

**T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN MÜKEMMELİYETÇİ  
ÖZELLİKLERİ İLE KİŞİLİK TİPLERİ ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Hatice ASAN  
(Yüksek Lisans Tezi)**

**İstanbul - 2011**

**T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN MÜKEMMELİYETÇİ  
ÖZELLİKLERİ İLE KİŞİLİK TİPLERİ ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Hatice ASAN  
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman  
Yard. Doç. Dr. Semai TUZCUOĞLU**

**İstanbul - 2011**

**Tüm kullanım hakları  
M.Ü. Eğitim bilimleri Enstitüsü'ne aittir.  
© 2011**

*Canım Oğlum*  
*Oğuz Demirhan Asan'a,*

## ONAY

T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Hatice ASAN tarafından hazırlanan LİSE ÖĞRENCİLERİNİN MÜKEMMELİYETÇİ ÖZELLİKLERİ İLE KİŞİLİK TIPLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ başlıklı bu çalışma, 01.08.2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman : Yard. Doç. Dr. Semai TUZCUOĞLU

Üye : Doç. Dr. Rengin ZEMBAT

Üye : Dr. Mustafa OTRAR



## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Hatice ASAN  
Doğum Yeri : Ünye – Ordu  
Doğum Yılı : 1980  
Medeni Hali : Evli

### EĞİTİM VE AKADEMİK BİLGİLER

Lisans (1997-2001) : İstanbul Üniversitesi  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü  
Lise (1993-1997) : İstanbul Ticaret Odası Anadolu Ticaret Meslek Lisesi  
Dış Ticaret Bölümü  
Yabancı Dil : İngilizce

### MESLEKİ BİLGİLER

2008-..... : Üsküdar-İstanbul Üsküdar Lisesi  
2003-2008 : Sarıyer-Behçet Kemal Çağlar Lisesi  
2001-2003 : Beşiktaş-Rahmi Kirişçioğlu İlköğretim Okulu

### İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum : Üsküdar-İstanbul Üsküdar Lisesi  
E-Posta : [haticedemirasan@hotmail.com](mailto:haticedemirasan@hotmail.com)

## ÖNSÖZ

Yıllar süren bir emeğin ürünü olan bu çalışmada birçok kişinin emeği ve desteği bulunmaktadır. Zengin deneyimleri ve alternatif çözüm yolları ile ufkumu aydınlatan, sabrı, motive edici söz ve davranışlarıyla her zaman yanımda olan saygıdeğer hocam ve tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Semai TUZCUOĞLU'na, Araştırma süresince desteğini hiç esirgemeyen hocalarım; Sayın Prof. Dr. A. Esra ASLAN'a, Sayın Dr. Mustafa Otrar'a ve eğitim hayatım boyunca bana emek veren tüm hocalarıma,

Araştırmamı yaptığım okullarda gerekli kolaylıkları sağlayan okul müdürlerine, meslektaşlarıma ve ölçekleri uygulamak için dersini verme nezaketi gösteren öğretmenlere, ölçekleri doldurarak vakit ayıran tüm öğrencilere, araştırmamı gerçekleştirmek için bana izin veren İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne,

Zor günlerimde beni yalnız bırakmayan, anlayışı ve yüce gönüllülüğü ile beni destekleyen, tutumlarıyla örnek lider-yönetici olduğunu gösteren okul müdürüm İbrahim ARISOY'a; iş yükümü hafifleten, yardımlarını esirgemeyen iş arkadaşım Hasan Hüseyin USLU'ya ve tüm çalışma arkadaşlarıma,

Araştırma süresince güler yüzünü, yönlendirici fikirlerini esirgemeyen, motivasyonumu pekiştiren, canım arkadaşım Araş. Gör. Kamile Gamze ALÇEKİÇ'e,

Benim bugünlere gelmemde en büyük paya sahip, koşulsuz sevgiyi doyasıya bana tattıran kıymetli annem Ayşe DEMİR'e ve babam Ramazan DEMİR'e,

Her zorlukta benimle olan, hayatıma neşe katan güzel kız kardeşlerim Hatun PAK'a, Derya GÜNDOĞAN'a, Esra DEMİR'e ve değerli eniştelерim Bekir PAK'a, Sedat GÜNDOĞAN'a,

Gülüşüyle ve varlığıyla yaşamımı renklendiren, onunla geçireceğim zamanların bir kısmını teze harcamama izin veren, canım oğlum Oğuz Demirhan ASAN'a,

Sevgi dolu yüreğiyle, sonsuz hoşgörüsüyle, teşvik eden tutumları ve ilgisiyle her zaman yanımda olan biricik eşim Mehmet ASAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hatice ASAN

## ÖZET

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin mükemmeliyetçi özellikleri ile kişilik tipleri arasındaki ilişkinin ve demografik değişkenlere göre farklılaşmanın olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırma ilişkisel tarama modeli niteliğinde bir araştırma olup, araştırmanın evrenini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında İstanbul'un Üsküdar İlçesi'nde okuyan 10. ve 11. sınıf lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Üsküdar İlçesi'nde bulunan çeşitli liselerde öğrenim gören 10. ve 11. sınıf öğrencilerinden random küme yöntemi ile seçilen 663 öğrenci ( 436'sı kız, 227'si erkek) oluşturmuştur.

Verilerin toplanmasında "ÇBMÖ-Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği" (Hewitt ve Flett,1991; Oral,1999), "MBTI-Myers Briggs Psikolojik Tip Belirleyicisi" (Myers Briggs 1977; Tuzcuoğlu,1996) ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Verilerin analizinde SPSS for Windows 15.00 paket programında kodlanarak, yine aynı programda araştırmanın amacına uygun olarak, yüzde ve frekans, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Mann Whitney-U, Tamhane's T2 Testi, Scheffe Testi, Kruskal Wallis-H Testi, Bağımsız Grup T Testi, Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Testi istatistik teknikleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen istatistiksel bulguların anlamlılığı .05 ve daha hassas düzeyde sınanmıştır.

Araştırma bulgularına göre; ÇBMÖ kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu ile MBTI düşünen(T) alt boyutu ve yargılayıcı(J) alt boyutu arasında pozitif yönde; hissedeni(F) alt boyutu ve algılayıcı(P) alt boyutu arasında negatif yönde; ÇBMÖ başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu ile MBTI dışadönük(E) alt boyutu arasında pozitif yönde; içedönük(I) alt boyutu, hissedeni(F) ve algılayıcı(P) alt boyutu arasında negatif yönde; ÇBMÖ toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik alt boyutu ile MBTI yargılayıcı(J) alt boyutu arasında pozitif yönde; anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

Cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, algıladıkları sosyo-ekonomik düzey, sahip olduğu kardeş sayısı, doğum sırası



değişkenlerine göre mükemmeliyetçilik ve kişilik tiplerinin farklılaşp farklılaşmadığı konusunda pek çok bulguya ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçları, alan yazındaki bulgular dikkate alınarak mükemmeliyetçilik ve kişilik tipleri kapsamında, başka araştırma ve uygulamalara da yol gösterecek bağlamda tartışılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Lise Öğrencileri, Mükemmeliyetçilik, Kişilik Tipleri, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği-Hewitt ve Flett, MBTI-Myers Briggs Psikolojik Tip Belirleyicisi, Ergen.

## ABSTRACT

This study aims is to investigate the relationship between perfectionism whit personality types and possible differentiation due to demographical variables in high school students.

The research was performed in accordance with the correlationally scanning model. The area universe of this research is composed of 10<sup>th</sup> and 11<sup>th</sup> grade students studying at different high schools of Üsküdar region in 2010-2011 educational term. The sample consists of 663 (436 female, 227 male) students gathering from this area universe.

In acquiring data, MPS Multidimensional Perfectionism Scale (Hewitt ve Flett, 1991; Oral, 1999) MBTI Myers Briggs Type Indicator (Myers Briggs,1977; Tuzcuoğlu,1996) and Individual Information Inventory to determine the individual qualities are used.

In the analysis of data, SPSS for Windows 15.00 pack was used for programming and percentage and frequency, One-Way ANOVA (ANOVA), Non Parametric Mann Whitney-U, Tamhane's T2 Test, Scheffe Test, Kruskal Wallis-H Test, The Independent Group t Test, Pearson Moment Correlation Analysis were used as statistical techniques in compliance with the purpose of the study. Statistical analysis were tested at  $\alpha=.05$  significance level.

According to the findings of the research, between MPS self-oriented perfectionism sub-dimension and MBTI judgmental(J) , thinking(T) sub-dimension in positive direction; between MBTI feeling(F) sub-dimension and perceiving(P) sub-dimension in negative direction; between MPS others-oriented perfectionism sub-dimension and MBTI extroverted(E) sub-dimension in positive direction; between MBTI introverted(I), feeling(F) and perceiving(P) sub-dimension in negative direction; between MPS socially prescribed perfectionism sub-dimension and MBTI judgmental(J) sub-dimension in positive direction; significant relationships were found.

Many findings on the possible differentiation of perfectionism and personality types have been obtained according to the variables of gender, age, type of school, grade level, education level of parents, perceived socio-economic level and birth order.

The results are discussed in the light of previous findings and in the context of perfectionism and personality types, conducting future research for implications as well.

**KeyWords:** High School Students, Perfectionism, Personality Types, Multidimensional Perfectionism Scale-Hewitt, MBTI-Myers Briggs Type Indicator, Adolescence.

## İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
ÖZGEÇMİŞ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi

<b>BÖLÜM I GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç .....	6
1.3. Önem .....	6
1.4. Sayıtlar.....	7
1.5. Sınırlılıklar .....	7
1.6. Tanımlar.....	8

<b>BÖLÜM II İLGİLİ LİTERATÜR İNCELEMESİ.....</b>	<b>9</b>
2.1. Mükemmeliyetçilik .....	9
2.1.1. Mükemmeliyetçilik ile İlgili Tanımlar .....	9
2.1.2. Mükemmeliyetçiliğe Kuramsal Yaklaşımlar .....	12
2.1.3. Mükemmeliyetçi Kişilik Özellikleri .....	15
2.1.4. Mükemmeliyetçiliğin Oluşumu .....	20
2.1.5. Mükemmeliyetçiliğin Alt Boyutları.....	22
2.1.5.1. Tek Boyutlu Mükemmeliyetçilik.....	22
2.1.5.2. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik .....	24
2.2. Kişilik .....	28
2.2.1. Kişilik Kuramları .....	29
2.2.1.1. Sigmund Freud'un Kişilik Kuramı (1856-1939).....	29
2.2.1.2. Alfred Adler'in Kişilik Kuramı (1870-1937).....	32
2.2.1.3. Carl Jung'un Kişilik Kuramı (1875-1961).....	34

2.2.1.3.1. Jung'a Göre Psikolojik Tipler .....	36
2.2.1.3.2. Kişilik Tipleri ve Öğrenme .....	51
2.2.1.3.3. Myers-Briggs Kişilik Tipleri Modeli .....	52
2.3. Mükemmeliyetçi Özellik ve Kişilik Tipleri ile İlgili Yapılan Araştırmalar .....	56
2.3.1. Mükemmeliyetçilikle İlgili Yapılmış Araştırmalar .....	56
2.3.2. MBTI İle İlgili Yapılmış Araştırmalar .....	68
<b>BÖLÜM III YÖNTEM .....</b>	<b>77</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	77
3.2. Evren ve Örneklem .....	78
3.3. Veri Toplama Araçları .....	79
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	79
3.3.2. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ) .....	80
3.3.2.1. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanma Çalışması .....	81
3.3.3. MBTI Myers Briggs Psikolojik Tip Belirleyicisi .....	82
3.4. Verilerin Toplanması .....	84
3.5. Verilerin Çözümlemesi .....	84
<b>BÖLÜM IV BULGULAR .....</b>	<b>87</b>
4.1. Araştırma Örnekleminin Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdeler .....	87
4.2. Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçi Özellikleri ve Kişilik Tipleri Demografik Değişkenlere Göre Analizleri .....	91
4.2.1. Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçi Özelliklerinin Demografik Değişkenlere Göre Analizleri .....	91
4.2.2. Lise Öğrencilerinin Kişilik Tiplerinin Demografik Değişkenlere Göre Analizleri .....	111
4.3. Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özellikleri İle Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Analizler .....	161
<b>BÖLÜM V SONUÇ .....</b>	<b>164</b>
5.1. Sonuç .....	164
5.2. Tartışma ve Yorum .....	168
5.2.1. Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özellikleri ve Kişilik Tiplerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Yorumlanması .....	168

5.2.2. Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özellikleri ve Kişilik Tiplerinin Yaşa Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Yorumlanması.....	171
5.2.3. Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özellikleri ve Kişilik Tiplerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Yorumlanması .....	172
5.2.4. Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özellikleri ve Kişilik Tiplerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Yorumlanması .....	175
5.2.5. Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özellikleri ve Kişilik Tiplerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Yorumlanması .....	176
5.2.6. Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özellikleri ve Kişilik Tiplerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Yorumlanması .....	178
5.2.7. Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özellikleri ve Kişilik Tiplerinin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Yorumlanması.....	179
5.2.8. Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özellikleri ve Kişilik Tiplerinin Kardeş Sayısı (Kendisi Hariç) Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Yorumlanması.....	180
5.2.9. Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özellikleri ve Kişilik Tiplerinin Doğum Sırası Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Yorumlanması.....	182
5.2.10. Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçi Özellikleri ile Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Yorumlanması.....	183
5.3. Öneriler.....	190
5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	190
5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	190

**KAYNAKLAR..... 192**

<b>EKLER.....</b>	<b>201</b>
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu.....	202
Ek 2. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ-H).....	203
Ek 3. Myers Briggs Psikolojik Tip Belirleyicisi (MBTI) .....	205
Ek 4. Myers - Briggs Tip Belirleyicisi Yanıt Formu .....	212
Ek 5. İzin Belgesi.....	213

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 3. 1.	Uygulama Yapılan Okulların Frekans ve Yüzde Değerleri .....	78
Tablo 3. 2.	Uygulama Yapılan Bölümlerin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	79
Tablo 4. 1.	Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	87
Tablo 4. 2.	Yaş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	88
Tablo 4. 3.	Okul Türü Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri .....	88
Tablo 4. 4.	Sınıf Düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	89
Tablo 4. 5.	Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri .....	89
Tablo 4. 6.	Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri .....	90
Tablo 4. 7.	Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri .....	90
Tablo 4. 8.	Kardeş Sayısı (Kendisi Hariç) Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri .....	91
Tablo 4. 9.	Doğum Sırası Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri .....	91
Tablo 4. 10.	ÇBMÖ Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	92
Tablo 4. 11.	ÇBMÖ Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	92
Tablo 4. 12.	ÇBMÖ Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	93
Tablo 4. 13.	ÇBMÖ Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	93
Tablo 4. 14.	ÇBMÖ Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	94

Tablo 4. 15.	ÇBMÖ Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	94
Tablo 4. 16.	ÇBMÖ Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	95
Tablo 4. 17.	ÇBMÖ Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	96
Tablo 4. 18.	ÇBMÖ Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	96
Tablo 4. 19.	ÇBMÖ Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları .....	97
Tablo 4. 20.	ÇBMÖ Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	98
Tablo 4. 21.	ÇBMÖ Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	99
Tablo 4. 22.	ÇBMÖ Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	100
Tablo 4. 23.	ÇBMÖ Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	101
Tablo 4. 24.	ÇBMÖ Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	101
Tablo 4. 25.	ÇBMÖ Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	102



Tablo 4. 26.	ÇBMÖ Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	102
Tablo 4. 27.	ÇBMÖ Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	103
Tablo 4. 28.	ÇBMÖ Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	103
Tablo 4. 29.	ÇBMÖ Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	104
Tablo 4. 30.	ÇBMÖ Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	104
Tablo 4. 31.	ÇBMÖ Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	105
Tablo 4. 32.	ÇBMÖ Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	105
Tablo 4. 33.	ÇBMÖ Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	106
Tablo 4. 34.	ÇBMÖ Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	106
Tablo 4. 35.	ÇBMÖ Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	107
Tablo 4. 36.	ÇBMÖ Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	107

Tablo 4. 37.	ÇBMÖ Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	108
Tablo 4. 38.	ÇBMÖ Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	109
Tablo 4. 39.	ÇBMÖ Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	109
Tablo 4. 40.	ÇBMÖ Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	110
Tablo 4. 41.	ÇBMÖ Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	110
Tablo 4. 42.	Myers Briggs Tüm Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	111
Tablo 4. 43.	Myers Briggs Dışadönük Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	112
Tablo 4. 44.	Myers Briggs İçedönük Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	113
Tablo 4. 45.	Myers Briggs Duyusal Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	113
Tablo 4. 46.	Myers Briggs Sezgili Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	114
Tablo 4. 47.	Myers Briggs Düşünen Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	114
Tablo 4. 48.	Myers Briggs Düşünen Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	115

Tablo 4. 49.	Myers Briggs Hisseden Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	115
Tablo 4. 50.	Myers Briggs Yargılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	116
Tablo 4. 51.	Myers Briggs Algılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	116
Tablo 4. 52.	Myers Briggs Dışadönük Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	117
Tablo 4. 53.	Myers Briggs İçedönük Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	117
Tablo 4. 54.	Myers Briggs Duyusal Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	118
Tablo 4. 55.	Myers Briggs Duyusal Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları .....	119
Tablo 4. 56.	Myers Briggs Sezgili Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	120
Tablo 4. 57.	Myers Briggs Sezgili Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları .....	121
Tablo 4. 58.	Myers Briggs Düşünen Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	122
Tablo 4. 59.	Myers Briggs Düşünen Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları .....	123
Tablo 4. 60.	Myers Briggs Hisseden Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	124
Tablo 4. 61.	Myers Briggs Hisseden Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları .....	125
Tablo 4. 62.	Myers Briggs Yargılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	126

Tablo 4. 63.	Myers Briggs Yargılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları.....	126
Tablo 4. 64.	Myers Briggs Algılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	128
Tablo 4. 65.	Myers Briggs Algılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları.....	129
Tablo 4. 66.	Myers Briggs Dışadönük Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	130
Tablo 4. 67.	Myers Briggs İçedönük Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	130
Tablo 4. 68.	Myers Briggs Duyusal Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	131
Tablo 4. 69.	Myers Briggs Sezgili Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	131
Tablo 4. 70.	Myers Briggs Düşünen Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	132
Tablo 4. 71.	Myers Briggs Hisseden Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	132
Tablo 4. 72.	Myers Briggs Yargılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	133
Tablo 4. 73.	Myers Briggs Algılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	133
Tablo 4. 74.	Myers Briggs Dışadönük Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	134
Tablo 4. 75.	Myers Briggs İçedönük Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	134
Tablo 4. 76.	Myers Briggs Duyusal Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	135

Tablo 4. 77.	Myers Briggs Duyusal Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	135
Tablo 4. 78.	Myers Briggs Sezgili Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	136
Tablo 4. 79.	Myers Briggs Sezgili Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	137
Tablo 4. 80.	Myers Briggs Düşünen Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	137
Tablo 4. 81.	Myers Briggs Hisseden Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	138
Tablo 4. 82.	Myers Briggs Yargılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	138
Tablo 4. 83.	Myers Briggs Algılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	139
Tablo 4. 84.	Myers Briggs Dışadönük Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	139
Tablo 4. 85.	Myers Briggs İçedönük Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	140
Tablo 4. 86.	Myers Briggs Duyusal Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	140
Tablo 4. 87.	Myers Briggs Duyusal Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	141
Tablo 4. 88.	Myers Briggs Sezgili Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	141
Tablo 4. 89.	Myers Briggs Sezgili Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	142

Tablo 4. 90.	Myers Briggs Düşünen Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	143
Tablo 4. 91.	Myers Briggs Hisseden Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	143
Tablo 4. 92.	Myers Briggs Yargılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	144
Tablo 4. 93.	Myers Briggs Yargılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	144
Tablo 4. 94.	Myers Briggs Algılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	145
Tablo 4. 95.	Myers Briggs Algılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	145
Tablo 4. 96.	Myers Briggs Dışadönük Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	146
Tablo 4. 97.	Myers Briggs İçedönük Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	146
Tablo 4. 98.	Myers Briggs Duyusal Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	147
Tablo 4. 99.	Myers Briggs Sezgili Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	147
Tablo 4. 100.	Myers Briggs Düşünen Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	148

Tablo 4. 101.	Myers Briggs Hisseden Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	148
Tablo 4. 102.	Myers Briggs Yargılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	149
Tablo 4. 103.	Myers Briggs Algılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	149
Tablo 4. 104.	Myers Briggs Dışadönük Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	150
Tablo 4. 105.	Myers Briggs İçedönük Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	150
Tablo 4. 106.	Myers Briggs Duyusal Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	151
Tablo 4. 107.	Myers Briggs Duyusal Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	152
Tablo 4. 108.	Myers Briggs Sezgili Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	153
Tablo 4. 109.	Myers Briggs Sezgili Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	154
Tablo 4. 110.	Myers Briggs Düşünen Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	155
Tablo 4. 111.	Myers Briggs Hisseden Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	155
Tablo 4. 112.	Myers Briggs Yargılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	156
Tablo 4. 113.	Myers Briggs Algılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	156

Tablo 4. 114.	Myers Briggs Dışadönük Alt Boyutu Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	157
Tablo 4. 115.	Myers Briggs İçedönük Alt Boyutu Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	157
Tablo 4. 116.	Myers Briggs Duyusal Alt Boyutu Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	158
Tablo 4. 117.	Myers Briggs Sezgili Alt Boyutu Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	158
Tablo 4. 118.	Myers Briggs Düşünen Alt Boyutu Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	159
Tablo 4. 119.	Myers Briggs Hisseden Alt Boyutu Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	159
Tablo 4. 120.	Myers Briggs Yargılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	160
Tablo 4. 121.	Myers Briggs Algılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	160
Tablo 4. 122.	ÇMBÖ Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu ile Myers Briggs Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler için Yapılan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları .....	161
Tablo 4. 123.	ÇMBÖ Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu ile Myers Briggs Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler için Yapılan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları .....	162
Tablo 4. 124.	ÇMBÖ Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu ile Myers Briggs Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler için Yapılan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları .....	163



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1. Mükemmeliyetçiliğin Sürdürülmesi .....	18
Şekil 2. 2. Jung'un Psikolojik Tipleri.....	39

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde sırasıyla, araştırma problemi, araştırmanın yapılmasındaki temel amaçlar tanımlandıktan sonra, araştırmanın önemi ve araştırma ile ilgili sayıltılar ve sınırlılıklar yer almaktadır.

