşeyler yapabilmek için gayret göstermem gerekiyor.
 - (2) Bir şeyi yapabilmek için kendimi çok zorlamam gerekiyor.
 - (3) Hiçbir şey yapamıyorum.

- 16-
- (0) Her zamanki gibi iyi uyuyabiliyorum.
 - (1) Eskiden olduğu gibi iyi uyuyamıyorum.
 - (2) Her zamankinden 1-2 saat daha erken uyanıyorum ve yeniden uyuyamıyorum.
 - (3) Her zamankinden çok daha erken uyanıyorum ve yeniden uyuyamıyorum.
- 17-
- (0) Her zamankinden daha çabuk yorulmuyorum.
 - (1) Her zamankinden daha çabuk yoruluyorum.
 - (2) Yaptığım her şey beni yoruyor.
 - (3) Kendimi hiç bir şey yapamayacak kadar yorgun hissediyorum.
- 18-
- (0) İştahım her zamanki gibi.
 - (1) İştahım eskisi kadar iyi değil.
 - (2) İştahım çok azaldı.
 - (3) Artık hiç iştahım yok.
- 19-
- (0) Son zamanlarda kilo vermedim.
 - (1) İki kilodan fazla kilo verdim.
 - (2) Dört kilodan fazla kilo verdim.
 - (3) Altı kilodan fazla kilo verdim.
 - (4) Daha az yiyerek kilo vermeye çalışıyorum. O evet O hayır
- 20-
- (0) Sağlığım beni fazla endişelendirmiyor.
 - (1) Ağrı, sancı, mide bozukluğu veya kabızlık gibi rahatsızlıklar beni endişelendiriyor.
 - (2) Sağlığım beni endişelendirdiği için başka şeyler düşünmem zorlaşıyor.
 - (3) Sağlığımdan o kadar endişeliyim ki başka hiç bir şey düşünmüyorum.
- 21-
- (0) Son zamanlarda cinsel konulara olan ilgimde bir değişme fark etmedim.
 - (1) Cinsel konularla eskisinden daha az ilgiliyim.
 - (2) Cinsel konularla şimdi çok daha az ilgiliyim.
 - (3) Cinsel konulara olan ilgimi tamamen kaybettim.

Ek 6:**Beck Anksiyete Ölçeği**

Aşağıda insanların kaygılı ya da endişeli olduğu zamanlarda yaşadıkları bazı belirtiler verilmiştir. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyunuz. Daha sonra, her maddedeki belirtinin bugün dahil son bir haftadır sizi ne kadar rahatsız ettiğini aşağıdaki ölçekten yararlanarak maddelerin yanındaki uygun yere (x) işareti koyarak belirleyiniz.

0.Hiç 1.Hafif derecede 2.Orta derecede 3.Ciddi derecede Sizi ne kadar rahatsız etti?

Beck Anksiyete Ölçeği Ölçeği	0	1	2	3
Bedeninizin herhangi bir yerinde uyuşma veya karıncalanma				
Sıcak/ateş basmaları				
Bacaklarda halsizlik, titreme				
Gevşeyememe				
Çok kötü şeyler olacak korkusu				
Baş dönmesi veya sersemlik				
Kalp çarpıntısı				
Dengeyi kaybetme korkusu				
Dehşete kapılma				
Sinirlilik				
Boğuluyormuş gibi olma duygusu				
Ellerde titreme				
Titreklik				
Kontrolü kaybetme korkusu				
Nefes almada güçlük				
Ölüm korkusu				
Korkuya kapılma				
Midede hazımsızlık ya da rahatsızlık				
Baygınlık				
Yüzün kızarması				
Terleme (sıcağa bağlı olmayan)				