### 1.1. Problem

İnsan doğumuyla birlikte iyiye, başarıya öğrenmeye ve gelişmeye yönelik olarak hareket eder. Bu durumlar onun hem doğası gereği hem de mutlu bir yaşam sürmesinde etkilidir. İnsan aynı zamanda çevresi tarafından bu noktalarda motive edilir ve pekiştirilir. Bu şekilde var olan özellikleri ile çevresinden öğrendikleri sayesinde duygu, düşünce ve davranışları şekillenmektedir. Kendisine hedefler belirler ve bunlara ulaşmak için çalışır. Bu hedefleri belirlerken kendi kapasite ve yeteneklerini göz önünde bulundurarak; gerçekçi kararlar verdiğiinde bunlara ulaşma ihtimali daha yüksek olmaktadır (Camadan, 2009).

Lise yılları kişilik, kapasite ve yeteneklerin geliştirilip denendiği, hayata dair çok önemli kararların (alan seçimi, meslek seçimi, hayat felsefesi, yaşam tarzı gibi) alındığı, belirlendiği yıllardır. Lise, Türk Eğitim Sistemine göre, sekiz yıllık ilköğretimini (eski sistemdeki üç yıllık ortaokulu) bitirmiş olan 14-19 yaşlarındaki öğrencileri, en az dört yıllık bir eğitimle yükseköğretime hazırlayan ortaöğretim kurumudur. Lise öğrencileri ergenlik dönemini yaşamaktadırlar.

Çocukluk ile erişkinlik arasında bir geçiş dönemi olarak tanımlanan ergenlik, “adolescence” kelimesinin karşılığı olarak kullanılmaktadır. Adolescence (ergenlik) büyüme, olgunluğa erişme anlamına gelmektedir. Ergenlikte çocukluktan erişkinliğe geçerken çeşitli fizyolojik, psikolojik ve sosyal değişikle yer almaktadır. Ergenler üzerinde değerlendirme, gözlem yapma, asrımıza has bir yaklaşım değildir. Mısır medeniyetinde, ergenlerin genel davranış özelliklerini bildirir hiyeroglif yazılara rastlamak mümkün olduğu gibi, M.Ö. IV. yy’da Platon da insan gelişimi üzerinde durmuştur (Aydın, 2005).

Ergenlik dönemi, insan gelişiminin önemli aşamalarından birini oluşturmaktadır. Bu dönemi diğerlerinden farklı kılan, fiziksel gelişimin yanında duygusal gelişim süreçlerinin de çok yoğun yaşanmasıdır. Kişilik özelliklerinin şekillendiği ve dönemin sonuna doğru davranışlarda tutarlılığın gözlemlendiği bu dönem, kişinin hayata dair bakışının ve yaşam biçimi seçiminin de olduğu bir yaşam evresi olarak karşımıza çıkmaktadır (Jersild ve diğerleri, 1986).

Ergenlik döneminde yaşanan gelişim süreçlerinden bazılarını baktığımızda, kimlik ve rol karmaşası karşımıza çıkmaktadır. Aydın'ın da (2005) ifade ettiği gibi; soyut düşünce biçiminin geliştiği, duygusal açıdan alınganlıkların arttığı, ani öfke patlamalarının yaşandığı bu dönemde ergen; ilgi alma, beğenilme isteği duymakta; ayrıca diğer insanların kendi hakkındaki görüşlerine oldukça önem vermeye başlamaktadır.

Lise öğrenimine devam eden gençler ailesi, arkadaşları ve okul çevresi tarafından beğenilmek ve onay görmek ister. Ergeni bu beğenilme ve onay görme arzusu, daha başarılı olmaya, daha güzel/yakışıklı olmaya, mükemmeli yakalamaya, mükemmel işler ortaya koymaya iter. Bu da ergeni mükemmeliyetçiliğe götürebilmektedir.

Mükemmeliyetçilikle ilgili alanyazın incelendiğinde geçmişten günümüze kadar farklı bakış açılarının olduğu görülmüştür. Mükemmeliyetçilikle ilgili tek boyutlu ve çok boyutlu iki ana bakış açısı tanımlamak mümkündür. Tek boyutlu bakış açısından Burns'a göre (1980), mükemmeliyetçiler; standartları mantığın ve ulaşılabilirliğin oldukça ötesinde olan kişiler, imkansız amaçlara zorlayarak ve sürekli olarak gayret ederek, kendi değerini tamamıyla üretimdeki sürelerine ve başarılarına göre ölçen kişilerdir (Akt. Karina ve diğerleri, 2005).

Bazı araştırmacılar ise mükemmeliyetçiliği çok boyutlu olarak ele almışlar, fakat mükemmeliyetçiliğe olumsuz bakış açısını devam ettirmişlerdir. Örneğin, Hewitt ve Flett (1991) geliştirdikleri ölçekte mükemmeliyetçiliği patolojik bir olgu olarak ele almışlardır ve mükemmeliyetçiliği, “kendine yönelik”, “başkalarına yönelik” ve “toplumsal tarafından dayatılan” olmak üzere üç boyutta tanımlamışlardır (Akt. Kırdök, 2004).

Hewitt ve Flett (1991)'e göre bu üç boyut:

***Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik:*** Kendine yönelik mükemmeliyetçilik, bireyin kendisi için yüksek amaçlar belirlemesini ve mükemmel olmak için çabalamasını içerir. Kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin ayırıcı özellikleri arasında mükemmel olmak için güçlü bir motivasyon, bireyin kendisi için gerçekçi olmayan amaçlar belirlemesi ve sürdürmesi, takıntılı biçimde çabalama, ya hep ya hiç tarzı düşünme ve geçmişteki hatalara odaklanma yer almaktadır.

***Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik:*** Başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik ise, başkaları için anlamlı olan mükemmeliyetçilik standartlarına sahip olma eğilimini içermektedir. Başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik başkalarının yeterlilikleri hakkında inanç ve beklentilerin yanı sıra diğerleri için gerçekçi olmayan inançlar belirlemeyi de içerir ve sadece bu amaçlar karşılandığında ödüllendirmeyi gerektirir. Başkalarına yönelik mükemmeliyetçiler gerçekçi olmayan standartlarına diğer insanların da uymasını beklerler ve mükemmelin altında kalan bir iş sonrasında hayal kırıklığına uğrayacakları korkusuyla genellikle başkalarına görev vermezler.

***Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik:*** Toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik ise, bireyin diğerleri tarafından empoze edilen standart ve beklentileri karşılama yeteneğini algılamasını içerir. Toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçiliğe (sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik) sahip kişiler, başkalarının kendilerini sürekli yargılayarak olumsuz değerlendirdiklerine inandıkları sürece mükemmel olmak için baskı hissetmektedirler. Kendine yönelik gerçekçi olmayan standartlar belirlemenin aksine sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiler bu standartların kendilerine başkaları tarafından empoze edildiğini düşünmektedirler. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiler (gerçekçi olmayan standartlara sahip olduğunu düşündüğü kişilere karşı) öfke, (yüksek standartlara ulaşamadığı takdirde) depresyon ya da (başkaları tarafından yargılanma korkusu yüzünden) sosyal kaygı hissetme eğilimi gösterirler.

Mükemmeliyetçilik, bireyin aşırı derecede yüksek standartlar oluşturması ve kendisini aşırı derecede eleştirme eğilimidir (Hewitt ve Flett, 2002).

Rice ve diğeri (1998) ise mükemmeliyetçiliği açıklarken; hem olumlu hem de olumsuz özellikleri üzerinde durmuşlardır. Mükemmeliyetçiliği, uyumlu (adaptive) ve uyumsuz (maladaptive) diye iki boyutlu olarak incelemişlerdir.

Uyumlu mükemmeliyetçiler kişisel standartları olan ve düzenli olmaya dikkat eden kimselerdir. Uyumsuz mükemmeliyetçiler ise; hatalar üzerinde fazla duran, yaşadığı olaylara eleştirel bakan, işlerini erteleyen ve daha fazla kaygı yaşayan kimselerdir. Ayrıca olumsuz mükemmeliyetçilerin ailelerinin çocukları hakkında yüksek beklentileri vardır ve bu aileler genelde çocuklarını eleştirirler (Rice ve diğeri, 1998).

Bireylerin kendilerinden yaptıkları herhangi bir işte daha iyi sonuç almayı beklmeleri ve kendilerine daha yüksek hedefler belirlemeleri ya da böylesi bir beklentiye karşılama çabaları elbette ki olumsuz bir özellik değildir. İnsanın gelişimsel bir varlık olduğu ve gelişimin yaşam sonlanana kadar devam ettiği dikkate alındığında bu aynı zamanda bireyin hayatta kalma ve kendini geliştirebilme mücadelesinin de gereğidir. Ancak bu beklentiler ve hedefler bireyin ulaşabileceklerinin ötesine geçerse, bireyde hayal kırıklığı, başarısızlık hissi, değersizlik ve yetersizlik duyguları gibi olumsuz pek çok duygu ve yaşantının oluşmasına neden olabilir. Mantık dışı, ulaşamayacak beklenti ve hedefler ve sonrasında yaşanan olumsuz duygular beraberinde depresyon, kaygı, öfke vb. gibi psikopatolojik rahatsızlıkların görülme olasılığını güçlendirecektir. Bu noktada bireyin ne tür bir mükemmeliyetçilik yapısına sahip olduğu önemlidir (Sapmaz, 2006).

Kişilik kavramı, bir insanı başkalarından ayıran özelliklerin tümünü, çevresine uyum sağlamak için geliştirdiği davranış biçimini belirtir (Yörükoğlu,1996). Kişilik, bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimidir (Cüceloğlu, 1997).

İnsanları birbirinden ayıran veya onları diğerlerinden farklı kılan en önemli faktör kişiliktir. İnsan, anlaşılması kolay bir canlı değildir. İnsandan insana, hatta toplumdaki topluma bir takım düşünce, davranış ve yaklaşım farklarının doğması önlenememektedir. Demek ki insan, “bireysel” bir yaratıktır. Ona bu bireyselliğini kazandıran özellikler “kişilik” dediğimiz, onun kendisi ve çevresiyle, başkalarına

benzemeyen kendine özgün biçimde geliştirdiği ilişkilerin yapısıdır. Bir diğer ifade ile kişilik, bireyin belirgin, değişmeyen ve tutarlı olan özelliklerinin tümünü ifade eder (Aytaç, 2001).

Kişiliğin oluşumunda iki önemli etmen göz önünde bulundurulmalıdır. Bunlar kalıtım ve çevredir. Her iki etmenin kişiliğin oluşmasındaki etkilerini ortaya çıkarmak için pek çok araştırma ve deneyler yapılmaktadır, örneğin tek yumurta ikizlerinin aynı kromozom ve genleri taşıdıkları halde kişilik özellikleri açısından farklılık göstermeleri yaşadıktan çevre ve koşullarla açıklanmaktadır. Bunun yanısıra tek yumurta ikizlerinin kişilik özelliklerinin, aynı çevrede büyüyen kardeş ya da çift yumurta ikizlerinin kişilik özelliklerinden çok daha fazla birbirine benzediği ortaya konmuştur. Yapılan araştırmalar sonunda kalıtımın çevreye oranla kişilik gelişiminde çok daha fazla rol oynadığı görüşü ağırlık kazanmıştır. Bunu şu şekilde açıklayabiliriz: Genotip dediğimiz insanın doğuştan getirdiği temel yapı kalıtımla geçer. Kişilik bu yapının çevreyle sürekli etkileşimi sonucu oluşmaktadır (Köknel, 1985).

Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçi özellik gösterip göstermemeleri, onların kişilik tiplerinden kaynaklanabilir. Mükemmeliyetçi olmak, kişilik tiplerinin değişik özellikler göstermesiyle ilişkili olabilir. Özellikle ergenlik dönemi kişilik oluşumunun ve gelişiminin yoğun olarak yaşandığı bir dönem olması sebebiyle, kişilik yapılarının incelenmesi önemlidir, gereklidir.

Ergenlik dönemini yaşayan liseli gençlerin kişiliği gelişirken aynı tip kişilik özelliğine sahip bireylerin mükemmeliyetçi olup olmadıkları araştırmaya değer bir konudur. Çeşitli değişkenlerin (cinsiyet, yaş, vb. demografik değişkenler) kişiliğin oluşmasında, farklı kişilik tiplerine ve mükemmeliyetçi özelliğe sahip olunmasında fark yaratıp yaratmadığı, etkili olup olmadığı cevap aranan sorular olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ülkemizde mükemmeliyetçilik ve kişilik tipleri literatürü değerlendirildiğinde eksiklikler vardır. Bu konunun seçilmesinde; mükemmeliyetçilik ve kişilik tipleri arasındaki ilişkinin önemi, lise öğrencilerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilen faktörlerin belirlenmesine ve yeteneklerini geliştirebilecekleri eğitim programlarının oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşüncesi etkili olmuştur.

Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçi özellikleri ile kişilik tipleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

## 1.2. Amaç

Bu araştırmanın ana amacı; İstanbul İli Üsküdar İlçesi lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özellikleri ile kişilik tipleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Ayrıca lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ve kişilik tiplerinin araştırmada ele alınan cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, algıladıkları sosyo-ekonomik düzey, sahip olduğu kardeş sayısı (kendisi hariç), doğum sırası değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı da araştırılmıştır.

Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçi özellikleri; öğrencilerin cinsiyetlerine, yaşlarına, okul türlerine, sınıf düzeylerine, baba eğitim düzeyine, anne eğitim düzeyine, algıladıkları sosyo-ekonomik düzeye, kardeş sayılarına (kendileri hariç), doğum sıralarına göre, anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Lise öğrencilerinin kişilik tipleri; öğrencilerin cinsiyetlerine, yaşlarına, okul türlerine, sınıf düzeylerine, baba eğitim düzeyine, anne eğitim düzeyine, algıladıkları sosyo-ekonomik düzeye, kardeş sayılarına (kendileri hariç), doğum sıralarına göre, anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçi özellikleri ile kişilik tipleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

## 1.3. Önem

Türkiye’de mevcut çalışmalar tarandığında mükemmeliyetçilik özelliği ve kişilik tiplerinin bazı değişkenler açısından incelendiği görülmüş, fakat bu iki değişkenin birbirleri ile ilişkilerinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu anlamda bu çalışmanın ilgili yazın alanında ilk olacağı ve alandaki yazına katkıda bulunduğu düşünülmektedir.

Sınav sistemleri ve sadece akademik başarının dikkate alındığı okullarda, artan rekabet ortamı ve mükemmel olma isteği öğrencilerin ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle kişilik tipleri ve mükemmeliyetçilik değişkenleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmanın okul rehberlik servislerinde çalışan rehber öğretmenlere bilgi vereceği ve özellikle önleyici rehberlik hizmetlerine yönelik programların hazırlanmasında yararlı olacağı umulmaktadır.

Kişinin, hangi kişilik tipinde olduğunun bilinmesi, kişinin daha iyi tanınmasını, kendisine uygun alana ve mesleğe yönlendirilmesinde faydalıdır. Bu araştırmanın bu anlamda mesleki yönlendirme alanına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Ayrıca mükemmeliyetçiliğin sebeplerinin belirlenmesi, mükemmeliyetçi bireylerin terapi ve danışmanlık sürecinde başatma stratejilerine yardım konusunda uzmanlara da yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bunun yanında, mükemmeliyetçiliğin sağlıksız boyutlara ulaşmaması amacıyla sebeplerinin belirlenmesi anne-baba eğitimlerinde faydalı olup ailelere yol gösterecektir.

#### **1.4. Sayıtlar**

Bu araştırmada aşağıda belirtilen temel sayıtlardan hareket edilmiştir:

1. Öğrenciler uygulanan anketlerde yer alan kişisel bilgilerine samimi cevaplar vermişlerdir.
2. Örneklem evreni temsil etmektedir.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma 2010-2011 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. İstanbul İli'nin Üsküdar İlçesi'nde lisede okuyan, kız ve erkek öğrenciler ile sınırlıdır.
3. Mükemmeliyetçilik özelliğine ilişkin veriler, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.
4. Kişilik tiplerine ilişkin veriler, MBTI Myers Briggs Psikolojik Tip Belirleyicisi'nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.



## 1.6. Tanımlar

**Mükemmeliyetçilik:** Bireyin aşırı derecede yüksek standartlar oluşturması ve kendisini aşırı derecede eleştirme eğilimidir (Hewitt ve Flett, 2002).

**Kendine yönelik mükemmeliyetçilik:** Kişi kendisi için yüksek standartlar tayin eder ve kendini davranışsal olarak aşırı derecede eleştirir (Hewitt ve Flett, 1991).

**Başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik:** Başkaları hakkındaki inançlar ve beklentiler üzerine odaklanılır. Kişi başkalarından gerçekçi olmayacak düzeyde beklentiler içine girer ve bu bakımdan da başkalarına eleştirel davranır (Hewitt, Flett, 1991).

**Toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik:** Başkaları tarafından belirlenen standart ve beklentilere ulaşmaya çalışmak olarak tanımlanır (Hewitt, Flett, 1991).

**Kişilik:** Bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimidir. Buna göre kişilik bireyi başkalarından farklı kılan, zaman boyutu içinde benzer durumlarda pek değişmeyen, birbiriyle bağlantılı çok sayıda birimlerden oluşan bir sistemdir (Cüceloğlu, 1997).

## **BÖLÜM II**

### **İLGİLİ LİTERATÜR İNCELEMESİ**

Bu bölümde öncelikle mükemmeliyetçiliğin tanımı, boyutları ve kuramsal olarak açıklaması yapılarak, daha sonra kişilik, kişilik tipleri ve kuramsal olarak açıklaması ve son olarak konu ile ilgili alanda yapılan araştırmalar hakkında bilgi verilecektir.

#### **2.1. Mükemmeliyetçilik**

##### **2.1.1. Mükemmeliyetçilik ile İlgili Tanımlar**

Türk Dil Kurumunun, Türkçe Sözlüğünde (1969); Mükemmeliyet'in Arapça kökenli bir kelime olduğu ve "eksiksizlik, yetkinlik ve kusursuzluk" anlamlarına geldiği belirtilmiştir. Amerikan Psikiyatri Birliği'ne (American Psychiatry Association) (1994) göre ise, mükemmeliyetçi tutum kişinin aşırı sert standartlar belirlemesine neden olur, bunlara ulaşmak ise zordur, dolayısıyla bu durum yapılan işin bitmemesiyle, ertelenmesiyle sonuçlanır (Slaney ve Ashby, 1996).

Merriam Websters Sözlüğünün onuncu baskısında mükemmeliyetçiliği, "mükemmelin altında seyreden her şeyi kabul edilemez olarak görmek" şeklinde tanımlamaktadır. Mükemmeliyetçiliği inceleyen profesyoneller ise, bu terimi daha detaylı tanımlamaktadırlar. Psikiyatr David Burns "Günümüzde Psikoloji" başlıklı makalesinde mükemmeliyetçileri "standartları ulaşılması zor ya da mantıksız kişiler" ya da "imkansız hedeflere takıntılı bir şekilde bağlı ve kendi değerlerini sadece verimlilikleri ve başarılarıyla ölçen kişiler" olarak tanımlamaktadır (Antony - Swinson, 2000; akt. Uyanık, 2007).

Mükemmeliyetçilik çalışmaları psikoanalitik teorinin temellerine dayanmaktadır. Freud (1959) mükemmeliyetçiliği yüksek başarı için katı istekler belirleyen abartılmış süper egonun bir fonksiyonu olarak kabul etmektedir. Benzer şekilde birçok teori mükemmeliyetçiliğin etiolojisini açıklamaya çalışmıştır: psikodinamik teori, öğrenme teorisi, transaksyonel analiz teorisi ve bilişsel-davranışçı teori (Taşdemir, 2003; akt. Uyanık, 2007).

Mükemmeliyetçilik kavramını tanımlamayan ilk araştırmacılardan biri olan psikanalist Horney'e (1975) göre; "mükemmeliyetçilik, olması gerekenler diktatörlüğüdür". Günümüzde araştırmacılar tarafından mükemmeliyetçiliği tanımlama çalışmaları devam etmektedir. Bu araştırmacılardan biri olan Frost'a (1990) göre mükemmeliyetçilik, yüksek standartlarla ilgili bir özelliktir. Hewitt ve Flett (1991), mükemmeliyetçiliğin kişisel standartlarla ilgili bir özellik olduğu kadar kişilerarası ilişkilerde de aktive olabilecek bir kişilik özelliği olduğunu ifade etmişlerdir. Ashby ve Kottman'na (1996) göre mükemmeliyetçilik, kişinin kendisine belirlediği yüksek hedeflere ulaşmak için çaba göstermesidir (Akt. Mızrak, 2006).

Hamachek (1978) mükemmeliyetçiliği "normal" ve "nevrotik" olarak ikiye ayırmıştır. Normal mükemmeliyetçiler çok fazla çaba sarf ederek kendilerini tatmin edecek bir sonuç elde etmeye çalışmakta fakat nevrotik mükemmeliyetçiler yaptıkları işin hiçbir zaman yeterince iyi olmadığını düşünmekte ve yaptıkları işten hiç bir zaman tatmin olmamaktadırlar. Frost ve diğerlerine (1990) göre, nevrotik mükemmeliyetçiler neyi doğru yaptıklarıyla değil neyin yanlış olduğuyula ilgilenmektedirler (Akt. Bencik, 2006).

Burns (1980), mükemmeliyetçiliği "sürekli olarak imkansız hedefler peşinde koşma ve kendi değerini bu imkansız hedeflere ulaşıp ulaşmama ile ölçme" olarak tanımlarken, Patch (1984), "birçok psikolojik probleme yol açarak kişilerin gerçekte var olmayan mükemmele ulaşmak için çaba sarf etmesi" şeklinde tanımlamıştır. Kendilerini kontrol edemeyen bu kişiler, sağlıksız bir aşırılığa varacak kadar mükemmeliyetçiliği aramakta, gerçekçi olmayan amaçlar peşinde koşmakta ve kendi değerlerini belirledikleri yüksek standartlara ne kadar mükemmelce ulaştıklarına göre belirlemektedirler (Akt. Bencik, 2006).

Mükemmeliyetçilik, 1) "kusursuzluğun mümkün olduğuna inanma ve ona ulaşma çabası" 2) "kişinin kendisi ve başkaları için yüksek standartlar belirleme eylemi" olarak tanımlanmıştır (Stoeber ve Otto, 2006).

Mükemmeliyetçilikte aşırı derecede yüksek ve gerçekçi olmayan hedeflere ulaşma üzerinde yoğunlaşma ile kendini yenilgiye uğraticı (self-defeating) bir dizi düşünceler ve davranışlara sevk eden bir yapı söz konusudur (Frost ve diğerleri, 1990). Mükemmeliyetçilik eğilimleri büyük ölçüde sevgi, kabul görme ve onaylanma

gereksinimi ile başlamaktadır. Mükemmeliyetçi bireyler sevgi ve onaylanma gereksinimleri bağlamında, diğerlerinin bakış açıları, istek ve gereksinimlerine karşı duyarlık gösterememekte; benmerkezci düşünce biçimlerinden ötürü, değişimin diğer bireylerce gerçekleştirilmesini beklemektedirler. Bu eğilimleri onların kişilerarası ilişkilerinde başarısız olmalarına neden olmaktadır (Flett, Hewitt, Singer, 1995; akt. Erözkan, 2005).

Siegle ve Schuler (2000) ise; içsel mükemmeliyetçilik ve dışsal mükemmeliyetçilik tanımını yapmışlardır. İçsel mükemmeliyetçilik, gerçek dışı kişisel standartlar oluşturmaya çabalama, hatalara odaklanma ve içsel standartları genelleme olarak nitelendirilebilecek kişilerarası bir boyuttur. Dışsal mükemmeliyetçilik ise benzer davranışları içerir; ancak bu davranışlar bireyin kendisi yerine diğerlerine yöneliktir.

Mükemmeliyetçilik “aşırı eleştirel öz değerlendirme yapma eğilimi ile birlikte, yapacakları için aşırı yüksek standartlar belirleme” (Burns, 1980; Flett, Hewitt, Blankenstein ve Koledin, 1991; Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate, 1990; Stoeber ve Stoeber, 2009), kişinin davranışlarının hiçbir zaman yeterince iyi olmadığı düşüncesi ve bu bağlamda bastırılmayan bir üstünlük için aşırı ve abartılı çabalama eğilimi (Slaney ve Ashby, 1996) olarak tanımlanabilir (Akt. Hamarta, 2009).

Mükemmeliyetçilik, bir şeyi kusursuz şekilde yapmanın hem mümkün hem de gerekli olduğu, en küçük hatanın bile ciddi sonuçlara yol açacağı inancı olarak açıklanmaktadır. Mükemmeliyetçilik, “mükemmel bir durum bir kere var olduysa, kişi her zaman buna ulaşmak için uğraşmalı” inancı ile desteklenmektedir (Libby, Reynolds, Derisley ve Clark, 2004); çünkü mükemmeliyetçiler değerli olabilmek için her yönleriyle tamamen yeterli, yetenekli, hiç hata yapmayan biri olmaları gerektiğini savunurlar; ancak bu şekilde diğerlerinden saygı göreceğine inanırlar (Ellis, 2002).

Antony ve Swinson (2000)’a göre, mükemmeliyetçiler olayları ya tamamen doğru ya da tamamen yanlış olarak gören, seçici algıyla olumsuz detayları hemen fark edip bu detayları felaket olarak yorumlayan ve bunun sonucunda erteleme ya da kaçma davranışı gösteren bireylerdir; ayrıca mükemmeliyetçi bireyler başkalarının kendi performanslarıyla ilgili ne düşündüğünü merak eder ve başkalarının kendisiyle ilgili olumsuz değerlendirmelerde bulduklarına inanır. Kendilerini sürekli başkalarıyla

karşılaştırır, başarısızlık korkusu ve başkalarına güvenmeme nedeniyle hem kendi performanslarını hem de başkalarının performanslarını sürekli kontrol etme gereksinimi duyarlar. Karar verme sürecinde sıkıntılar yaşarlar.

Birçok araştırmacı olumsuz yönlerinin olumlu yönlerinden fazla olduğunu savunmasına rağmen Parker, Mills (1996) ile Rice ve diğerleri (1998) mükemmeliyetçiliğin daha çok pozitif bir olgu olduğunu, mükemmeliyetçiliğin zararlı olduğu inancının aksine başarıya ulaşmada ve öğrenme üzerinde önemli bir rolü olduğunu savunmaktadırlar (Bencik, 2006; akt. Karakaş, 2008).

Birçok mükemmeliyetçi arkadaş edinmekte ve kurduğu arkadaşlıkları sürdürmekte güçlük çekmektedir. Çünkü kendisi için belirlediği yüksek standartları arkadaşlarından da beklemekte, bu durumda diğerleri bir şeyleri yanlış yapmaktan endişe duymakta ve hiç bir şeyi sadece eğlence için yapamaz hale gelmektedirler (Gard, 1999).

Sonuç olarak, mükemmeliyetçilik başarıyı engellediği ve birçok patolojik durumu beraberinde getirebilmekte ve bu durum bir problem oluşturmaktadır. Diğer taraftan başarıya ulaşmada motive edici rol oynamakta ve kişinin daha dikkatli, sorumluluk sahibi ve başarılı olmasını da sağlayabilmektedir (Parker ve Mills, 1996).

### **2.1.2. Mükemmeliyetçiliğe Kuramsal Yaklaşımlar**

*Adleryan Teori*, mükemmeliyetçi kişilik yapısı ve mükemmeliyetçilik düşüncesiyle yakından ilişkili olan kuramların başında gelmektedir (Borynack, 2003). Adler'in bireysel psikoloji olarak adlandırdığı kuramı, yaşamın özünde saklı gelişme, çaba harcama, iş görme eğilimleriyle kendini açığa vuran gizemsel yaratıcı gücü kavrama arzusu, ayrıca belirli bir alandaki yenilgiyi başka bir alanda sağlanacak başarıyla dengeleme isteğini vurgulamaktadır. Sözü geçen yaratıcı güç amaca yöneliktir ve bu özellik kendini belirli bir amacın izlenmesinde gösterir. Bireylerin düşünce ve davranışları böyle bir çabanın hizmetinde bulunur. Tüm insanlar çocukluk çağından itibaren belirli bir amaç ve ideal düşüncesi taşımaktadırlar. Bu amaç ve ideallerin yardımıyla içinde buldukları durumları aşmaya, somut bir amaç saptayarak var olan eksiklikleri gidermeye, karşılaştıkları güçlükleri yenmeye çalışırlar. Bireyin belirlediği hedefler sayesinde gerek duygusal gerekse düşünsel açıdan içinde

bulunduğu zorlukları aşarak ve geleceğe dönük kendini bekleyen başarıları göz önünde tutarak kendine bir üstünlük sağlaması, kendini gerçekleştirme için gereklidir ve normaldir. Ancak mantıklı nedenlerin ötesinde yalnızca üstünlük kaygısından kaynaklanan bir çaba varsa nevrozlar oluşabilir. Bu bağlamda Adleryan yaklaşımın mükemmeliyetçiliği olumlu bir kişilik özelliği olarak ele aldığı, bununla beraber ne zaman ve hangi koşullarda olumsuz bir boyut kazanabileceğini de vurguladığı görülmektedir (Akt. Sapmaz, 2006) .

Mükemmeliyetçiliğin bazı boyutlarını birey için gerekli ve sağlıklı olarak gören birçok kişilik teorisyenden biri olan Adler, ‘mükemmeliyetçilik çabasının olmaksızın yaşamın düşünülmediği bir çaba, yaşamın bir parçası olan doğuştan gelen bir duygu’ olduğunu iddia eder. Adler’in görüşü mükemmellik çabasının diğerleri için sosyal bir ilgiyi ve bireyin yeteneklerinin en üst düzeye çıkarılmasını içerdiğinde sağlıklı olduğunu göstermektedir. Sadece diğerlerine hakim olma ihtiyacı ile birleştiğinde negatif çağrışımlar kazanmaktadır. Bu görüş diğerlerine bağlı kalmaya odaklananlar ve potansiyellerini en üst düzeye çıkarma eğiliminde olanlar arasında ayırım yapma ihtiyacını vurgulayan Spence ve Helmreich tarafından ileri sürülmüştür.

Adler’in üstünlük çabası en son Maslow (1970) tarafından ele alınan Maslow’un kendini gerçekleştirme (self- actualization) görüşünü destekleyicidir. Maslow tarafından ‘yeteneklerini, becerilerini, potansiyellerini kendi çıkarına işletme ve tamamen kullanma’ olarak tanımlanmıştır (Taşdemir, 2003; akt. Uyanık, 2007).

Ashby ve Kottman (1996) yaptıkları çalışmada nevroitik (olumsuz) mükemmeliyetçi öğrencilerin normal (olumlu) mükemmeliyetçi çocuklara göre daha fazla aşağılık duygusu yaşadıklarını bulmuşlardır. Bu çalışmanın sonuçları Adler’in (1956) bireylerin geçmişte yaşadığı aşağılık duygusunun düzeyi, normal ve nevroitik mükemmeliyetçilerin çabalarında temel ayırıcı unsur olduğu fikrini desteklemektedir (Akt. Kırdök, 2004).

Horney (1975), mükemmeliyetçiliği kendine güvensizlik sonucu oluşan nevroitik bir gereksinim olarak görmektedir. Mükemmeliyetçiler, herkesten iyi olmaya ve büyük başarılar kazanmaya çalışarak, bu güvensizliği yenmeye çalışmaktadırlar. Horney’e (1956) göre nevroitik kişi kusursuz saydığı benliğine uygun düşmeyen davranışlarda bulunursa hatasını hoş görmez, kendini affetmez. İdealleştirdiği imge uğruna kendine

uyguladığı yaptırımlar kendi benliğinden uzaklaşmasına, kendisine sahip olamamasına, kendine yabancılaşmasına sebep olmaktadır. Kendine yabancılaştıkça kişilik bütünlemesi de bozulmaktadır (Yanbastı, 1996).

Mükemmeliyetçilik yapısıyla ilişkili diğer bir teori de *Davranışçı Kuram*'dir. Skinner davranışın biçimlendirilmesi ve sürdürülmesinde çevrenin rolünü vurgulamaktadır. Skinner'e göre bireyin davranışları olumlu şekilde pekiştirildiğinde ve ödülle sonuçlandığında artabilmektedir. Aynı şekilde insanlar ödüllendirici sonuçları olmayan ya da cezalandırılan davranışlarda bulduklarında aynı davranışı giderek daha az sergileme eğiliminde olurlar (Nelson-Jones, 1982). Bu kurama göre mükemmeliyetçilik kavramı, pekiştireçlere olan ihtiyaçlarla basit bir şekilde açıklanabilir. Bandura'ya (1977) göre eğer pekiştireç yalnızca mükemmele erişildiğinde veriliyorsa, birey bu yaşantı yoluyla mükemmelliği pekiştireç kazanmak için gereksinim olarak öğrenecektir. Mükemmelin altında sonuçlar çıktığı zaman, birey cezalandırılmayı bekleyecektir ki bu bireyi küçük düşürücü bir etkidir. Bu nedenle davranışla ilgili pekiştireçlerden ileri gelen tüm alanlarda en yüksek standarda sahip olma, mükemmeliyetçi eğilimlerle sonuçlanmaktadır (Borynack, 2003; akt. Sapmaz, 2006).

*Akılcı Duygusal Yaklaşım*'in öncülüğünü yapan Ellis (1977), mükemmeliyetçiliği mantıksız inançlar yaklaşımıyla ele almaktadır. Bu inançlara göre bireyin değerli olabilmesi için her yönüyle tamamen yeterli, yetenekli, hiç hata yapmayan ve her şeyin üstesinden gelebilen biri olması gerekmektedir. Birey ancak bu şekilde insanlardan saygı görür. Ellis, talepkarlık ve kendini değerlendirmeyi mükemmeliyetçiliğin özellikleri olarak görür. Birey her türlü isteğini zorunluluk olarak görür, ulaşamadığı istekler karşısında engellenmiş hisseder. Bireyde "ya hep ya hiç" düşüncesi hakimdir, tam yapamadığı şeylerden doyum sağlayamaz. Sahip olunan özellikleri, yetenekleri değerlendirerek yaşamak ve yaşamdan zevk almak işlevsel iken, mükemmeliyetçiler kişisel değerini derecelendirerek mantıksız ve işlevsel olmayan bir durum ortaya çıkarmaktadırlar (Akt. Kırdök, 2004).

Ellis (2002), duygusal sorunların temelinde çeşitli mantıksız düşüncelerin olduğunu belirtmektedir. Bu mantıksız düşüncelerden özellikle üçünün mükemmeliyetçilik oluşumunda etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu mantıksız inançlar:

1. Mümkmn olan her bakımdan başarılı ve yeterli olma düşüncesi,
2. Bir şeyler yolunda gitmediğinde bunun felaket ve korkunç bir şey olduğu düşüncesi,
3. Problemlerinin doğru, kesin ve mükemmel tek bir çözümü olduğu ve bu mükemmel çözüm bulunamazsa sonucun felaket olacağı düşüncesidir (Akt. Kırdök, 2004).

### 2.1.3. Mükemmeliyetçi Kişilik Özellikleri

Antony ve Swinson (2000), Ellis'in yaklaşımından etkilenerak mükemmeliyetçi kişilerin sahip oldukları düşünce kalıplarını aşağıdaki gibi sıralamışlardır:

- **Ya Hep Ya Hiç Düşüncesi:** Mükemmeliyetçiler olayların karmaşık olabileceğini ve doğru ile yanlış arasında pek çok derece olabileceğini düşünmeden, olayları doğru ve yanlış görme eğilimindedirler.
- **Süzgeçten Geçirme:** Mükemmeliyetçiler, seçici bir şekilde davranarak olumsuz detayları abartma eğilimindedirler. Bu durum olumlu bilgilerin gözden kaçmasına neden olmaktadır.
- **Zihin Okuma:** Mükemmeliyetçiler, insanların zihinlerini okuduklarını düşünürler ve genellikle insanların kendisi hakkında olumsuz düşündüklerini sanmaktadırlar.
- **Tünel Bakışı:** Mükemmeliyetçiler, detaylara fazlaca dikkat ederler ve bu yüzden genel durumu görememektedirler.
- **Kişisel Duyarlılık:** Mükemmeliyetçiler, genellikle başkalarının fikirlerine aşırı önem verirler, beğenilmek isterler.
- **Felaket Olacağını Düşünme:** Mükemmeliyetçiler, olumsuz olayları baş edemeyecekleri felaketler olarak nitelendirerek, kaçma davranışında bulunurlar.
- **Aşırı Katı Standartlar ve Esnek Olamama:** Mükemmeliyetçiler, daha azına razı olmayı yenilmek olarak değerlendirerek, beklentileri esnetme konusunda güçlük yaşarlar.
- **Aşırı Sorumlu Hissetme ve Kontrol İhtiyacı:** Mükemmeliyetçiler, çevrelerinde olan insanların hata yapmalarından ve zarar görmelerinden kendilerini sorumlu



görerek, onların davranış ve düşüncelerini kontrol etmenin gerekli olduğuna inanmaktadırlar.

- **Zorunluluklar:** Mükemmeliyetçiler, işlerin nasıl olması gerektiği konusunda kuralları koyarlar, bu kuralları bozduklarında suçluluk ve yetersizlik hissederler.
- **Başkalarına Güvenme Güçlüğü:** Mükemmeliyetçiler, bir işi yaparken başkalarına görev verme veya iş paylaşımı konusunda güçlük yaşarlar.
- **Uygunsuz Sosyal Karşılaştırma:** Mükemmeliyetçiler, kendilerini sürekli diğer insanlarla karşılaştırmalar sonucu daha fazla olumsuz duygu hissetmektedirler.
- **Aşırıya Kaçmak:** Mükemmeliyetçilikte kaygı ya da kişinin performans standartlarına ulaşamama ihtimaline karşı duyduğu rahatsızlık görüldüğünden mükemmeliyetçi insanlar genellikle davranışlarında aşırıya kaçarlar. Aşırıya kaçmak bir davranış hata olmayacağından emin olana kadar tekrarlamaktır.

Hollander (1965), mükemmeliyetçiliği devam ettiren bilişsel süreçlere dikkat çeker. Bu bilişsel süreç, seçici dikkatle sürekli yanlışa odaklanmayı ve doğruyu nadiren görmeyi içerir. Mükemmeliyetçi birey, bilinçli olarak hayatı boyunca yaptığı hataları arar. Bireyin yaşam çizgisini bir üretim bandına benzetirsek, mükemmeliyetçi insanlara, bu üretim bandının en sonundaki denetleyici müfettişler diyebiliriz.

Mükemmeliyetçi insanların kendilerine yüklenmeleri kişisel standartlarıyla; kendilerini değerlendirmeleri ise standartlarını başarılarıyla ilgilidir. Mükemmeliyetçiliğin özellikleri şu şekilde açıklanabilir (Shafran ve diğ.,2002; akt. Karataş-Karayel, 2011):

1. **Psikopatolojik Yapı ve Hastalıklı Başarısızlık Korkusu:** Mükemmeliyetçi insanlar, belirledikleri herhangi bir alanda, performanslarıyla ilgili bir başarısızlık algıladıklarında olumsuz öz eleştiri yaparlar. Bu durum, amaçlarını başarmaya yönelik çabalarını pekiştirir.
2. **Standartları Belirlerken Çift Kutuplu Düşünmek:** Zayıflamayla ilgili kendine standart belirleyen bir mükemmeliyetçi, her gün bir önceki güne göre en az bir kilo vermesi gerektiğini düşünebilir. Bu standart ya karşılanır ya da karşılanmaz. Onun için yarım kilo vermek başarı değildir. Mükemmeliyetçi insanların ya hep ya hiç düşünme tarzını benimseyen insanlar olarak tanımlanmaları bu yüzden hiç

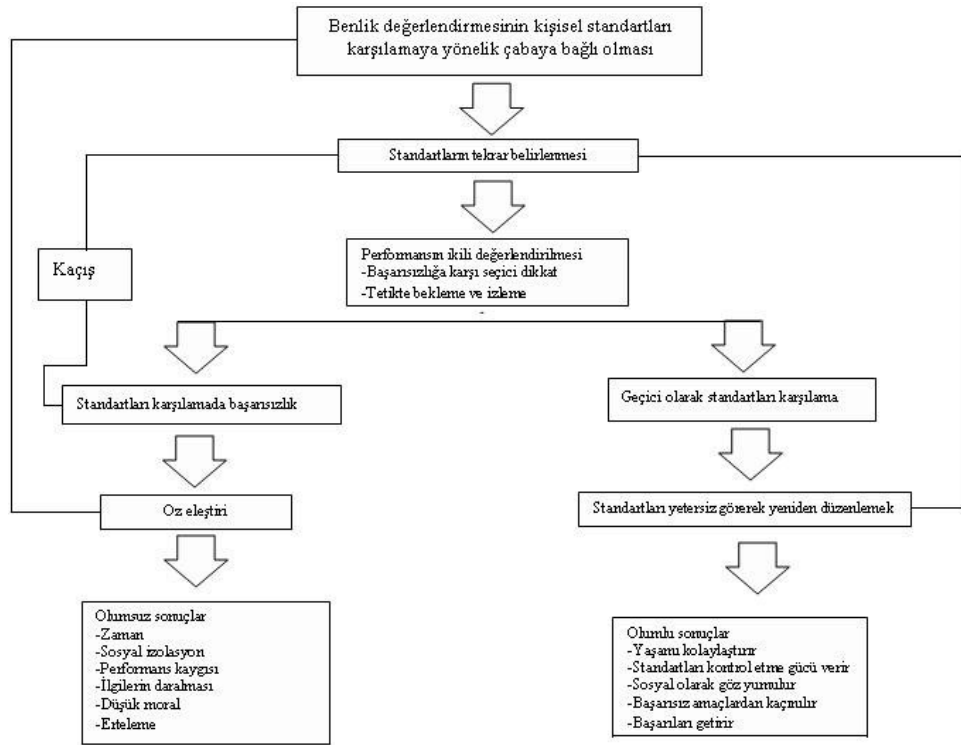
şaşırtıcı değildir. Mükemmeliyetçi, kuralları bozduğunda, kendini suçlamaya başlar.

3. **Öz Kontrol İhtiyacı:** Mükemmeliyetçi insanlar, kendilerini, kişisel standartlarını elde etmeye adanlar. Böylesi bir adanma, müthiş bir öz kontrol gerektirir. Kendilerini kontrol etmeleri, onların amaçlarını başarmaları için çok önemlidir. Genellikle, öz kontrol, standartlarını gerçekleştirmeleriyle direk ilgili olmayan, zevk veren aktiviteleri kısıtlamayı içerir. Mesela anoreksiya nevroza teşhisli bir mükemmeliyetçi, kendine her gün bir kilo vermeyi hedef koyarsa, sadece hayatta kalmasını sağlayacak kadar yemek yer. Herhangi bir aşırılık onun için oburluktur ve etik dışıdır.
4. **Performansın Değerlendirilmesi:** Bir kere kişisel standartlar belirlendiğinde belirlenen standartlarla ilgili performans sürekli ve titiz bir biçimde değerlendirilir. Bu performans, yalnızca belli bir standardın başarılmasını değil aynı zamanda, amaca ulaşmak için gereken çabayı da kapsar. Örneğin bir mükemmeliyetçi, yalnızca her gün bir kilo vermesini değil aynı zamanda, son derece güçlü bir açlık hissine rağmen yemeye karşı direnmesine yönelik çabasını da değerlendirir. Bazı mükemmeliyetçiler, olumsuz sonuçları, yeterli derecede çaba göstermediklerinin kanıtı olarak algırlar.
5. **Standartları Karşılamadaki Başarısızlık:** Nevrotik (Klinik) mükemmeliyetçiler, kendi standartlarını ve performanslarını ön yargılı bir şekilde değerlendirirler. Başarısızlığa karşı seçici dikkat geliştirir ve başarılarını önemsemezler. Mükemmeliyetçiler, başarısızlık korkusuyla yüzleşmemek için görevi tamamen bırakmaktansa görevlerini ertelemeye başlarlar. Erteleme, kişinin, kendisiyle ilgili gerçekçi olmayan beklentilerinin yükünü algıladığında verdiği bir tepkidir. Erteleme, yeme bozuklukları olan mükemmeliyetçilerde, kilo vermek için çaba sarf etmeyle yer değiştiren sürekli tartılma davranışıyla kendini gösterir. Kiloyu sürekli ölçmek bir anlamda davranışın ertelenmesidir. Bu gibi kaçınmalar çözüm değildir. Bireyin kaygıları azalmaz be bireyin, beklentilerini karşılanmada başarısız olacağına yönelik tahminleri devam eder.
6. **Standartların Başarılı bir Şekilde Karşılanması:** Klinik mükemmeliyetçilerin, zor standartlarını ara sıra karşıladıklarına rastlanabilir. Bu başarının iki sonucu

vardır: birincisi, bu başarı, bireyin geçici olarak kendini olumsuz değerlendirmesini engeller, standartlarına ulaşmak için pekiştirici olur. İkincisi, standartlarını yükseltmek için, yeniden değerlendirmesine neden olur. Mükemmeliyetçi, standartlarına ulaştığı zaman, yetersiz standartlar belirlediğini düşünür. Bireyin standartlarını yeniden düzenlemesi genellikle başarısızlıkla sonuçlanır ve böylece mükemmeliyetçi birey kendini tekrar eleştirmeye başlar.

7. **Mükemmeliyetçilikte Israr Etmek İçin Diğer Nedenler:** Mükemmeliyetçi bireyler sıklıkla ailelerinin kendileriyle ilgili yüksek beklentileri olduğunu ve kendilerini eleştirdiklerini ifade ederler. Yüksek standartların karşılanması, kişinin yaşamını kolaylaştırmada dolaylı bir yayar sağlar. Bireyde düzenli olma ihtiyacı ve kontrol hissi uyandırır. Yalnız, mükemmeliyetçi bireylerde, bu olumlu sonuçlar kılık değiştirerek, performans kaygısı, ilgilere karşı yabancılaşma, sosyal izolasyon, tükenme, geniş bir alana yayılan başarısızlık hissi gibi olumsuz sonuçlara neden olur.

Mükemmeliyetçiliğin sürdürülmesine neden olan bir takım süreçler bulunmaktadır. Bunlar Şekil 2.1.'de gösterilmiştir.



**Şekil 2. 1. Mükemmeliyetçiliğin Sürdürülmesi**  
(Shafran ve diğ., 2002; akt. Karataş-Karayel, 2011)

Mükemmeliyetçi çocuklar, çoğunlukla okul ödevlerinde istedikleri başarıyı elde edemedikleri için sıkıntıya girmekte, asık suratlı ve çok büyük içsel yükleri varmış gibi görünmektedirler. Aşırı titiz bir şekilde düzenli olma eğilimleri, her şeyin hep aynı yolla gerçekleşmesini istemeleri ve her şeyden kuşku duymaları yaşamın kendisini bir sıkıntıya ve yüke dönüştürmektedir (Martin ve Greenwood, 2000).

Mükemmeliyetçilik eğilimleri büyük ölçüde sevgi, kabul görme/reddedilmeme ve onaylanma gereksinimleri ile başlamaktadır. Mükemmeliyetçi bireyleri yönlendiren düşük düzeydeki benlik saygılarıdır. Mükemmeliyetçiler sevgi ve onaylanma gereksinimleri bağlamında, diğerlerinin bakış açıları, istek ve gereksinimlerine karşı duyarlılık gösterememektedirler. Onlar aşırı benmerkezci biçimlerinden ötürü, değişimin diğer bireylerce gerçekleşmesini beklemektedirler. Mükemmeliyetçilerin bu eğilimleri, kişilerarası ilişkilerini ve iletişim becerilerini geliştirmek yerine, daha da içinden çıkılmaz bir durum oluşturmaktadır (Flett ve diğerleri,1995; Akt. Erözkan, 2005). Görüldüğü gibi kişinin, yaşantısında sevilme, onay görmeme ve bunun gibi durumlardan kaynaklı olarak kaygı yaşaması, kusursuz olma gereksinimini pekiştirmektedir. Kişi, kusursuz olma konusunda hayal kırıklığı yaşadıkça kaygıları bir kat daha artmakta ve bu durum onun için bir kısır döngü haline gelmektedir. Bu sonucun, bireyin ruh sağlığı açısından istendik bir durum olduğu söylenemez (Tuncer ve Acar, 2006).

Mükemmeliyetçi davranışlar ikiye ayrılmaktadır: “bireyin mantıksız standartlarına ulaşmasına yardımcı olacak davranışlar” ve “belirlediği mükemmel standartlarda yaşamasını gerektirecek durumlardan kaçması anlamına gelen davranışlar”. Mükemmeliyetçi standartlara ulaşmakla ilgili olan davranışlar arasında; tekrar tekrar kontrol etme, başkalarını düzeltme, tekrar eden davranışlar ve bir karar vermeden önce uzun uzadıya düşünmek yer almaktadır. Kaçınma davranışları arasında ise erteleme ve çalışmanın başlarında mükemmeliyetçi standartlara ulaşamayacağı korkusuyla pes etmek gelmektedir (Antony ve Swinson, 2000).

#### 2.1.4. Mükemmeliyetçiliğin Oluşumu

Mükemmeliyetçiliğin oluşumunda farklı görüşler bulunmaktadır. Mükemmeliyetçi kişiliğin oluşumuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde daha çok aile tutumları ve sosyal öğrenmeler ön plan çıkmaktadır.

Mükemmeliyetçiliğin oluşumunda ebeveyn tutumları büyük önem taşır. Ebeveyn eleştirelliği, anne-babanın çocukları tarafından aşırı derecede sert olarak algılanmalarıyla ilgilidir. Ebeveyn beklentileri ise çocukların anne-babaları tarafından kendileri için çok yüksek standartlar koyduğuna inanmaları şeklinde açıklanabilir (Benk, 2006). Mükemmeliyetçiliğe ilişkin, ebeveyn tutumları arasında yapılan karşılaştırmada anne-babalarının koruyucu tutum sergilediğini düşünen bireylerin, - koruyucu ebeveynlerin çocuklarını aşırı ve yersiz koruma/gözetmeleri ve buna paralel çocuklarından aşırı istekte bulunmaları bağlamında- ebeveynlerinin yüksek düzeyli beklentileri ile aile beklentileri ve ailesel eleştiri puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Erözkan, 2005).

Araştırmacılar mükemmeliyetçiliğin çocukluk dönemi boyunca kazanılan sosyal öğrenmeler sonucunda ortaya çıktığını savunmaktadırlar. Buna göre mükemmeliyetçilik genetik geçişli değildir, mükemmeliyetçi ebeveynlerin çocukları aile beklentileri nedeniyle mükemmeliyetçi eğilimler gösterebilmektedir. Aile baskısı, sosyal çevreden gelen baskılar, medyanın baskısı, gerçek olmayan modeller edinme mükemmeliyetçiliğe neden olan faktörler arasındadır (Adderhold-Alliot, 1987; akt. Bencik, 2006) . Aynı zamanda yüksek standartlara sahip olmak genellikle toplum tarafından da ödüllendirildiği için mükemmeliyetçi davranış kalıpları pekişmektedir (Akarsu, 2004).

Mükemmeliyetçilik kaynaklarını açıklamaya çalışan birçok kuram olmasına rağmen bu kuramları destekleyecek yeteri kadar araştırma bulunmamaktadır. Bu bakımdan bazı çalışmalara göre mükemmeliyetçilik çocuklukta gelişmeye başlamaktadır. Flett ve arkadaşları (2002) mükemmeliyetçiliğin çocuk üstündeki ebeveyn baskısı, baskı, ve ebeveyn rollerinde değer kaybı ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Bu bakımdan çocuklukta mükemmeliyetçilik oluşuma dair dört farklı model geliştirmişlerdir. Bunlar: sosyal beklentiler modeli, sosyal öğrenme modeli, sosyal reaksiyon modeli, ve endişeli yetiştirme modelleridir (Flett ve arkadaşları, 2002; akt. Benk,2006).

**1. Sosyal Beklentiler Modeli:** Çocuğun büyümesi sırasında mükemmel davranışlar sergilediğinde ebeveynlerinden daha çok kabul gördüğü bulunmuştur. Bu bakımdan bazı ebeveynler çocuklarından karşılayamayacakları yüksek standartlara uymalarını isterler. Ebeveynlerinin istek ve beklentilerini karşılayamayan çocuklar kendilerini çaresiz ve yardıma muhtaç bir durumda hissederler. Bu bakımdan bazı araştırmacılar göre çocuklar ebeveyn ilgisini çekebilmek için mükemmeliyetçi bir kişilik yapısı geliştirirler.

**2. Sosyal Öğrenme Modeli:** Ebeveynleri mükemmeliyetçi olan çocuklar da gene onları taklit ederek mükemmeliyetçi olmaktadır. Burada çocuklar mükemmeliyetçiliği anne ve babalarından öğrenmektedirler.

**3. Sosyal Reaksiyon Modeli:** Bazen de çocuklar yetiştirilirken çok kötü koşullar ile karşılaşmaktadırlar. Bu tip çocuklar özellikle fiziksel istismara maruz kalmaktadırlar. Bundan başka sevgi yoksunluğu, utandırılma ve kaotik aile ortamında yetişen çocuklarda belli bir tepkisellik oluşur. Bu tip çocuklar yetiştirilme koşullarına kendileri mükemmeliyetçi olarak tepki veriler. Bu bir çeşit başa çıkma mekanizmasıdır.

**4. Kaygılı Yetiştirme Modeli:** Bazı ebeveynler çok endişeli yetiştirme tarzına sahiptirler. Hatalara çok fazla takılırlar ve düşkünlük gösteririler. Bu bakımdan çocuktan hata yapmaması istenir. Hata ve hatanın sonuçları çok önemlidir. Bu tip ebeveynlerin mükemmel olamama ya da çocuklarının mükemmel olamaması gibi korkuları bulunmaktadır. Çocuktan sıklıkla olası hatalara ve bunların çocuğun hayatını gelecekte etkilemesine dikkat etmesi istenir ve bu hataların başkaları tarafından nasıl olumsuz biçimde değerlendirileceği hatırlatılır.

Mükemmeliyetçi kimselerin ailelerinin bazı özellikleri ise şu şekildedir: aşırı kargaşalı, kontrol, başarıya göre değerlendirme yapma, ahlakçılığın abartılması, ve dine düşkünlük. Bundan başka aile ortamlarında daha az kendini ifade etme, ve bağımsızlık bulunmaktadır.

Mükemmeliyetçiliğin gelişimi ile ilgili modelleri birleştiresek sosyal olarak belirlenen ve kendine yönelik mükemmeliyetçilikte şu tablo ortaya çıkmaktadır; çocuklarla ilgili faktörler yani çocukların mizaçlar ve bağlanma biçimleri, ebeveynle ilgili faktörler, hedefleri, uygulamaları, ebeveynlik stilleri, kişilikleri ve çevresel

baskılar, kültür, akranlar, öğretmenler gibi mükemmeliyeçiliği etkilemektedir. Bu faktörlerden başka mükemmeliyetçilik biçimleri de bu tabloya şu şekilde katılmaktadırlar; kendine yönelik mükemmeliyetçilik (içselleştirme) yani sosyalleşmeye açık olma ve çeşitli yeteneklere sahip olma, başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik için ise travmatik deneyimler, kaotik deneyimler, mükemmeliyetçi olmama için ise direnç ve isyan etkilidir.

Mükemmeliyetçi ebeveynlerin çocukların davranışlarını onaylamadıklarına ve onları daha iyi yapmaya zorladıklarına ilişkin görüş, farklı araştırmacılar tarafından ileri sürülmüştür. Bu araştırmacılardan biri olan Burns'a göre (1980) mükemmeliyetçi bireyler, erken gelişim dönemlerinden beri sevginin/onayın bir şarta bağlı olduğu ya da devamlılığının olmadığı bir çevreden gelmektedirler. Sabit bir dış standardın yokluğu şüpheye yol açar çünkü kişi iyinin ne kadar iyi olduğunu asla bilemez. Yapılan her hata ya da başarısızlık sevginin kaybına ve ebeveynleri tarafından reddedilme riskine yol açar. Bu nedenle mükemmeliyetçilik, insanın kendisini bu kesin olmayan durumdan korumasının ve hata yapmasının en iyi yoludur ve şimdiki hayatlarında da onay ve sevgiyi kazanabilmeleri için mükemmeli başarmak zorundadırlar.

Mükemmeliyetçilik ile ilgili yapılan araştırmalar cinsiyetler açısından incelendiğinde kızların, akranları olan erkeklere göre daha mükemmeliyetçi oldukları görülmüştür (Parker ve Mills, 1996). Hankin, Roberts ve Gotlib (1997), ergenlik dönemindeki kızların, aynı yaştaki erkeklere göre kişisel eleştiri oranının daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Hatta üstün yetenekli kızların yaşları ilerledikçe negatif mükemmeliyetçiliğe doğru ilerlediğini savunan araştırmalar bulunmaktadır.

### **2.1.5. Mükemmeliyetçiliğin Alt Boyutları**

#### **2.1.5.1. Tek Boyutlu Mükemmeliyetçilik**

Mükemmeliyetçilikle ilgili literatür incelendiğinde tek boyutlu ve çok boyutlu mükemmeliyetçilik kavramalarına rastlanmaktadır. Bu konuda yapılan ilk çalışmalarda mükemmeliyetçiliğin genel olarak tek yönü üzerinde durulmuştur, bu da yıkıcı yönüdür. Bu çalışmalarda mükemmeliyetçiliğin yüksek standartlar içeren

boyutu üzerinde ısrarla durulmuştur. Mükemmeliyetçiliğin yüksek standartlar ve kendine yönelik aşırı eleştiri alt yapısı ile bir dizi psikolojik ve fizyolojik problem arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Bu bakımdan örneğin mükemmeliyetçi kimseler değerlerini başardıkları ile ölçmektedirler. Bu tip bir mükemmeliyetçilik kişinin kendini geliştiren bir durum olmaktan çok, kendini yenilgiye uğratan ya da ezen bir durum olarak karşımıza çıkar (Oral, 1999).

Tek boyutlu mükemmeliyetçi bakış açısında bireyin kendisi ile ilgili değerlendirmeleri ve sahip olduğu başarı standartlarının önemi vurgulanmıştır. Bir başka deyişle bireyin sadece kendisi ile ilgili tanımladığı mükemmeliyetçilik üzerinde durulmuştur. Hollender (1965), Hamacheck (1978), Burns (1980) ve Patch (1984) gibi araştırmacılar mükemmeliyetçiliği tek boyutlu bir yapı olarak ele almışlardır. Bu alana sağladıkları en önemli katkı, mükemmeliyetçiliği maladaptif (uyumsuz) bir kişilik özelliği ve mükemmeliyetçilerin de kendilerine ulaşılması zor/yüksek standartlar koyan kişiler olduklarını belirtmeleridir (Akt. Mızrak, 2006) .

Adler (1956) ve Maslow (1970) mükemmeliyetçiliği ele alan ve özellikle de sağlıklı mükemmeliyetçiliğe vurgu yapan teorisyenler arasında önde gelmektedir. Adler, mükemmeliyet için çabalamanın normal ve içsel olduğunu öne sürmüştür. O, mükemmeliyet için çabalama arzusunun insan gelişiminde doğuştan var olan bir özellik olduğunu savunmaktadır. Bununla birlikte Adler'e (1956) göre ideale gerçek anlamda hiçbir zaman ulaşamayacaktır. Bu nedenle tüm insanlarda var olan üstünlük çabası (mükemmeliyet) çok yoğun bir biçimde yaşanmadığı takdirde bireye doğru yön ve eylemlere yönelmesinde rehberlik edebilecek, güdüleyici bir güç işlevi görebilmektedir (Yanbastı, 1996; Rice ve Preusser, 2002; akt. Sapmaz, 2006). Ancak, bireyin standartları gerçekçi olmazsa, amaçlarına ulaşmasını engellerse ve sonuç olarak kişilerarası ve sosyal strese yol açarsa mükemmeliyetçilik olumsuz bir özellik haline gelir (Parker, 1997; akt. Sapmaz, 2006) .

Terry-Short ve diğerleri (1995) mükemmeliyetçiliği pozitif ve negatif olmak üzere ikiye ayırarak incelerken benzer şekilde, Rice ve diğerleri (1998) mükemmeliyetçiliği uyumlu (adaptive) ve uyumsuz (maladaptive) olarak ikiye ayırarak incelemiştir. Uyumlu (adaptive) mükemmeliyetçilerin ulaşmayı amaçladıkları yüksek standartları bulunmakta ve bu amaçlara ulaşmak için belirli bir



plan çerçevesinde çalışmalarını sürdürmektedirler. Bu gruba giren mükemmeliyetçilerin motivasyon başarı oranları yüksektir. Buna bağlı olarak benlik algıları da olumludur. Uyumlu mükemmeliyetçilerin aksine uyumsuz (maladaptive) mükemmeliyetçiler ise kendilerine ulaşamayacakları yüksek standartlarda hedefler belirlemekte ve bu hedeflere ulaşma konusunda endişe duymakta ve çalışmalarını ertelemektedir. Bu gruba giren mükemmeliyetçilerde kaygı oranı ve depresyona girme riski yüksek, benlik algısı olumsuzdur (Akt. Bencik, 2006) .

Mükemmeliyetçiliği konu alan çalışmalarda yapının sağlıklı ve sağlıklı unsurlarına yer veren teorisyenler olmakla birlikte mükemmeliyetçiliğin daha çok negatif bir özellik olduğu yönüne vurgu yapanlar da görülmektedir. Burns (1980) ve Patch (1984) mükemmeliyetçiliğin olumlu ve arzu edilen bir özellik olduğu görüşüne şiddetle karşı çıkmaktadırlar. Mükemmeliyetçiliğin uyumsuzluklarla, özellikle de duygu bozuklukları ile ilişkili olduğunu düşünen Burns bu durumu bilişsel çarpıtmaların ve benlik saygısının bir azalması sonucu olarak görmektedir (Burns, 1980; Patch, 1984; akt. Sapmaz, 2006) .

Sonuç olarak, mükemmeliyetçi eğilimler başarıyı engellemekle birlikte birçok patolojik durumu beraberinde getirebilen bir problem durumu oluşturmaktadır. Diğer taraftan başarıya ulaşmada motive edici rol oynamakta ve kişinin daha dikkatli, sorumluluk sahibi ve başarılı olmasını da sağlayabilmektedir (Parker ve Mills, 1996).

#### **2.1.5.2. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik**

Son yıllardaki araştırmalar mükemmeliyetçiliğin yapısının çok boyutlu olarak incelenmesi gerektiği yönündedir. Bununla birlikte bu araştırmaların pek çoğunda önceki literatürle benzer bir şekilde mükemmeliyetçiliğin negatif yansımalarına odaklanıldığı görülmektedir. Mükemmeliyetçiliği çok boyutlu ele alan araştırmacıların başında Hewitt ve Flett gelmektedir. Hewitt ve Flett (1990) mükemmeliyetçiliği kendine yönelik, başkalarına yönelik ve toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik olmak üzere üç boyutlu bir yapı olarak ele almışlardır. Bundan başka Frost ve diğerleri (1990), Slaney (1995), Slade ve Owns (1998) gibi araştırmacılar da mükemmeliyetçiliği çok boyutlu bakış açısıyla ele almışlardır.

Araştırmacı Frost ve diğ erleri (1990), geliştirdikleri ölçekte, mükemmeliyetçiliğ in, ikisi kişilerarası (ailesel beklentiler ve ailesel eleştiriler) ve dördü kişinin kendisi ile ilgili (hatalara aş ırı ilgi, kişisel standartlar, davranış lardan ş üphe ve düzen) olmak üzere altı farklı boyuttan oluş tuğ unu ileri sürmüş lerdir.

***Hatalara Aş ırı İlgi (Concern Over Mistakes):*** Mükemmeliyetçileri, başarı ihtiyacından çok başarısızlık korkusu yüzünden hedefleri için ç abalamaya yönlendiren aş ırı kaygıdır. Aş ırı hata yapma endiş esi patolojik mükemmeliyetçiliğ e yol açmaktadır; ç ünkü bu boyutta hata yapmak çok önemlidir ve başarısızlıkla aynı anlama gelmektedir (Örneğ in, ‘Kısmen başarısız olmam bütünüyle başarısız olmak kadar kötüdür’). Mükemmeliyetçiliğ i açıklayan en iyi boyuttur. Bu boyut, bir alanda başarısız olmanın yaşam ın diğ er alanlarında da başarısız olunacağı na inanmayı içerir ( Tozzi ve diğ . , 2004).

***Kişisel Standartlar (Personal Standards):*** Çok yüksek standartlar belirleme ve öz değ erlendirmeleri de bu standartlara göre yapmayı içerir (örneğ in, ‘günlük iş lerimde birçok insana göre kendimden daha yüksek başarı beklerim’). Kişisel standartlara sahip insanlar, kendilerine, hata yapmak için çok az tolerans tanırlar; bir şeyin yeterli derecede iyi yapılmış olabileceğ ine hiçbir zaman inanmazlar. Frost (1990)’a göre bu boyut mükemmeliyetçiliğ i açıklamada ikinci derecede önemlidir, iş levseldir ve sosyal avantaj sağ lar.

***Ailesel Beklentiler (Parental Expectations):*** Bireyin ebeveynini yüksek standartları olan birey olarak algılamasını ifade eder (örneğ in, ‘annem-babam, her şeyde en iyisi olmamı istediler’). Bu algılama bireyin mükemmeliyetçiliğ i öğrenmesi üzerinde etkilidir. Mükemmeliyetçi bireylerin ebeveynleri de mükemmeliyetçi kişilik özelliklerine sahiptir.

***Ailesel Eleştiriler (Parental Criticisms):*** Ebeveynin beklentileri yerine getirilmediğ i takdirde ebeveynlerini çok eleştirel bulanları ifade eder (örneğ in, ‘anne-babamın beklentilerini karşıladığ ımı hiç hissetmedim’). Bu boyut da bireyin mükemmeliyetçiliğ i öğrenmesi üzerinde etkilidir.

***Davranış lardan Ş üphe (Doubts About Actions):*** Bir eylem ya da düş ünceyi doç ru yapamama endiş esiyle tereddüde düş me ve sık sık kontrol etme ihtiyacı sonucu iş lerin yavaş lamasıdır. Bu boyutta bireyin ciddi anlamda kendini eleştirmesi söz

konusudur (örneğin, ‘genellikle her gün yaptığım basit işlerde bile şüpheye düşerim’). Mükemmeliyetçiler, kusursuz performansı göstermek için davranışlarından şüphe duyarlar.

**Düzen (Organization):** Bireyin temizliğe, tertip ve plana aşırı önem verme eğilimi olarak ifade edilebilir (örneğin, ‘planlı, programlı olmak benim için çok önemlidir’). Düzenli olma yeteneğine sahip olmak faydalı yararlı bir özellik olmasına rağmen yine de düzenleme ve organizasyona aşırı düşkün olan bireyler bu işle çok zaman harcarlar sonunda asıl önemli işlerini bitirememeye problemini yaşarlar.

Ailesel beklentiler, ailesel eleştiri ve davranışlardan şüphe boyutlarının toplam mükemmeliyetçilik ölçümü ve diğer mükemmeliyetçilik ölçekleri ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Frost ve diğerleri, 1990).

Tozzi ve diğerleri (2004), ikizler üzerinde yaptıkları çalışmada, kişisel standartlar ve davranışlardan şüphe ile hatalara aşırı ilgi arasında pozitif, yüksek ilişki bulmuş; hatalara aşırı ilginin bu iki boyut arasında köprü görevi gördüğünü; ayrıca kişisel standartların genetik faktörlerden etkilendiğini ifade etmişlerdir.

Slaney’in (1995) mükemmeliyetçilikle ilgili öne sürdüğü üç faktörden ilki bireyin kendisine koyduğu ulaşılması zor hedefler ya da yüksek standartlar, ikincisi düzenlilik, üçüncüsü de farklılaşma faktörüdür. Slaney’in literatüre kazandırdığı mükemmeliyetçilikle ilgili kavram “farklılaşma” faktörüdür. Slaney bu kavram ile mükemmeliyetçilerin sahip oldukları standartlar ile gösterdikleri performans arasındaki uyum derecesini tanımlamıştır. Slaney’e göre bireyin kendisiyle ilgili belirlediği standartlar ile ortaya koyduğu şeyler arasında ne kadar güçlü bir uyum varsa farklılaşma o kadar az olacaktır; tam tersi bir durum söz konusu olduğunda ise farklılaşma yüksek olacaktır. Yüksek farklılaşmanın bireylerde aşırı strese ve mutsuzluğa yol açacağını ve yaşam kalitesini düşüreceğini belirtmiştir (Akt. Mızrak, 2006).

Slade ve Owns (1998) “Çift Süreçli Mükemmeliyetçilik” modeli ile literatüre katkı sağlayan araştırmacılarıdır. Bu araştırmacılar mükemmeliyetçilik teorilerini oluştururken Hamacheck’in (1978) tarif ettiği pozitif ve negatif mükemmeliyetçilik anlayışından etkilenmişleridir. Ancak negatif ve pozitif mükemmeliyetçilik kavramlarını açıklamada Hamacheck’ten farklı olarak Skinner’in pekiştirme

teorisinden yararlanmışlardır. Slade ve Owns'un teorisine göre; mükemmeliyetçiliğin iki tipini birbirinden ayırt edilebilmesi için bireylerin davranışlarına değil, davranışlarının altında yatan ve motivasyon sağlayan dürtülere bakmak gerekmektedir. Örneğin; pozitif mükemmeliyetçiler hedeflerine ulaşmak için başkalarından onay görme, mükemmel olma, zevk alma, doyum sağlama gibi nedenlerle motive olurlar. Negatif mükemmeliyetçiler ise yanlış yapmaktan kaçınma, mükemmel olamama ve başkaları tarafından onaylanmama korkusu gibi nedenlerle mükemmel performansa ulaşmaya çalışırlar, yani motivasyonlarının altında yatan nedenler negatif faktörlerdir (Akt. Mızrak, 2006).

Hewitt ve Flett (1991), geliştirdikleri ölçekte mükemmeliyetçiliği, olumsuz bir yapı olarak ele almışlar ve "kendine yönelik mükemmeliyetçilik", "başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik" "toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik" olmak üzere üç boyutta tanımlamışlardır:

**1. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik (self oriented perfectionism);** kişinin kendisi için gerçekçi olmayan ve ulaşılması güç standartlar belirlemesidir. Bu standartlar, kişinin kendisini eleştirmesi ve kendi hatalarını kabul etmemesine neden olur (örneğin, "bir iş üzerinde çalıştığımda iş kusursuz olana kadar rahatlayamam" ve "amaçlarımdan bir tanesi yaptığım herşeyde mükemmel olmaktır").

**2. Başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik (others oriented perfectionism);** bireyin, diğerleri için belirlediği gerçekçi olmayan standartlara onların uymasını beklemesidir (örneğin, "genelde kişileri, kolay pes ettikleri için eleştirmem" ve "yakınlarımla başarılı olmaları gerekmez") Başkalarına yönelik mükemmeliyetçilikte kişi, beklentileri karşılanmadığında başkalarına karşı güvensizlik ve olumsuz duygular yaşamakta ve onları doğrudan suçlamaya eğilimli olmaktadır. Cırcır (2006), bu boyutun suça, güven eksikliğine ve diğerlerine karşı düşmanlık hissine yol açtığını belirtmiştir.

**3. Toplum tarafından dayatılan (sosyal düzene yönelik) mükemmeliyetçilik (socially prescribed perfectionism);** ise bireyin, diğerlerinin kendisi için imkânsız standartlar belirlediği şeklinde bir algıya sahip olmasıdır. Sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçiler, önemli diğerleri tarafından, mükemmel olmaları için baskıya uğradıkları ve ancak bu şekilde sevgi görecekları inancıyla başkaları tarafından

onaylanmak için bu standartlara ulaşmak zorunda olduklarını düşünürler (örneğin “yaptığım bir şey kusursuz değilse, çevremdekiler tarafımdan yetersiz bulunurum” ve “çevremdekiler yaptığım herşeyde başarılı olmamı beklerler”). Bu standartlar kendilerine zor ve kontrol edilemez geldiğinde başkalarının kendilerini sert bir şekilde değerlendirdiğini, kendileri için gerçekçi olmayan standartlar belirlediğini düşünürler.

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

## 2.2. Kişilik

Kişilik, bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimidir (Cüceloğlu, 1998). Kişilik, bir bireyin tüm ilgi, tavır ve yetenekleriyle dış görünüşünün ve çevresine uyum biçiminin özelliklerini içeren kavramdır (Yavuzer, 1996).

Kiilik, bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçler olarak tanımlanabilir (Burger, 2006).

Bir insanı başkalarından ayıran bedensel-zihinsel özelliklerin bütünü olarak tanımlanan kişilik kavramı, bireyin başkalarıyla kurduğu ilişkilerdeki tepkiyi ve kendini gösterme biçimini de içermektedir (Köknel, 1986).

Günlük yaşamda, kişilik çok sık kullanılan bir sözcük olmuştur. İnsanları birbirinden ayırdetmede, özelliklerini belirtmede, onlar hakkındaki duygularımızı dile getirmede hemen “kişilik” sözcüğüne başvururuz. Aslında kişiliği yapan biyolojik ve ruhsal öğeler çok çeşitlidir. Duygu, algı, öğrenme, konuşma, anlatım, bellek, yargı, düşünce, zeka, motor tepkiler (hareketler), duygu tepkileri, görüntü, giyim, davranış özellikleri, ahlak ve inanç biçimleri bir insandan ötekine az çok değişen ve bütün bunların birarada bütünleşmesiyle o insanın kişiliğini yapan öğelerdir (Gürün, 1996).

Pek çok psikologa göre kişilik, bireyin özel ve ayırıcı yanlarını içerir, özel yanları en tipik davranışlarını, ayırdedici yanları ise kişiyi başkalarından ayırdığını göstermektedir (Morgan, 1995).

Amerikan psikolog Gordon W. Allport'a (1897-1967) göre kişilik; kişinin, çevresine bir bütün olarak uyumunu belirleyen, psikofiziksel dizgelerin (sistemlerin) kişi içindeki dinamik "düzenleşimi"dir. Allport, bir incelemesinde, kişilik kavramının birbirinden ayrı olarak 48 türlü tanımlandığını saptamıştır. Bu tanımları Getzel üç bölüme ayırmaktadır:

1. Kişiliğin davranışsal tanımları: Kişiliğin, insanın incelenabilir ve ölçülebilir davranışları ve alışkanlıkları dikkate alınarak yapılan tanımlardır. Davranışçı psikologlar, kişiliği bir insanın kendine özgü ve az çok her zaman gözlenebilen davranış ve alışkanlıklarının tümü olarak tanımlamaktadırlar.
2. Sosyal uyarıcı olarak kişilik: Kişinin toplumda oynadığı rol dikkate alınarak, kişiliğin insanın başkaları üzerinde bıraktığı izlenimlerin tümü olarak tanımlanmasıdır.
3. Derinlik psikologlarına göre kişilik: Kişilik, insanın çevresine, kendisine özgü uyumunu sağlayan iç güçlerin dinamik bir örüntüsü olarak tanımlanmaktadır. Derinlik psikologlarına göre kişilik; id, ego ve superego olmak üzere birbirleriyle bağlantılı üç ayrı bölümden oluşmaktadır (Baymur, 1994; Binbaşıoğlu, 1983).

### **2.2.1. Kişilik Kuramları**

Kişiliğin açıklanmasında psikologların ayrıldığı önemli bir nokta bulunmaktadır. Bu, kişinin davranışının özel ve ayırt edici olan yanlarının nasıl ortaya çıkarılacağı ve adlandırılacağıdır. Bu sorunu çözmeye yönelik birçok yaklaşım olmuş ve bunun sonucunda da pek çok kişilik kuramı ortaya çıkmıştır (Morgan, 1995). Burada bazı kişilik kuramlarından söz edeceğiz.

#### **2.2.1.1. Sigmund Freud'un Kişilik Kuramı (1856-1939)**

1856-1939 yılları arasında yaşayan ünlü bilim adamı Sigmund Freud'un modern psikolojinin oluşumunda önemli etkileri olmuştur.

Freud 1923 yılında ruhsal aygıtla ilişkin yapısal kuramını açıklayana dek topografik kişilik kuramıyla ilgilenmiştir. Topografik Kişilik Kuramı'nda Freud zihinsel olayları bilinç, bilinçöncesi ve bilinçdışı olmak üzere üç bölgede düşünmüştür. Bilinç, dış

dünyadan ya da bedenin içinden gelen algılan fark eden zihin bölgesidir. Bilinç öncesi, dikkati zorlayarak bilinç düzeyinde algılanabilen zihinsel olayları içerir. Bilinçdışı ise, sansür mekanizmasının engellemesiyle bilinç düzeyine ulaşamayan zihinsel süreçleri içeren bölgedir. Gerçeğe ve mantığa uymayan insanın içinden geldiğince doyumak istediği dürtülerden oluşur. Bu dürtüler bilinç düzeyinde kişinin ahlaki değerlerine karşı olan isteklerden kaynaklanmaktadır. Freud bazı durumları topografik kuramla açıklayamayınca zamanla yapısal kişilik kuramını ortaya çıkarmıştır. Yapısal kurama göre kişiliğin üç temel birimi vardır. Bunlar id, ego ve süperegodur. Kişinin davranışları bu üç birimin etkileşimiyle oluşur (Geçtan, 2002).

İd, kişiliğin en ilkel, kalıtsal dürtülerini ve arzularını içermektedir. Freud'a göre bu dürtülerden en baskın olanları cinsellik ve saldırganlıktır. İdin bütün istekleri hiç bekletilmeden doyurulmalıdır. İd arzularını hayal kurma ya da rüyalar yoluyla da doyuma ulaştırabilir. Rüyalarda idin arzulan karışık imgeler kullanılarak giderilebilir. İdin biyolojik hayvansal yaşam enerjisine libido denir. Ego, idi denetim altında tutmaya çalışır, libidoyu sosyal ortama uygun biçimde davranmaya iter. Ego mantığı Ön planda tutar, gerçek dünyayla id arasında aracıdır, esas görevi idin arzularını mümkün olduğunca yerine getirmektir (Cüceloğlu, 1997).

Süperego, kişiliğin en son gelişen birimidir. Çocuğa anne babası tarafından aktarılan geleneksel değerlerin ve toplumsal ülkülerin temsilcisidir. Süperego birşeyin doğru mu yanlış mı olduğuna karar verir, toplum tarafından onaylanmış ölçütlere göre davranır. İdden gelen dürtüleri bastırır, kusursuz olmaya çalışır (Geçtan, 2002).

Freud'un psikanalitik gelişim teorisine göre kişilik çocukluk çağında bir dizi psikoseksüel evreden geçmektedir. Bu aşamalar boyunca çocuk, vücudunun cinsel bölgelerinin kendisi veya ebeveyni tarafından uyarılmasıyla erotik haz elde etmektedir. Her dönem belli bir erotik bölge üzerinde yerini bulur. *Oral dönem*, doğumla başlayan ve iki yaşa kadar devam eden dönemdir. Bu dönemde emme, ısırma, yutma gibi davranışlarla ağzın uyarılması erotik doyumun başlıca kaynağı oluşturur. Oral kişilikler yeme, sigara içme, öpme gibi davranışlarla çok fazla meşguldürler (Schultz&Schullz, 2001). Oral gereksinimlerin gereğinden fazla veya az karşılanması abartılmış iyimserlik, başkalarına bağımlılık, zaman zaman yaşanan

karamsarlık, başkalarından çok fazla şey bekleme gibi normal dışı kişilik özelliklerinin yerleşmesine neden olabilir (Geçtan, 2002).

*Anal dönem*, üçüncü yaşın sonuna dek sürer. Anüsü büzen kaslar olgunlaşır. Çocuk dışkısını tutmak ve boşaltmak işlevleri üzerinde denetim kurmayı öğrenir. Değerli bir nesne olarak gördüğü dışkısını tutabilir. Ya da annesine bir armağan gibi sunar. Her iki durumdan aldığı cinsel hazza ‘anal erotizm’ denmektedir (Yavuzer, 1984). Bu dönemde yaşanan çatışmalar müsrif, pis özellikler gösteren anal-itici yetişkinliğe veya aşırı düzenli, titiz ve kompulsif saplantılar gösteren anal-tutucu yetişkinliğe yol açabilir (Schultz&Schultz, 2001).

*Fallik dönem*, Üçüncü yaşın sonundan beşinci yaşın sonuna dek sürer. Çocuk cinsel bölgelerin uyarılmasından aşırı bir şekilde haz duyar. Cinselliğe karşı aşırı ilgi vardır, mastürbasyon eğilimi artar. Başlıca ilgi konusu penistir. Kız çocuklar erkeklerde olup kendilerinde olmayan bu organa daha önce sahipken yitirdikleri düşüncesine kapılırlar. Karşı cinsten ebeveyne yönelik bilinçdışı cinsel hayaller gelişmiştir. Çocuk anne ve baba arasında üçlü bir ilişki başlamıştır. Erkek çocuğun babayla kız çocuğun anneye yarışmaya girmesi, diğer ebeveyne duyulan cinsel dürtü ve yoğun sevgi erkeklerde oedipus kızlarda elektra kompleksi adı verilen durumu meydana getirir. Erkek çocuk annesine sevgilisiymiş gibi davranmaya başlar. Babasının yerine geçmek ister. Annesini öpmek hatta onunla yatmak isteyebilir. Babasına yönelik saldırgan duygularından ötürü de onun tarafından cezalandırılma endişesi duyar. Kız çocuklarda ise durum biraz daha farklıdır. İlk sevgi nesnesi olan annenin yerini baba almıştır (Yavuzer, 1984).

*Gizil (latent) dönem*, beş altı yaşından oniki yaş civarına kadar sürer. Bu dönemde çocuklarda hemcinslerine yaklaşma görülür. Oynanan oyunların niteliği değişmiştir. Cinsel dürtülerin durgunluk dönemidir. Çocuk cinsel ve saldırgan enerjisini öğrenme, oyun ve araştırma gibi önemli beceriler edinmekte ve diğer insanlarla etkin ilişkiler kurmakta kullanır (Yavuzer, 1984).

*Genital dönem*, oniki yaş civarından genç yetişkinlik dönemine dek sürer. Buluş çağıyla başlayan dönem ergenlik boyunca devam eder. Ergenlikten yetişkinliğe geçişte son bulur. Bu dönemde fizyolojik olgunluğa edilir. Bazı hormonların faaliyetleri artar. Cinsel dürtülerin gücü artar, önceki dönemlerdeki çatışmalar



yeniden canlanır. Bu çatışmalara çözüm yolları bulunmasıyla yetişkin bir insan kimliği kazanılır (Yavuzer, 1984).

### **2.2.1.2. Alfred Adler'in Kişilik Kuramı (1870-1937)**

Freud'un öğrencisi olan Adler, kendi kuramını geliştirerek Freud'un grubundan ayrılmıştır. Adler'in kuramına bireysel psikoloji adı verilmiştir. "Adler'e göre kişilik, bireyin kendisine, topluma ve diğer insanlara karşı geliştirdiği tutumların ürünü olarak gelişir" (Geçtan, 2002). Adler'in ilk kişilik modelinin özü saldırganlık dürtüsüdür. Bu dürtünün cinsellik gibi doğuştan geldiğini ileri sürmüştür. Adler'e göre saldırganlık dürtüsünün bir unsuru ki; bu terimi daha sonra üstünlük çabası olarak kullanmıştır, aşağılık duygularının üstesinden gelmedir (Samuel, 1981). Adler insanlarda genel bir aşağılık duygusunun davranışlarını belirleyen unsur olduğunu düşünür, önceleri bu aşağılık hissini bedeninde belirli bölgelerindeki kusurlarla ilişkilendirmiştir. Örneğin, kekeleme sorunu olan Demosten, bu kusuru üzerinde çok fazla durarak Ödünlemeye çalışmış ve çok ünlü bir hatip olmuştur. Adler daha sonra bu düşüncesini zihinsel ve sosyal engelleri de içine alacak şekilde açıklamıştır. Aşağılık duygusunun kişiyi ve toplumu sürekli olarak gelişmeye iteceğini söyler (Schultz&Schultz, 2001). Adler hayatın üç büyük problemi olduğunu savunur. Bunlar, toplum, meslek ve aşktır. Bütün insanlar kendilerindeki aşağılık duyguları oranında bu üç büyük, problemi çözmekte zorlanırlar. Adler üstünlük çabasının fiziksel gelişime paralel olduğunu düşünür. Bu hayatın bir gerekliliğidir (Adler, 1930).

Adler, Freud'un tam aksine kişiliği parçalara ayırmaz. Kişiliğin birliği üzerinde önemle durur. Adler'in Freud'tan ayrıldığı bir diğer nokta ise bilinçdışı kavramıdır. Adler, Freud gibi bilinçdışına değil bilince önem verir. İnsanlar kendi motivasyonlarının farkında olan bilinçli varlıklardır. Adler kendi bireysel psikoloji sistemini sosyal bir çizgi üzerinde geliştirmiştir. İnsan davranışı biyolojik güçler tarafından değil sosyal güçler tarafından belirlenmektedir. Kişilik ancak kişinin başkalarına karşı geliştirdiği tutumlar ve sosyal ilişkileri incelenerek anlaşılabilir (Schultz&Schultz, 2001).

Adler fenomenolojik yaklaşımın bir öncüsü sayılmaktadır. Fenomenolojik yaklaşım kişinin olayları nasıl algılayıp yorumladığı üzerinde durur. Kişinin çocukluk güdülerine değil şu anda ne olduğu konusundaki öznel görüşüne bakar. Bir gözlemci için anlaşılabilir sayılabilecek davranışlar bireyin kendisi için ne anlama geldiğini öğrendiğimizde anlaşılır hale gelir (Atkinson&Atkinson, Hilgard,1995). Adler'e göre davranışlar bir insanın çevresinde meydana gelen olaylardan değil, bireyin bu olayları nasıl gördüğü ve yorumladığıyla oluşmaktadır. Adler kişiliğin oluşmasında ana-baba tutumu özellikle annenin tutumu ve kardeşler arası ilişkilerin önemi üzerinde durmuştur. Adler davranışların yaşamın ilk gününden başladığını ve toplumsal bir yapı içinde geliştiğini; çocuğun aile üyeleriyle çok yakın ilişkilere girmesinin kaçınılmaz olduğunu vurgulamaktadır. Çevredeki insanlar sonradan geliştirdiği davranışların belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. İnsan davranışları toplumsal içeriğiyle birlikte incelenebilir. Bireysel psikoloji kuramı bir sosyal psikoloji kuramıdır (Geçtan, 2002).

Adler, çocukların doğum sırasının yani birinci, ikinci veya son çocuk olmanın farklı kişilikler geliştirmelerine sebep olabileceği üzerinde durmuştur (Schultz&Schultz, 2001). Ana-baba ve çocuk ilişkisinde Adler'in önemle üzerinde durduğu bir başka konuda şımartılmış çocuk ve sevilmeyen çocuktur. Küçükken anne ve babası tarafından sürekli şımartılan her istediği yapılan çocuk, büyüdüğünde de toplumun her istediğini yapmaya yükümlü olduğunu düşünür. Toplumun vermediği hakları kendinde görür. Bu tür çocuklar ileriki yaşlarda suç işlemeye eğilimlidir. Sevilmeyen çocuk ise yetişkin olduğunda insanların kendisine düşman olacağını düşünür ve sürekli savaşır, geçimsizdir (Geçtan, 2002).

Adler, kız ve erkek çocuklarına karşı ailenin geliştirdiği farklı tutumlara değinmiş; erkek çocukların baş tacı edilirken kız çocukların istenmeyen varlıklar olarak görülmesinin ileri yaşlarda kadınların ellerinden bir şey gelmediği duygusuyla yaşamalarına sebep olabileceğini ileri sürmüştür (Adler, 1996). Toplumda kadınların erkeklere göre daha az değer görmesi ve küçümsenmesi gibi sebeplerden eksiklik duyguları içinde olduklarını, buna tepki olarak ya erkeksi davranmayı ya da kadınlığı abartılmış biçimde yaşamayı seçtiklerini öne sürerek buna erkeksi protesto adımı vermiştir. Adler insanın doğuştan getirdiği bazı yetenekleri olduğunu düşünür. Bu yetenekleri yaratıcı güç diye tanımlar (Geçtan, 2002). Adler 'Ben'in Yaratıcı Gücü'

görüŖüyle; kiŖinin kendi kaderi ve kiŖiliđini Ŗekillendirme yeteneğine sahip olduğunu ileri sürmektedir (Schultz&Schultz, 2001).

### **2.2.1.3. Carl Jung'un KiŖilik Kuramı (1875-1961)**

İsviçre'li bir psikiyatrist olan Jung da Adler gibi Freud'tan etkilenmiŖ; Freud tarafından psikanalizin veliahtı olarak nitelendirilmesine karŖın kendi kuramını geliŖtirerek Freud'tan ayrılmıŖtır. Jung kiŖiliđe yeni bir bakıŖ açısı getirmiŖtir. KiŖilik yapısını oluŖturan bölümleri, kiŖiliđin nasıl oluŖtuđu, yaŖam boyunca nasıl bir deđiŖime uğradığı ve kiŖiliđe etkinlik kazandıran enerji kaynaklarının neler olduğu gibi sorulara cevap bularak kiŖilik kavramını açıklamıŖtır.

Jung, kiŖiliđin tümünü 'psiŖe' olarak adlandırır. Jung'a göre insan bir bütündür, kiŖilik farklı yapıda parçaların biraraya gelmesinden oluŖmaz (Geçtan, 2002). PsiŖe dört iŖlev vasıtasıyla çalıŖır. Bunlar düşünme, duygu, duyum ve sezgidir. Düşünme, dünyayı anlamak ve biliŖsel yolla ona uyum sağlamak için mantıksal sonuçlar çıkarma gibi çaba sarfetme iŖlevidir.

Duygu iŖlevi dünyayı; memnun olma veya olmama, kabul etme ya da reddetme duygularını temel alan bir değerlendirme vasıtasıyla anlamaya çalıŖır. Duyum iŖlevi değerlendirme olmadan doğrudan tecrübeye dayalıdır. Sezgi iŖlevi ise varolan potansiyele başvurur. Bu dört iŖlevden bir tanesi hakim olur ve kiŖiliđin belirli bir özelliğini meydana getirir (Brome, 1985).

PsiŖe birbiriyle etkileŖimde olan ancak farklı Ŗekilde çalıŖan üç sistemden oluŖmaktadır. Bunlar bilinç, kiŖisel bilinçdışı ve toplumsal bilinçdışıdır. Bilinç kiŖinin zihninin tanıdığı ve farkında olduğu parçasıdır. Ego da bilinç düzeyindeki algılar, anılar, duygu ve düşüncelerden oluŖur. Ego bazı yaŖantıları bilince ulaŖtırırken bazılarını geri çevirir. Geri çevrilenler yok olmazlar. KiŖisel bilinçdışı denilen zihin düzeyinde birikirler. Buradaki yaŖantılar ya bilince hiç ulaŖmamıŖ ya da ulaŖtıđında çatıŖma yarattığı için bastırılmıŖlardır. Gerek duyulduğunda ise kolayca bilince ulaŖırlar. Rüyaların oluŖumu da bu düzeyle ilgilidir. Bu düzeyde saklanan bazı düşünce ve duygular aralarında gruplaŖarak kompleks denen durumu oluŖtururular. Kompleksler çoğu zaman kiŖinin çevresi tarafından farkedildiği halde kendisi tarafından farkedilmez. Nevrozların oluŖumunda önemli rol oynar.

Toplumsal bilinçdışı kavramıyla Jung psikoloji alanına önemli bir katkıda bulunmuştur. Buna göre kalıtım ve evrim ruhsal yapıda iz bırakmaktadır. Birey geçmişiyle bağlantılıdır. Bu bağlantı yalnızca çocukla ilgili değil kendi türünün hatta tüm insanlığın geçmişiyle ilgilidir. Örneğin her insan yeni doğduğunda annesini derhal algılar ve onunla ilişkiye geçer. Bu ortak bilinçdışındaki anne imgesi sayesinde olmaktadır. Ortak bilinçdışının içeriğine *arketipler* denir. Arketip ilk örnek demektir. Bunların sayısı gerçek yaşam olayları ve nesnelere eşittir. Bazı arketipler kişiliğin oluşumunda önemli rol oynarlar. Bunlar persona, anima, animus, gölge ve bendir. *Persona* maske anlamına gelir. Kişinin toplumun onayını sağlamak amacıyla kendisi olmayan bir karakteri yaşamasıdır. İnsanın yaşamını sürdürebilmesi için zorunludur ve bir kişinin birden çok personası olabilir. Personanın kişiye hem yaran hem de zararı olabilir. İnsanlarla iyi geçinmeyi sağlayabileceği gibi kişi kendini role fazla kaptırıp rolle özdeşleşirse kendine yabancılaşır. *Persona* insanın dışadönük yüzüdür *anima* erkeklerde, *animus* ise kadınlarda içedönük yüzdür. Anima arketipi erkek psişesinin kadın yönü, animus ise kadın psişesinin erkek yönü olarak tanımlanmıştır. Kişi karşı cinse ait bazı niteliklere sahiptir. Her erkekte doğuştan bir kadın imgesi vardır, bu animadır. Erkeğin bilinçdışında buna göre bazı normlar oluşmaktadır ve erkek buna uygun olarak bazı kadınları beğenir bazılarını beğenmez. Bu erkeğe animanın ilk yansıdığı kişi annesidir. Bir kadına duyduğu ilgi, kadının o erkeğin anima imgesine uyup uymamasıyla ilgilidir. Aynı durum kadın animusunun yansımada da görülür (Geçtan, 2002).

Anima ve animusun yansımalarının en yaygın ve sağlıklı örneği aşık olma deneyimidir. Aşık olma psişenin bilinçdışında eksik kalan parçasını tamamlamayı vaat eder. Cinderella hikayesinde pozitif bir şekilde ya da Shakespeare'in Romeo ve Juliet'inde trajik bir şekilde işlendiği gibi bu yansımaya romantizmin aslıdır. Her aşık sevgilisiyle beraber olduğunda psikolojik olarak kendini tam hisseder. Anima ya da animus henüz bilinçli olarak gelişmemiştir. Bu romantik ilişki süresince kadın kendi erkeksi potansiyelini geliştirir. Erkek ise kadınsı vasıflarının baskılandığı konusunda bilinçlenir. Aşk, yansımaya olmaktan çıkarak karşı tarafı daha doğru tanıyabilme temeline doğru değişebilir (Cloninger, 2000).

Kişinin kendi cinsinden kişilerle ilişkisini etkileyen arketipe *gölge* denir (Geçtan, 2002). Bilinç sosyal olarak kabul edilebilir bir persona yaratırken kişilikteki öteki

potansiyeller bastırılmaktadır. Gölge terimi psişenin kişinin benlik algısıyla ters düştüğü için ego tarafından bilinçten reddedilen yönlerinden bahseder. Kabul edilemeyen cinsellik ya da saldırganlık dürtüleri gölgenin karakteristik özellikleridir. Bazı insanların gölgelerinde bulunan karakteristik özellikler akıllı olduğu için gurur duyan bir insanda aptallık, ya da yakışıklı birinde çirkinlik gibi örnekler olabilir. Psikolojik olarak sağlıklı bir aşk ilişkisinde gölge bilinç tarafından kabul edilir. Aşık olan kişi karşısındakini bütünüyle, gölgenin kabul edilmeyen yönleriyle dahi kabul etmektedir (Cloninger, 2000).

Ben ise, kişiliği örgütler, insanın kendini gerçekleştirmesini sağlar. Orta yaşlara gelindiğinde ortaya çıkar (Geçtan, 2002).

Jung'a göre kişilik gelişimi, bireyin psikolojik süreçte bireyselleşmesi, bir bütün olması, bölünmezliği yönündedir. Bireyselleşme sırasında animus animayla, bilinç bilinçdışıyla dengelenir. Jung kişilik gelişimini dört safhada incelemiştir. Çocukluk, gençlik, orta yaş ve yaşlılık. Çocukluk döneminde birey gerçek bir egoya ya da ayn bir kimliğe sahip değildir ve tamamıyla ebeveynine bağımlıdır. Çocukta kollektif bilinçdışı mevcuttur. Gençlik döneminde psişe kendi karakterini oluşturmaya başlar. Psişik doğum başlamıştır. Cinsellik deneyimleri ve aşağılık duygulan problem yaratabilir. Kişi toplumsal, mesleki ve evlilik rollerini almaya başlar. Orta yaş dönemi kırk yaş civarı başlar. Bu dönemde tam bir kişilik oluşumu gerçekleşir. Jung yetişkin hastalarının pek çoğunda yaşam zevki ve anlamım yitirme gibi durumlar gözlemlemiştir. Birey dış ve materyalist faktörlerden çok içine dönmüş ve ruhani faktörlere odaklanmıştır. Yaşlılık dönemi bilinçaltına dönüş yaşandığı için çocukluk dönemine paraleldir, ölüm doğum kadar önemlidir. Psişik hayat beden ölmesiyle bitmez çünkü psişe kendinin farkına varma konusunda sonsuz araştırmaya devam etmektedir (Allen, 1994).

### **2.2.1.3.1. Jung'a Göre Psikolojik Tipler**

Jung'un bilinçli aklın psikolojisine katkısı büyük ölçüde "Psikolojik Tipler" üzerindeki çalışmalarında ortaya çıkmıştır. Jung, insanları dışadönük (extravert) ve içedönük (introvert) olarak ayırmıştır. Daha sonra bu konuda Eysenck'in de önemli çalışmalar yaptığı bilinmektedir. Jung'un ve Eysenck'in betimlemeleri genel olarak

benzerlikler göstermektedir. Jung'a göre *dışadönük kişiler* sempatik, cana yakın, samimi, içten, belirli durumlara kolayca uyum sağlayabilen, sevilen, bilinmeyen ortamlardan ve tehlikelerden kaçınmayan kişilerdir. *İçedönükler* ise tereddütlü, kararsız, düşünceli, utangaç, sıkılgan, kendilerini gizleyen, pek itiraz etmeyen, her zaman belirli oranda savunmada, genellikle kuşkulu ve dikkatli bir görüntünün arkasına sığınmayı tercih eden kişilerdir. İçe dönük insan kendisine dönük bir varlıktır. Bütün çabalarına, direnmelerine rağmen anılar, hayaller dünyasında yaşamaktan uzak kalamamaktadır. Tersine olarak, dışa dönük insan, dış dünyaya yönelmekte ve her zaman ne yapması gerektiğini düşünmektedir. İçe dönük tip daima, bir şey yapmaya başlamadan önce uzun düşünmekte ve yapacağı işin sonuçlarını kendi kendine tartışmaktadır. Sakıncalı yanların bulunduğunu veya bulunmadığını anlamaya çalışmakta ve bunun için karar vermekte zorluk çekmektedir. Utangaç olan içedönük tip, kendisine dolayısıyla da başkalarına güvenememektedir. Bunun sonucu olarak başkalarıyla zorlukla kurduğu ilişkilerinde kuşku duymaktan kendini alamamaktadır. Dışa dönük tip ise, dış dünya ile olumlu, yaratıcı ilişkiler kurmakta güçlüklerle karşılaşmamaktadır. Bu tipler; değişiklikleri, yemlikleri seven, çabuk kırılmayan ve zorluklar karşısında cesaretini kaybetmeyen tiplerdir. Eysenck'e göre, tipik olarak içedönük bireyler daha çok kendi başlarına kalmayı tercih eden, oldukça çekingen, sessiz, ciddi, dış gerçeklikten çok iç gerçekliğe yönelimli, içe kapanık, sürekli iç gözlem yaparak kendi kendilerini inceleyen, çok yakın ve özel arkadaşları dışında diğer insanlara karşı mesafeli davranan, ketum ve tedbirli kişilerdir. Dışadönük bireyler ise, sosyal, çok sayıda arkadaşları olan, kendi başlarına kalmayı ve yalnız ders çalışmayı sevmeyen, tehlikeli durumlara atılmaktan çekinmeyen, planlanmamış olsa bile ani karar verip atak davranabilen, genellikle değişiklikten hoşlanan, kaygısız, sıkıntısız, kolay iletişim kuran ve neşeli kişilerdir. Jung'a göre, her insan bu tiplerden birine öncelikli olarak yönelimli olsa da hem içedönük hem de dışadönük özellikleri birlikte bünyesinde taşımaktadır. Bu iki tutum bilinçli ve bilinçdışı özellikleri içeren karmaşık değişkenlerden oluşmaktadır. Jung'un tipolojisi, psişe içinde libido akışımının olduğu varsayımına dayanmaktadır. Ona göre enerji, bir yandan dışarıya, dış yaşama doğru, diğer yandan da içeriye öznel yaşantılara doğru akabilmektedir. Ancak hem içedönüklük hem de dışadönüklük kendine özgü dinamiklere sahiptir. Uyumlu ve

etkin bir birey, hem içedönük hem de dışadönük yönü denge içinde tutan bireydir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004; Karahan ve Sardoğan, 2004; Fordham, 2004; Pervin & John, 1996; Özgü, 1994).

Jung, insanları belirli tiplere ayırma çabasında temel olarak bilinç psikolojisini kullanmaktadır. Bir kişi, dışadönük ya da içedönük olarak tanımlandığında bu onun alışılmış bilinçli davranış biçiminin biri ya da öteki olması demektir. Buna karşın hiç kimse tümüyle bir davranış biçimi içinde yaşamamaktadır. Ara sıra zayıf bir biçimde de olsa bilinçdışıdaki öteki davranış biçimini ortaya koymaktadır. Örneğin, aslında oldukça sessiz ve çekingen - içedönük - olan insan, gerçekten ilgilendiği bir konuda fark edilir bir hareketlilik ve coşku gösterebilmektedir. Yine de çevresiyle dışadönük biri kadar iyi ilişki kuramamaktadır (Fordham, 2004).

Jung, içedönük ve dışadönük bireylerin yaşamları boyunca içedönük ya da dışadönük kişilikleriyle tutarlı davranacaklarını; ancak, nadiren de olsa farklı durumlarda bu özelliklerinin dışına çıkıp tutarsız davranabileceklerini ifade etmektedir (Kuzgun & Deryakulu, 2004).

Tip teorisinde insan kişiliği, algılama ve yargılama işlemlerinin kullanımı ile ilgili dört tercih tarafından oluşturulmaktadır. Her tercih, insanın gelişmesi yolunda önüne çıkan bir yol ayrımıdır ve birbirine zıt, ama aynı değerde iki oluşumdan hangisine sahip olacağını belirlemektedir. Tip teorisine göre, insanların kendi enerji ve isteklerine göre yöneldikleri tip tercihi, onları her yol ayrımında yönlendiren doğuştan edinilmiş tercihler tarafından belirlenmektedir (Myers & Myers, 1997).

Jung, etkileşim halinde olan, iki tutum ve dört işlev temelli sekiz psikolojik tip olduğunu öne sürmektedir. Bunlar; dışadönük düşünen tip, içedönük düşünen tip, dışadönük duygusal tip, içedönük duygusal tip, dışadönük duyusal tip, içedönük duyusal tip, dışadönük sezgili tip ve içedönük sezgili tiptir (Schult & Schultz, 2009; Geçtan, 2002). Bunlar *Şekil 2.2.*'de gösterilmiştir.

Dışadönük düşünce	Mantıklı, objektif, dogmatik
Dışadönük duygu	Duygusal, hassas, sosyal; erkeklerden çok tipik kadın tipi
Dışadönük düşünüm	Sempatik, eğlence düşkünü, uyumlu
Dışadönük sezgi	Yaratıcı, motive olabilen ve fırsatları değerlendiren
İçedönük düşünce	Kişilerden çok fikirlerle ilgilenen
İçedönük duygu	Çekingen, temkinli, derin hislere sahip olma
İçedönük düşünüm	Görünüşte bağımsız, kendini estetik ilgi alanlarında ifade etme
İçedönük sezgi	Gerçeklerden çok bilinçaltıyla ilgilenen

**Şekil 2. 2. Jung'un Psikolojik Tipleri**  
(Schultz & Schultz, 2009)

Jung'un hissetmek derken anlatmak istedikleri, genellikle yanlış anlaşılırsa da, duyuşla (sensation) söylemek istediği, duyular aracılığıyla insanlara ulaşandır. Duyu-algılaşma olarak duyuş kendi nedeni olan nesneye bağımlıdır. İlk durumda - ağırlığın nesnede olduğu durumda - duyuş dışadönük olarak değerlendirilmektedir. Yalnızca diğer bir işlevin tamamlayıcısı olmaktan çok, duyuşun öncelikle egemen işlev olduğu kişiden 'duyulan tip' diye söz edilebilmektedir. Bu tip, hiçbir nesnel duyuştan uzak değildir. Diğer tiplerde, özellikle de sezgici tiplerde, duyulanan şeylerin çoğu seyrek olarak bilince ulaşmaktadır. Bu tipten olanlar, akılcı değildir. Duyularla olan deneylerinde çok az mantık vardır ve aynı şey farklı zamanlarda farklı bir duyuş uyandırabilmektedir. Buna karşın, aynı tiplerin genellikle olgular üzerindeki ısrarlı tavırları, sakin, hatta duygusuz yaradılışları, onların mantıklı insanlar oldukları şeklinde yanlış bir izlenim yarattığından, akılcı oldukları yanılgısına düşülmektedir (Fordham, 2004).

Jung, kişilik tiplerinin temelde biyolojik kaynaklı olduğu ama çevresel faktörlerden de etkilendiği inancındadır (Kuzgun & Deryakulu, 2004).

Yüzyılın büyük yaratıcı kişiliklerinden biri olarak kabul görmüş olan Jung, teorileriyle psikoloji alanındaki birçok kişiyi de etkilemiştir. Psikoloji alanında ise Jung'un görüşleri, hala önemli bir yer tutmaktadır (Pervin & John, 1996).



### **Dışadönük Düşünce (Düşünen) Tipleri:**

- a. Analizcidirler ve meselelere kişisel açıdan bakmazlar.
- b. Yönetim, hukuk, teknik ve reformlarla ilgilidirler.
- c. Olguları ve ellerine geçen her şeyi organize ederler.
- d. Kararlı, mantıklı ve sebep-sonuç ilişkisi kurmakta yeteneklidirler.
- e. İyi düşünülmüş sonuçlara bağlı olarak, kendilerinin ve başkalarının davranışlarını yönetme amacındadırlar.
- f. Doğruyu gerçeklik, formüller ve yöntemlere göre değerlendirirler.
- g. Sürekliliği olmayan bir duygusal hayatları vardır.
- h. Rastlantılara bağlı bir sosyal hayatları vardır (Myers & Myers, 1997).

Dışadönük düşünmeciler, düşüncelerini bütün dünya kendilerine aitmiş gibi kullanmaktadırlar. Dışarıdaki durumun düzenlenmesi, eleştirilmesi veya yönetilmesi gerektiği zamanlarda dikkat çekmektedirler. Ne yapılması gerektiğine karar vermek ve gerekenin yapılmasını sağlamak için uygun talimatları sıralamak, hoşlandıkları işlerdir. Karışıklıktan, verimsizlikten, yeterli olmayan tedbirlerden ve sonuçsuz ve hedefsiz her şeyden nefret ederler. Çoğu gerektiğinde sert olmasını bilen ve sıkı disiplin taraftarı kişilerdir (Myers & Myers, 1997).

Dışadönük düşünmecilerin etkinliğinin önemli bir nedeni, başkalarına olduğu kadar kendilerine de kesin kurallar uygulamalarında yatmaktadır. Dünya hakkındaki temel yargılarını bir kurallar sistemi olarak inşa etmektedirler. Hayatlarını bu kurallara göre yaşamayı hedef alır ve başkalarının da böyle yapması gerektiğini düşünürler. Hayat tarzlarındaki herhangi bir değişiklik, kurallarında da bilinçli bir değişiklik yapmayı gerektirmektedir. Kurallara uyan her şey doğru, uymayanlar yanlış, kuralların kapsamına girmeyen her şey de önemsiz konumdadır. Bu kişilik tipleri, Jung'un deyişiyle, her zaman ve her mevsimde geçerli olan doğa kanunları gibi davranmaktadır. Karşı çıkanlar yanlıştır; dünyanın kanunlarına uymayı reddetmektedirler, o halde tutarsız ve bilinçsizdirler (Myers & Myers, 1997).

Jung'a göre dışadönük düşünme tipindeki bir kişi, bütün yaşam etkinliklerini nesnel ve entelektüel verilere, akla ve mantığa dayanmaktadır. Böyle bir kişinin kafasında

sürekli, entelektüel bir formül vardır. İyi ve kötünün ölçüsü, güzel ve çirkinin saptanması hep bu sahip olunan formül tarafından belirlenmektedir. Bu formülasyonun esnek olması halinde, bu tipteki bir birey sosyal yaşamda bir reformcu ya da geniş kitleler tarafından kabul gören yanlış bir inancın değiştirilmesinde lokomotif işlevi görebilmektedir. Ancak bu formülün katı olması halinde, kişi yararlı işler üretmek bir yana, sürekli şikayet eden, kurnazca bir mantıkla çifte standart uygulayan bir kimseye dönüşebilmektedir (Kuzgun & Deryakulu, 2004).

Dışadönük düşünce tipleri, tam anlamıyla toplumun kurallarına göre hareket etmektedirler. Bu kişiler duygularını baskı altında tutan, hayata tüm yönleriyle objektif bakan ve düşüncelerinde tartışma kabul etmeyen kimselerdir. Katı ve sert algılanabilirler. Dış dünyaya karşı öğrenme odaklı oldukları için, iyi bilim adamları olabilirler (Schultz & Schultz, 2009).

#### **İçedönük Düşünce (Düşünen) Tipleri:**

- a. İncelemecidirler ve kişisel olmayan bir tavırları vardı.
- b. Esas olarak, her şeyin temelini oluşturan kurallar ile ilgilidirler.
- c. Zorunlu olmadıkça, insanlara veya duruma göre tavır almazlar.
- d. Baskıcı değil, algılayıcı bir tavırları vardır; çünkü düşünmecilerin kararlılığı genellikle yalnız entelektüel konularda ortaya çıkar.
- e. Dışa karşı sessiz, çekingen ve ilgisizdirler; hatta yakınları dışındakilere karşı soğuk davranırlar.
- f. O andaki sorun veya inceleme, konusuna gömülmüş durumdadırlar.
- g. Özellikle gençlerde utangaçlık eğilimi vardır, çünkü içedönük düşüncenin ilgi alanına giren konular, gündelik sohbet veya sosyal ilişkilerde pek işe yaramaz (Myers & Myers, 1997).

İçedönük düşünmeciler, düşünme yeteneklerini yönetmek için değil, incelemek için kullanılmaktadırlar. Düşünmeye bağlı olmaları onları mantıklı, kişisel olmayan bir tarz sahibi, nesnel olarak eleştireci ve akıllarına yatmayan konularda ikna edilemez yapmaktadır. Düşüncelerini fikirlerden koparıp günlük hayatın ayrıntılarına

yönelmek çok zordur; dış hayatlarını esas olarak tercih ettikleri algılama işlemi yönetmektedir. Bu yüzden çevreleriyle uzaktan ilgili ve oldukça uyumlu bir kişilik görünümündedirler; ama belirleyici prensiplerinden birisi ihlal edilince, uyumlu halleri sona ermektedir (Myers & Myers, 1997).

Dış etkenlerden belirgin şekilde bağımsız ve inatçı bir kişilik geliştirme eğilimindedirler: Tek bir hedefe yönelik zihinsel çabalarının uzun vadedeki başarısı için hayatlarının duygusal ve sosyal yönlerini göz ardı edebilirler. Jung'a göre içedönük düşünmeci, fikirlerinin başkaları tarafından takdir edilmesi için hiçbir çaba harcamaz, sadece düşüncelerini açıklar ve çoğu kez kendiliğinden taraftar bulmakta yetersiz kaldığı zaman, çok cam sıkılır (Myers & Myers, 1997).

Dışadönük bireylerin, eylem ve değerlendirmelerinin nesnel verilere dayanmasının aksine, içedönük bireylerin değerlendirmelerinin temelinde kendi öznel algılarına dayanma söz konusudur. Jung'a göre, içedönük bireylerin öznel düşünceleri, ortak bilinçdışına dayanmaktadır. İçedönük düşünce biçimini kullanan bireyler, diğer insanlar tarafından soğuk, mesafeli, kibirli, duyarsız ve saygısız gibi görülebilmektedirler. Düşünceleri pek anlaşılmayan ve kendilerini iyi ifade edemeyen bu kişiler, sosyal beceriler bakımından da yetersizlikler sergilemektedirler (Kuzgun & Deryakulu, 2004). İçedönük düşünmecinin matematik alanındaki örneği Einstein; felsefede Kant; psikolojide ise Jung'dur (Myers & Myers, 1997).

#### **Dışadönük Duygu (Hisseden) Tipleri:**

- a. Her şeyden çok, uyumlu insan ilişkilerine değer verirler.
- b. İnsanlarla iyi niyet yoluyla işbirliği sağlamanın gerekli olduğu durumlar içeren işlerde başarılı olurlar.
- c. Arkadaş canlısı, zarif, sempatik ve o ana uygun duyguları ifade etmekte başarılıdırlar.
- d. Övgü ve eleştiriye karşı hassas ve kurallara uyma konusunda titizdirler.
- e. Dışa yönelik bir yargılama tavrı içindedirler, her şeyin kararlaştırılmış ve düzenli olmasını isterler.
- f. Sabırlı, dürüst, önemsiz konularda bile düzenlidirler ve herkesin böyle olması konusunda ısrarlıdırlar.

- g. İdealist ve sadıktırlar, sevdikleri insana veya bir kuruma veya amaca sonuna kadar bağlı kalabilirler.
- h. Bir düşünmecenin fikirlerini uygular veya kabul ederken yargılayıcı düşünmeyi kullanabilirler, ama düşünme hiçbir şekilde duygunun hedefine aykırı değildir (Myers & Myers, 1997).

Başkalarının fikirlerini değerli bulmakta dikkat çekici ölçüde başarılı olan dışadönük duygu tipleri, kendi düşünceleri aynı olmasa bile uyum sağlanabileceği inancını korur ve çoğu zaman da bunu başarırlar (Myers & Myers, 1997).

Başkalarının görüşleri üzerinde çok yoğunlaşmaları, bazen kendi bakış açılarına güvenlerini yitirmelerine yol açmaktadır. En iyi düşüncelerini insanlarla konuşurken üretirler ve konuşmaktan hoşlanırlar (Myers & Myers, 1997).

İyi bilinen idealizmleri iki yönlü çalışmaktadır. İdeallerine ulaşmak için çok çalışan bu tipler, beğendikleri kişi ve kurumları idealize etmektedirler. Her iki durumda da kendilerinde ve başkalarında, duygu ile çatışan her şeyi reddetmek ve bastırmak zorundadırlar. Bu gelişme, duygunun olduğu yerde gerçekçiliğin kaybolmasına yol açmaktadır (Myers & Myers, 1997).

Baskın işlem olan duygu, bir yargılama işlemi olduğu için, dışadönük duygu tipleri de yargılama tavrını benimsemektedirler. Dışadönük düşünmeciler kadar, bilinçli bir biçimde karar vermekten zevk almasalar da, her şeyin düzenli ve yerli yerinde olmasından, ya da en azından öyle olduğunu hissetmekten hoşlanmaktadırlar. Dünyayı, kararların büyük ölçüde verilmiş olduğu bir yer olarak benimsemektedirler. Ayrıca bu tipler her şeyi anında değerlendirme ve bunu ifade etme eğilimindedirler (Myers & Myers, 1997).

Jung, dışadönük duygu tipini açıklarken bu tipi; yaşamları “nesnel durumlar ve genel değerler tarafından belirlenen kişiler” olarak tanımlamaktadır. Bu bireylerin duygu ve davranışları, sosyal normlar tarafından belirlenmektedir. Bu tipteki bireylerin duygulan, durumdan duruma ve bireyden bireye değişmektedir (Kuzgun & Deryakulu, 2004).

Oldukça duygusal olan dışadönük duygu tipleri, düşüncelerini bastırmaya eğilimlidir. Bu kişiler, geleneksel ve ahlaki değerlere uyumludur. Jung, kolayca arkadaş

edinmeye ve sosyalliğe eğilimli olan bu tiplerin, erkeklerden çok kadınlarda görüldüğünü belirtmektedir (Schultz & Schultz, 2009).

### **İçedönük Duygu (Hisseden) Tipleri:**

- a. Her şeyden çok, duygularının dünyasındaki uyuma önem verirler.
- b. Kişisel değerler içeren bireysel çalışmalarda başarılıdırlar: Sanat, edebiyat, bilim ve psikoloji.
- c. Derin, fakat çok ender olarak ifade edilen duyguları vardır. İç yaşantıları çekingenlik ve güvensizlik tarafından maskelenir.
- d. Kendi doğrularına sıkıca bağlı oldukları için, başkalarının yargılarından etkilenmezler.
- e. Yargılama dikkatleri içe dönüktür. Önemsiz saydıkları değerleri, önemli olanlara tabi kılmaya çalışırlar.
- f. Sağlam bir görev anlayışları ve sorumluluk duyguları vardır, ama başkalarını etkileme arzuları yoktur.
- g. İdealist ve sadıktırlar; sevdikleri insan, amaç ve olguya büyük bir sadakatle bağlanabilirler.
- h. Duyguların hedefine uygun olarak, bir düşünmecinin desteğini kazanmak amacıyla, düşünmeci yargılamayı kullanabilirler; ama hiçbir zaman bu hedeflere zıt davranamazlar (Myers & Myers, 1997).

İçedönük duygu tiplerinin duygulara dayanıyor olmaları, her şeyi kişisel değerlerle yargılamalarına yol açmaktadır. Kendileri için neyin önemli olduğunu çok iyi bilirler ve bunu korumak için her şeyi yaparlar. Duyguları içedönük olduğu için, dışa yönelik yaşantılarında seçtikleri algılama işlemini; yani ya duyum, ya da sezgiyi kullanmaktadırlar. Bu durum onları açık fikirli, esnek ve uyumlu hale getirmektedir. Ancak, çok değer verdikleri bir şey tehlikeye girerse, uyumlu davranışlarını terk ettikleri görülmektedir (Myers & Myers, 1997).

İçedönük duygu tiplerinin etkinliği, içlerindeki inanç ve idealleri dışarıya ifade etmelerini sağlayacak bir kanal bulmalarına bağlıdır. Bu gerçekleştiği zaman, içlerindeki kesinlik, onlara yön, amaç ve güç sağlamaktadır. Bu çıkış noktasını

bulamadıkları zaman, ilişkilerinin ideallerine uygun olmaması onları hassas ve kırılğan yapmaktadır. Böyle bir durumda, kendine ve hayata karşı güvensizlik yaratan, yetersizlik ve eksiklik duyguları ortaya çıkabilmektedir. (Myers & Myers, 1997).

İçedönük duygu tipleri, rasyonel fikirlerini bastırmaktadırlar. Derin duygu kapasiteleri vardır ancak bunu dışa vurmaktan kaçınmaktadırlar. Gizemli ve erişilmez görünen bu tipler, alçakgönüllü ve çocuksu olma eğilimindedir. Başkalarının duygu ve düşüncelerine çok az önem verir; çekingen, soğuk ve özgüvenli görünürler (Schultz & Schultz, 2009).

Jung'a göre, kadınlar, içedönük duygu tipinin mükemmel örnekleridir. Ona göre kadınlar; genelde gizemli, erişilmesi güç ve anlaşılması zor kimselerdir. Kendilerini sıkça sıradan ya da çocukça maskelerin arkasına gizler, açıkça ortaya koymaktan çekinir ve melankolik olma eğilimi göstermektedirler. Diğer insanlara karşı duygusuz gibi görünmelerine karşın, aslında ortak bilinçaltından kaynaklanan, yoğun duygu durumları yaşama kapasitesine sahiptirler (Kuzgun & Deryakulu, 2004).

#### **Dışadönük Duyum Tipleri:**

- a. Gerçekçidirler.
- b. Pratiktirler.
- c. Uyumlu, genellikle uysal, herhangi bir yerde evlerinde gibi rahat, kendilerine ve başkalarına karşı hoşgörülüdürler.
- d. Hayattan zevk almayı çok iyi başarır ve her tür yeni deneyimden hoşlanırlar.
- e. Somut olgulardan hoşlanırlar ve detaylarda çok başarılıdırlar.
- f. Deneylerden en çok ve en iyi dersleri onlar çıkarırlar. Hayatta okuldan daha başarılıdırlar.
- g. Genellikle tutucudurlar, gelenek ve göreneklere değer verirler, her şeyin olduğu gibi kalmasından yanadırlar.
- h. Çok sayıda olguyu algılayabilir, akılda tutabilir, hoşlanabilir ve kullanabilirler (Myers & Myers, 1997).

Dışadönük duyum tiplerinin en güçlü yanı, gerçekçiliktir. Esas olarak duyularına, yani gördüklerine, duyduklarına ve birinci elden öğrendikleri bilgilere güvenirlere ve bu yüzden çevrelerindeki durumun daima bilincindedirler. Hiçbir zaman olgulara karşı mücadele etmez, onları olduğu gibi kabul etmeyi tercih ederler. Yapmaya başladıkları iş tıkanır, hemen başka bir yol bulurlar. Şartlara uymadığı anlaşılan hiçbir planı uygulamaya devam etmezler (Myers & Myers, 1997).

Yeni bir durum ortaya çıkarken, hemen ilgilenmekten hoşlanırlar; olguların tamamen kavranmasıyla bir çözümün bulunacağından emindirler. Uyum sağlama yetenekleri, esas olarak önlerindeki durumun bütün kişisel ve olgusal yönlerinin farkında olmalarında yatmaktadır. İnsanların nitelikleri hakkında yanılığa düşmeyen bu tipler, herkesi olduğu gibi kabul etmektedir (Myers & Myers, 1997).

Olgulardan hoşlanmaları ve kavramaları, güçlü bir merak duygusunun sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Ne var ki duyular yoluyla kavranamayan yeni şeyler -soyut fikirler, teoriler, vb- daha az gerçek ve daha az kabul edilebilir görünür. Gizemli olan her şey tatsızdır çünkü olguların dünyasının güvenilirliğini taşıyamamaktadır. Yeni bir fikir, iyice kavranıp somut olguların çerçevesine sıkıca yerleştirilinceye kadar güvenilemez durumdadır. Bu nedenle dışadönük duyum tipleri, tamamen yeni olan konulardan ziyade, bilinen ve alışılmış işlerde başarılıdırlar. En güçlü noktaları, konuları ve durumları ele alırken hiç hata yapmamalarıdır (Myers & Myers, 1997).

Dışadönük duyum tipleri, yeni deneyimleri edinmeye, keyfe ve mutluluğa odaklı tiplerdir. Bu tipteki kişiler, gerçek dünyaya güçlü bir şekilde uyum halindedir ve farklı kişi ve durumlara çabuk adapte olabilme yetenekleri vardır. İç gözlem geliştiremeyen bu tipler, hayattan zevk almak için yüksek bir kapasiteye sahiptir (Schultz & Schultz, 2009).

Jung, dışadönük duyum tiplerine erkeklerin iyi örnek olduğunu belirtmektedir. Ona göre bu tipe özgü bireyler, temelde pratik gerçeklere odaklanıp derin düşüncelerden kaçınılmaktadırlar. Bu tipteki bireyler genellikle cana yakın, mutlu, neşeli ve ince estetik zevkleri olan kişilerdir. Resim, heykel ve edebiyata olan ilgilerine ek olarak dış görünüşlerine de oldukça önem vermektedirler (Kuzgun & Deryakulu, 2004).

### **İçedönük Duyum Tipleri:**

- a. Sistemli, özenli ve dikkatlidirler.

- b. Sorumluluk sahibidirler.
- c. Çok çalışkandır; içedönükler içinde en pratik olan tip onlardır.
- d. Dışa karşı gerçekçi, içte ise sürekli duyularının izlenimleri ile meşguldürler.
- e. Dikkat çekecek ölçüde sabırlı ve detaylarla uğraşmaya isteklidirler.
- f. Monoton işlere çok iyi uyum sağlarlar.
- g. Çok sayıda olguyu kavrayabilir ve kullanabilirler (Myers & Myers, 1997).

İçedönük duyum tipleri, tercihlerinin bileşimi nedeniyle son derece güvenilir tiplerdir. En iyi işlemleri olan duyumu, iç dünyalarında kullanmaktadırlar. Sağlam fikirlere sahip olmalarını, bunları derin ve sağlam izlenimlere dayanarak geliştirmelerine borçludurlar. Dış dünyadaki hayatlarını ise tercih ettikleri yargılama işlemi ile yürütmektedirler. Böylece hem gerçek olgular, hem de bu olgulara uygun davranışlar için bütünlüklü, gerçekçi ve pratik bir tavır geliştirmektedirler (Myers & Myers, 1997).

Sürekli olarak, geçmiş ve şimdiki durumları karşılaştırma alışkanlığındadırlar. Yönetim düzeyinde kullanıldığı zaman bu nitelik, tutarlı politikalar ve değişiklik girişimlerinde dikkatli olmayı sağlamaktadır. Kişileri veya durumları değerlendirme durumunda ise, belirli bir sonuca varmak için' çok sayıda olayı gözden geçirme olanağı yaratmaktadır (Myers & Myers, 1997).

Jung'a göre, içedönük duyum tipindeki kişiler, nesnel uyarıcılar tarafından heyecanlanan "özel duyuların yoğunluğu" tarafından yönlendirilen irrasyonel ve mantıksız tiplerdir. Bu kişiler, dış uyarımlara aşırı duyarlı ve aşırı tepkili kişiler olarak görülmektedirler. Başkaları tarafından pek de rahatsız edici ve incitici olmayan yorum ve eleştiriler karşısında bile incinebilir ve bunları olumsuz biçimde değerlendirebilirler (Kuzgun & Deryakulu, 2004).

İçedönük duyum tipleri, çekingen, sakin ve bağımsız görünürler. Sezgilerini bastırma eğiliminde olan bu kişiler kendilerini sanat alanında ifade edebilirler (Schultz & Schultz, 2009).

#### **Dışadönük Sezgi Tipleri:**

- a. Bütün olasılıklara karşı hazırdırlar.



- b. Özgül, bağımsız ve bireyseldirler; ama başkalarının fikirlerini algılamakta çok iyidirler.
- c. Yaratıcı ve başlatıcı dürtüleri çok kuvvetlidir, ama girişimleri sona erdirmekte pek başarılı olamazlar.
- d. Hayatları birbirini takip eden projelerden oluşur.
- e. Zorluklar harekete geçmelerine neden olur ve bunların çözümünde çok yaratıcıdırlar.
- f. İrade gücünün yoğunlaşmasından çok dürtülerinin enerjisiyle çalışırlar.
- g. İlgilendikleri konularda yorulmak bilmezler ama diğer işleri yapmak onlara çok zor gelir.
- h. Rutinden nefret ederler.
- i. Her şeyden çok ilhamlarına önem verirler. Bütün fırsatlar, girişimler, riskler ve maceralar, buluşlar, araştırmalar, icatlar ve projelerde ilham perisini izlerler.
- j. Çok yönlü, çoğu zaman şaşırtıcı ölçüde zeki ve heyecanlıdırlar, insanlarla kolay iletişim kurarlar.
- k. En iyi örneklerde, görüşleri akıl doludur ve esin aşılama güçleri vardır (Myers & Myers, 1997).

Sonsuz sayıda değişik türleri nedeniyle, dışadönük sezgi tiplerini tanımlamak zordur. Bu tipleri harekete geçiren, yargı tiplerinde olduğu gibi bilinçli irade gücü değildir, hatta planlı bir hedef de değildir. Bu, bir algılama enerjisidir. Dış dünyada sezdikleri bir olanaktır. Bu olanağın, ilginç ve kişisel bir biçimde, “önce onlar gördüğü için”, kendilerine ait olduğu duygusunu taşımaktadırlar. Herhangi bir pratik temeli olmaksızın, bu olanağı gerçekleştirme görevi ile yükümlü olduklarına inanmaktadırlar (Myers & Myers, 1997).

Sezgi tipleri, enerjilerini boşa harcamamalıdırlar. İçerik olarak veya kendi gelişmeleri açısından potansiyel değeri olan projeleri seçmeyi öğrenmelidirler. Başladıktan sonra da yarıda bırakmamalıdırlar. Ortaya bir sonuç koyana kadar, yani, fikirlerinin olanaklı olup olmadığı, devam etmek veya etmemek konusunda belirleyici sonuç alana kadar sabretmelidirler. Gerek seçme, gerek sabırla devam

etme konularında, sezgi tipleri gelişmiş bir düşünme veya duygu işleminin istikrar etkisine ihtiyaç duymaktadır (Myers & Myers, 1997).

Onları disiplin altına almak kolay değildir, çünkü daha beşikteyken bile insanlardan istediklerini almayı başarırlar. Bu özellikleri, beceriklilik, sempatik ve insanları anlama yeteneklerinin bir karışımı olarak ortaya çıkmaktadır. Kendilerine son derece güven duymalarına yol açan da budur. Hayatın daha sonraki bölümlerinde, bu esrareniz değerlendirme yeteneği, bir öğrencinin hiç de belirgin olmayan niteliklerini ortaya çıkaran bir öğretmeni, kısa bir görüşmeden sonra IQ derecesi tespit edebilen bir psikologu ya da elemanlarını son derece isabetli seçen bir yöneticiyi yaratabilmektedir. Bu insanları anlama yeteneği, amaçlarına ulaşmak için duydukları heyecanla birleştiğinde, dışadönük sezgi tiplerini, başkalarını ikna etme ve onların desteğini kazanma konusunda çok etkili bir lider yapabilmektedir (Myers & Myers, 1997).

Jung, bu tipteki kişilerin her türlü yeniliğe açık ve yeni şeylere çok meraklı olduklarını ifade etmektedir. Ayrıca kadınların bu kişilik tipine erkeklerden daha yönelimli oldukları görüşündedir. Bu tipin olumlu özelliklerini bünyelerinde taşıyan kişiler, insiyatif alıp başkalarını güdüleyebilir, büyük başarılar elde etmelerinde sıkça lokomotif görevi üstlenir, bir anlamda onların esin ve ilham kaynağı olabilirler. Fakat sahibi oldukları bu özellikler, bu kişilerin aynı zamanda tehlikeli yanını da oluşturmaktadır. Çünkü bu özellikleri nedeniyle, diğerlerini harekete geçirmeye çok zaman ayıran bu kişiler, kendileri için çok az şey yapma sonucuyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Sabırsız ve her zaman yeni olanaklar peşinde koşmaları nedeniyle sıkça başladıkları işleri bitirememektedirler (Kuzgun & Deryakulu, 2004).

Dışadönük sezgi tipleri, fırsatları değerlendirmede istekli oldukları için iş hayatında ve politikada başarılı olmaktadır. Bu kişiler yeni fikirlerden etkilenirler ve yaratıcı olma yönelimleri vardır. Başkalarını başarılı olmaları için telkin eden bu kişiler, bir fikirden hareket ederek başkalarını cesaretlendirir ve fikirlerden çok önsözleriyle hareket ederler. Bu tiplerin kararları, genellikle yerinde alınmış kararlardır (Schultz & Schultz, 2009).

### **İçedönük Sezgi Tipleri:**

- a. Olanaklara içsel bakış tarzları itici güçlerini oluşturur.

- b. İnatçılık derecesinde kararlıdırlar.
- c. Çoğunlukla bireycidirler.
- d. Zorluklar tarafından harekete geçirilir ve bunları çözmek için çok zeki yöntemler bulurlar.
- e. İmkansızı gerçekleştirmenin biraz vakit alacağını ama çok uzun sürmeyeceğini düşünürler.
- f. Bilinenleri değil, yeni yolları tercih ederler.
- g. Harekete geçirici güç olarak, her şeyden çok ilham perisine değer verirler ve seçtikleri alanda bu yöntemi güvenle kullanırlar. En çok tercih ettikleri meslekler, bilim, mühendislik, büyük çaplı politik veya endüstriyel girişimler, sosyal reformlar, eğitim, psikoloji, felsefe veya din alanındadır.
- h. Esinlerine gerek göstermeyen rutin işlerden büyük sıkıntı duyarlar.
- i. En iyi örneklerde, her şeyin anlamını en derinden kavrama ve büyük bir gayretle ele alma yetenekleri vardır (Myers & Myers, 1997).

İçedönük sezgi tiplerinin en önemli yetenekleri; doğrudan sezginin ürünleri olan, esin şimşekleri, fikirlerin ilişkisi ve sembollerin anlamını derinden kavrayış, hayal gücü, özgünlük ve olasılıkları görüştür. Bunlar içerideki algılama tarafının yetenekleridir (Myers & Myers, 1997).

Hayatlarının ileri dönemlerinde de, bu tip insanların süreklilik gösteren bir özelliği, bir yandan büyük bir kararlılık sergilerken, diğer yandan kendilerini ifade etmekte zorlanmalarındır. Ne yapmak istedikleri ve hayatlarının anlamı üzerine sadece belli belirsiz bir duygu sahibi olmalarına karşılık, buna uymayan her şeyi büyük bir inatla reddetmektedirler. Dış etkenlerin ya da çevrenin kendilerini yanlış yöne sürükleyeceğinden büyük bir korku duyar ve kendi kurallarına bağlı kalmakta ısrar ederler. Bunun sonucu olarak da, bu insanlar hiçbir şeye zorlanmazlar. İzinleri olmadan onlara bir şey söylenemez; ama önlerine konulan olgu, fikir veya teorileri, özgür bir biçimde incelemek üzere kabul ederler. Üstün kavrayış yeteneklerinin, doğru olanı bulacağına güven duymak gerekmektedir (Myers & Myers, 1997).

İçedönük sezgi tiplerine sahip olan bireylerde yoğun sezgi durumunun yaşanması bu kişilerin sıkça dış gerçeklikten uzaklaşmalarıyla sonuçlanmaktadır. Bu nedenle bu kişiler etkili iletişim kuramamakta, yakın arkadaşları tarafından bile kolayca anlaşılammaktadırlar. Bu tipin olumlu tarafları ağır basan insanları, ileriye gören vizyon sahibi kimselerdir. Bu tipin olumsuz yanı ağır basan kişileri ise kendine Özgü dil ve vizyonları ile başkaları tarafından anlaşılammayan kimseler olarak algılanmaktadırlar (Kuzgun & Deryakulu, 2004).

İçedönük sezgi tipleri, gerçek dünyayla çok az iletişim halindedir ve yoğun bir şekilde sezgilerine odaklıdır. Hayalperest ve soğuk görünen bu kişiler, başkaları tarafından güçlükle anlaşılabilirler. Genellikle garip kişiler olarak değerlendirilir ve günlük hayatla başa çıkmakta zorlandıkları görülmektedir (Schultz & Schultz, 2009).

#### **2.2.1.3.2. Kişilik Tipleri ve Öğrenme**

Çeşitli araştırma bulgularını özetleyen Myers ve McCaulley, üniversite öğrencilerinin mesleki ilgileri ile Jung'un tipoloji kuramı arasındaki ilişkiyi gözlemlemişlerdir. Bu araştırmalarda sezgisel tipteki kişilerin müzisyen, psikolog, sanatçı, yazar ve fotoğrafçı gibi mesleklere; duyum tipindeki kişilerin, el sanatları ve polis-dedektif türü işlere; düşünme tipindeki bireylerin hukuk, tip ve diş hekimliği gibi mesleklere; duyu tipindeki bireylerin ise okulöncesi öğretmenliği, hemşire ve din adamı gibi mesleklere daha eğilimli oldukları saptanmıştır (Kuzgun & Deryakulu, 2004).

Jung'un kuramına dayalı Myers-Briggs Psikolojik Tip Belirleyicisi adlı ölçeğin alt faktörleri dikkate alınarak yürütülen çalışmalarda, her bir tipin özelliğine uygun öğretim-öğrenme süreçleri üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan Hanson ve Silver tarafından geliştirilen "Düşünceli Eğitim Modeli", Jung'un tipolojisinden yola çıkarak bu kuramın temel kavramlarının eğitimde nasıl kullanılabileceği üzerinde odaklanmış ve farklı kişilik tipindeki öğrencilerin özelliklerini açıklamıştır:

**Duyum/Düşünme Kişilik Tipi:** Duyum düşünme kişilik tipinde öğrenciler somut, kesin ve belirgin bilgilere gereksinim duyar ve neyin doğru neyin yanlış olduğunu

bilmek isterler. Bu öğrenciler, yapılandırılmış bir çevreye gereksinim duyar ve yapılanların çok yavaş olması ya da pratik olmaması durumunda ilgilerini yitirirler. Bu öğrenciler, en iyi tekrar yaparak, alıştırma yaparak, ezberleyerek ve gerçek yaşantılar yoluyla öğrenmektedirler (Kuzgun & Deryakulu, 2004).

**Sezgi/Düşünme Kişilik Tipi:** Bu kişilik tipindeki öğrenciler, kuşkucu, çözümleneci ve mantıklıdırlar. Net kanıt ve gerekçeleri görmeye gereksinim duyar, bağımsız çalışmayı tercih ederler. Konu ve fikirleri anlama sürecinde bunları alt öğelere ayırır, kendilerine meydan okunurcasına talepte bulunulmasını ve yaratıcı olmalarına izin verilmesini ister, yararlı ve anlamlı konularla uğraşırlar. İlgilerini çeken konu ya da durumlar karşısında sabırlı ve ısrarlı davranırlar.

**Duyum/Duygu Kişilik Tipi:** Bu kişilik tipinde öğrencilerin bilgiyi işlemeleri kendi kişisel yaşantılarına dayanmaktadır. Sınıf arkadaşlarına güvenir, saygı duyar ve işbirliği yaparak öğrenirler. Konulara hakim olmaktan çok arkadaşlarıyla uyumlu ilişkiler kurmayı önemser, onaylanma ya da onaylanmamaya çok duyarlı davranırlar. En iyi konuşarak öğrenen bu öğrenciler, grup etkinliklerinden oldukça hoşlanırlar.

**Sezgi/Duygu Kişilik Tipi:** Bu kişilik tipinde öğrenciler, bir konuyu öğrenirken bunun önceki öğrenmelerle olan olası örüntü ve bağlantılarını görmeye çalışırlar. Özgünlük ve estetiğe önem verir, esnek ve değişik ortamlarda daha kolay öğrenirler. Ancak, zamanı planlama ve etkili kullanmada güçlük çekerler. Ayrıntılardan çok resmin tamamını görmek ister, rutin ve ezber ödevlerden sıkılırlar (Kuzgun & Deryakulu, 2004).

### **2.2.1.3.3. Myers-Briggs Kişilik Tipleri Modeli**

Soysal (2008), “Çalışma Yaşamında Kişilik Tipleri: Bir Literatür Taraması” başlıklı makalesinde Myers-Briggs Kişilik Tipleri Modeli şu şekilde özetlemiştir: Kendi modeli üzerinden geliştirilen Myers-Briggs Modeli oldukça yaygın olarak kullanılan bir kişilik modelidir. Myers-Briggs Kişilik Modeli genel hatlarıyla 4 ana sorudan güç alır, (Cormo ve diğerleri, 2006; Hulme, 1996) bunlar:

1. Enerjinizi yönlendirdiğiniz ilk kaynak neresi olur? Dışa dönük, içe dönük;

2. Bilgiyi ne şekilde işlemeyi tercih edersiniz? Duyumsal “olasılıklar”, sezgisel “gerçekler”;
3. Kararlarınızı nasıl almayı tercih edersiniz? Düşünce odaklı, his odaklı;
4. Hayatınızı nasıl düzenlemeyi tercih edersiniz? Yargılayıcı, algısal.

Myers-Briggs Modelinde dört sorunun yanıtı olan bu sekiz öge birbirleriyle eşleştirilerek 16 adet kişilik özelliği belirleniyor. Bu kişilik özelliklerini ise şu şekilde sıralamak mümkün (Myers ve McCaulley, 1985; [www.biltek.tubitak.gov.tr](http://www.biltek.tubitak.gov.tr); akt. Soysal, 2008):

**Dışa Dönük/Duyumsal/Düşünce Odaklı/Yargılayıcı (ESTJ) Kişiliğe Sahip Olanlar (Yönetici):** Enerjisini dış dünyadaki eylemlerden alan bu kişiler bugünü ve var olan gerçekleri göz önünde bulundurarak hayatlarını mantıksal temeller üzerinde düzenliyorlar. Sonuç olarak, karşılaştıkları problemleri sınanmış ve güvenilir yöntemler üzerinden çözmeye çalışıyorlar. Kavramlar ve stratejiler üstünde zaman harcamak yerine ayrıntılara takılmayı tercih ediyorlar.

**İçe Dönük/Sezgisel/His Odaklı/Algısalcı (INFP) Olanlar (Mücadeleci, Avukat):** Bu grup, enerjisini kendi iç dünyalarındaki düşünce ve duygulardan alıyorlar. Kararlarını genellikle kendi kişisel değerleri üzerinden alan bu kişiler, özellikle de diğerleri söz konusu olduğunda farklı seçenek ve olasılıkları değerlendiriyorlar. Belirecek yeni bakış açılarına karşı hayatlarını esnek tutuyorlar. Sessiz ve yaratıcı oluyorlar. Çevrelerindeki insanlara karşı gizli bir sıcaklık hisseden bu kişiler gerek kendilerinin gerekse diğerlerinin sürekli bir gelişim ve olgunlaşma içerisinde olduğunu görmek istiyorlar.

**Dışa Dönük/Duyumsal/His Odaklı/Algısalcı (ESFP) (Heykeltıraş):** Dış dünyadaki eylemler ve konuşulanlardan enerjisini alan bu grup, genellikle de açık anlamlar ifade eden gerçeklerle ilgilenmeyi tercih ediyorlar. Arkadaşlık kurmaktan büyük keyif alan bu kişiler önceliği “şimdi”ye veriyorlar. Hayatlarını esnek tutuyorlar ve o an içinde oluşabilecek her duruma o anda karşılık veriyorlar. Hayattan zevk almaya bakıyorlar ve kolaylıkla yeni arkadaşlıklar kurabiliyorlar. Yangın gibi bir anda belirebilecek sorunlara karşı acele çözümler üretebiliyorlar.

**İçe Dönük/Sezgisel/Düşünce Odaklı/Yargılayıcı (INTJ) (Yenilikçi/Öncü):** Güçlerini kendi iç dünyalarından alan bu kişiler, geleceğe yönelik farklı seçenekleri değerlendirmeyi ihmal etmiyorlar ve sorunlara nesnel çözümlerle yaklaşmayı tercih ediyorlar. Genellikle hayatlarını mantıksal çerçevelerin içine oturtuyorlar. Uzun süreli hedefler koyarak hayatlarını bu hedeflere ulaşmak üzere düzenliyorlar. Gerek kendilerine gerekse diğerlerine karşı eleştirel yaklaşma eğiliminde oluyorlar. Planlarıyla ilgili her ayrıntıyı göz önünde bulundurabilecek derecede bilgili oluyorlar.

**Dışa Dönük/Duyumsal/His Odaklı/Yargılayıcı (ESFJ) (Antrenör):** Enerjilerini dış dünyadaki eylem ve sözcüklerden alan bu kişiler karar verme aşamasında kendi kişisel değerlerini ilk planda tutuyorlar. İnsanlara karşı oldukça sıcak olan bu grup, onlarla beraber vakit geçirmeyi ve arkadaşlarıyla beraber uyumlu ilişkiler sürdürmeyi çok seviyor.

**İçe Dönük/Sezgisel/Düşünce Odaklı/Algısalcı (INTP) Tip (Bilim İnsanı):** Enerjisini kendi iç dünyasından alan bu kişiler, kararlarını mantıksal çerçeveler içinde alıyorlar. Dünyanın nasıl işlediğini anlayabilmek adına yeni, pratik bilgiler edinebilmek amacıyla hayatlarını çoğunlukla esnek tutuyorlar. Oldukça sessiz ve uyumlu olabiliyorlar. Neyin nasıl çalıştığına dair oldukça meraklı olan bu kişiler, kimi zaman şaşırtıcı fikirlerle insanların karşısına çıkabiliyorlar.

**Dışa Dönük/Sezgisel/His Odaklı/Algısalcı Tip (ENFP) (Avukat):** Seçenekleri kendi kişisel değerleri üzerinden değerlendiren bu grup, enerjisini dış dünyada olup bitenlerden alıyor. Ortaya çıkabilecek yeni bakış açıları ve seçeneklere karşı hayatlarını esnetebiliyorlar. Yaratıcı olan bu kişiler, insanlara yararlı olabilecek yeni seçenekler denemeyi seviyor.

**İçe Dönük/Duyumsal/Düşünce Odaklı/Yargılayıcı (ISTJ) Tip (Müdür):** Enerjilerini kendi iç dünyalarındaki düşünce ve duygulardan alan bu kişiler, kararlarını genellikle pek çok seçeneği değerlendirdikten sonra alıyorlar. Hayatlarını mantık üzerine kuran bu grup genellikle sessiz ve ciddi bir yapıda oluyor. Hayat karşısında iyi bir gözlemci olduklarından farklı durumlara karşı iyi bir anlayış geliştirmiş oluyorlar.

**Dışa Dönük/Duyumsal/Düşünce Odaklı/Algısalcı Tip (ESTP) (Heykeltıraş):** Genellikle nesnel olarak gördüğü gerçeklerle ilgilenmeyi seven bu grup enerjisini dış dünyada konuşulandan ve olup biten eylemlerden alıyor. Kararları mantıksal temellere oturuyor. Kendi ilgi alanlarına giren pek çok aktiviteyi de barındıran esnek bir yaşantıları oluyor.

**İçe Dönük/Sezgisel/His Odaklı/Yargılayıcı (INFJ) Tip (Yenilikçi/Öncü):** Özellikle de diğer insanları da ilgilendirebilecek farklı seçenekler üzerine düşünmeyi seven bu kişiler, enerjilerini kendi iç dünyalarından alıyorlar. Hayatlarını kişisel temeller üzerinde düzenliyorlar. Genellikle hayata dair özel bir hedef belirliyorlar ve bu hedefe ulaşabilmek için durmadan çalışıyorlar. Diğer insanlarından büyüüp olgunlaşmaları için yardım etme gönüllüsü oluyorlar.

**Dışa Dönük/Sezgisel/His Odaklı/Yargılayıcı (ENFJ) Tip (Antrenör):** Özellikle diğer insanları da ilgilendirebilecek farklı seçenekler üzerine düşünmeyi seven bu kişiler, enerjilerini dış dünyadan alıyorlar. Hayatlarını genellikle kişisel temeller üzerinde düzenliyorlar ve sevdikleri insanlarla uzun soluklu ilişkiler kurma ve sürdürme yanlısı oluyorlar. Oldukça sosyal olan bu grup, hislerini diğerlerine kolayca yansıtabiliyor. Ancak özellikle de sosyal ilişkilere zarar verebilecek eleştirilere karşı katı olabiliyorlar. İnsanlarla etkili bir biçimde çalışabiliyorlar.

**İçe Dönük/Duyumsal/Düşünce Odaklı/Algısalcı (ISTP) Tip (Bilim İnsanı):** Enerjisini kendi iç dünyasından alan bu kişiler, kararlılığını mantıksal temeller üzerinde alıyorlar. Neyin nasıl çalıştığına dair oldukça meraklı olan bu kişiler, kimi zaman ilginç ve şaşırtıcı fikirlerle insanların karşısına çıkabiliyorlar.

**Dışa Dönük/Sezgisel/Düşünce Odaklı/Yargılayıcı (ENTJ) Tip (Yönetici/Şef):** Enerjilerini dış dünyada olup biten olaylardan alıyorlar. Genellikle nesnel yöntemler tercih eden yönetici rolleri üstleniyorlar. Yüksek standartlar koymayan ya da yaptığı işlerde başarılı olamayan insanlara karşı tolerans gösteremiyorlar.

**İçe Dönük/Duyumsal/His Odaklı/Algısalcı Tip (ISFP) (Mücadeleci):** Enerjilerini genellikle kendi duygu ve düşünce dünyalarından alan bu kişiler, kendi kişisel değerleri çerçevesinde kararlar almayı tercih ediyorlar. Bu gruptaki kişiler, kalabalık arkadaş gruplarından ziyade küçük sayılı arkadaşlıkları tercih ediyor. Diğerlerine karşı kollamacı bir tutumla yaklaşıyorlar.



**Dışa Dönük/Sezgisel/Düşünce Odaklı/Algısalcı Tip (ENTP) (Kaşif/Mühendis):** Enerjisini dış dünyadaki eylem ve konuşulanlardan alan bu grup, kararlarını mantıksal çerçeveler içerisinde alıyor. Uyumlu olabilme eğilimi gösteren bu kişiler yeni düşünce ve ilgi alanlarına odaklanabiliyorlar. Özellikle de eğer ki bu yenilikler onların yeteneklerini geliştirecekse. Yaratıcı efor gerektiren problem çözümlerinde başarılı olabiliyorlar.

**İçe Dönük/Duyumsal/His Odaklı/Yargılayıcı Tip (ISFJ) (Bakıcı/Müdür):** Enerjilerini Kendi iç dünyalarından alan bu kişiler, karar verirken kendi değerlerini göz önünde bulunduruyorlar. Sevdikleri kişilerle sosyal ilişkiler kurmaktan büyük zevk alıyorlar. İnsanları gözlemleyen, sessiz bir yapıları oluyor. Onlara uygulama alanlarında hizmet verebilecek işlerde çalışmayı seviyorlar. Diğerlerinin ne düşünüp hissettiğine büyük önem veriyorlar.

### **2.3. Mükemmeliyetçi Özellik ve Kişilik Tipleri ile İlgili Yapılan Araştırmalar**

#### **2.3.1. Mükemmeliyetçilikle İlgili Yapılmış Araştırmalar**

Slade (2004), mükemmeliyetçilik kavramıyla ilgili bilimsel çalışmaların 20. yüzyılın sonlarında başladığını belirtmiştir; ancak mükemmeliyetçilik çalışmaları, psikanalitik kuramın temellerine dayanmaktadır. Önceleri, mükemmeliyetçilik araştırmacıların kendi gözlemlerinden ve klinik deneyimlerinden yola çıkarak açıklanmış (Piro, 1986), daha sonra Burns (1980) ile sistematik bilimsel çalışmalar başlamış, Frost ve diğerleri (1990), Hewitt ve Flett (1991) ile çalışmalar artmıştır (Akt. Tuncer, 2006).

Köroğlu (2008)'nin, 463 lise öğrencisinin mükemmeliyetçi özellikleri ile rekabetçi tutumları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçiliğin, rekabetçi tutumu anlamlı şekilde yordadığını belirtilmiştir. Araştırmada cinsiyete göre mükemmeliyetçilik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmazken, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha rekabetçi tutuma sahip olduğu tespit edilmiştir. Kendilerine yönelik mükemmeliyetçilik puanları, resmi lise öğrencileri ile Anadolu lisesi öğrencileri arasında, resmi lise lehine anlamlı olarak bir farklılık göstermektedir. Diğer taraftan toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik

puanlarının, kolej öğrencilerinde, Anadolu lisesi ve meslek lisesinde okuyan öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Algılanan sosyo-ekonomik düzey ve kardeş sayısı değişkenlerinin ise her iki kişilik özelliği üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Karataş-Karayel (2011), 1296 lise öğrencisi üzerinde, ergenlerin yalnızlık düzeyleriyle mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin yalnızlık düzeylerini ne derecede yordadığını incelemiştir. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, UCLA Yalnızlık Ölçeği, Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulguları, ergenler için yalnızlık ve mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarından hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, kişisel standartlar, ailesel beklentiler, ailesel eleştiriler, düzen açısından cinsiyet; yalnızlık ve ailesel beklentiler, ailesel eleştiriler açısından sınıf düzeyleri; yalnızlık, hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, ailesel beklentiler, ailesel eleştiriler, düzen açısından ebeveyn tutumları; yalnızlık ve düzen açısından sosyo ekonomik düzey; yalnızlık, hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, kişisel standartlar, ailesel beklentiler, ailesel eleştiriler ve düzen açısından okul türleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Yalnızlık ile hatalara aşırı ilgi ve ailesel eleştiriler arasında düşük düzeyde; yalnızlık ile davranışlardan şüphe ve ailesel beklentiler arasında orta düzeyde ve pozitif ilişkiler saptanırken yalnızlık ile düzen arasında düşük düzeyde venegatif ilişki saptanmıştır. Mükemmeliyetçiliğin, yalnızlığı düşük derecede yordadığı ve yalnızlığı en çok yordayan alt boyutun ailesel eleştiriler olduğu tespit edilmiştir.

Oral (1999) araştırmasında, 333 üniversite öğrencisi üzerinde mükemmeliyetçi kişilik özelliği ve yaşam olaylarının depresyon belirtileri ile ilişkisini incelemiştir. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Hewitt&Flett, 1991)'nin Türkçe'ye uyarlandığı bu çalışmada, kişinin kendine yönelik ve başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik puanları, Beck Depresyon Ölçeği puanları ile olumsuz yönde ilişki gösterirken, başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili (toplumsal beklentiye dayalı) mükemmeliyetçilik puanları Beck Depresyon Ölçeği puanları ile olumlu yönde ilişkili bulunmuştur.

Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate (1990), 282 üniversite öğrencisi üzerinde Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmışlardır. Yapılan çalışmada Cronbach alfa iç tutarlık kat sayısını .77 (Davranışlardan Şüphe) ile .93 (Düzen) arasında bulmuşlardır. Ölçeğin toplam Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .90 olarak belirlenmiştir. Yapılan faktör analizinde altı faktörün toplam varyansın % 54' ünü açıkladığı belirtilmiştir.

Frost, Lahart, Rosenblate (1991), 41 bayan üniversite öğrencisinin mükemmeliyetçilik düzeyleriyle ebeveynlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerini karşılaştırmışlardır. Bayan öğrencilerle ebeveynlerinin her birinin ölçekten aldıkları puanlar arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Annelerin ölçekten aldıkları toplam puanla kızların ölçekten aldıkları toplam puan arasında anlamlı ilişki bulunurken bayan öğrencilerin puanları ile babalarının puanları arasında korelasyon bulunmamıştır.

Frost ve diğerleri (1993), kendi geliştirdikleri mükemmeliyetçilik ölçeği ile Hewitt ve Flett (1991) tarafından geliştirilen Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ) arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Hewitt ve Flett (1991) tarafından geliştirilen ÇBMÖ'nün toplumsal beklentiye dayalı mükemmeliyetçilik alt ölçeği, Frost ÇBMÖ'nün hatalara aşırı ilgi, yüksek ailesel beklentiler ve ailesel eleştiri alt ölçeği ile ilişkili bulunmuştur.

Taşdemir-Mısırlı (2003), Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'ni (1990) Türkçe'ye uyarladığı çalışmasında, üstün yetenekli öğrencilerin sınav kaygısı ile mükemmeliyetçilik düzeyleri, benlik saygısı, kontrol odağı, öz yeterlilik inançları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin güvenirliği maddeler arası iç tutarlılık yöntemiyle yapılmış ve Cronbach alfa değerlerinin, alt testler için .63 ile .87 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik kat sayısı .83, yarıya bölme güvenirlik kat sayısı ise .80 bulunmuştur. Fen liselerinde okuyan 489 ergene Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Rotter İç Dış Kontrol Odağı Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Envanteri'nin Benlik Saygısı alt ölçeği, Öz Yeterlilik İnançlarını Değerlendirme Ölçeği ve Problem Çözme Becerileri Envanteri uygulanmıştır. Sonuçta, sınav kaygısı ile mükemmeliyetçilik alt boyutlarından

Hatalara Aşırı İlgi, Davranışlardan Şüphe, Ailesel Eleştiriler ve Kişisel Standartlar arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırma, Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin, Türkiye'deki liselerde hatta Türkiye'de ilk defa incelendiği bir araştırma olması yönüyle önemlidir.

Parker (1996), 6. Sınıfta öğrenim gören 820 yetenekli öğrenciye Frost ve diğerleri (1990) tarafından geliştirilen Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'ni uygulamıştır. Yapılan çalışma sonucunda, mükemmeliyetçi olmayanlar, olumlu mükemmeliyetçiler ve olumsuz mükemmeliyetçiler olmak üzere üç tip öğrenci tespit etmiştir. Çalışma sonucunda olumlu mükemmeliyetçi öğrenciler yüksek kişisel standartlar ifade etmiş ve düzeni tercih etmişlerdir. Olumsuz mükemmeliyetçi öğrenciler ise diğerleriyle karşılaştırıldığında hatalara aşırı ilgi, ailesel beklentiler, ailesel eleştiriler ve davranışlardan şüphe boyutlarında yüksek kaygı ifade etmişlerdir.

Orange (1997)'ın orta öğretim öğrencilerinin mükemmeliyetçiliklerini belirlemek amacıyla 109 üstün yetenekli öğrenci ile yaptığı araştırmada; öğrencilerin %89'unun uygulanan ölçekten yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Bu durum öğrencilerin olumsuz mükemmeliyetçilik özelliğine sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Siegle, Schuler (2000) ortaokul seviyesindeki üstün yetenekli öğrencilerin sınıf seviyeleri, cinsiyet ve doğum sırasına göre mükemmeliyetçilik özelliklerini belirlemek amacıyla 391 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda; erkek öğrencilerin anne-baba beklentilerinden kızlardan daha çok etkilendikleri ancak kız öğrencilerin de erkeklere göre daha çok organizasyon sorunu yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda önce doğan ergenlerin sonra doğanlara göre daha yüksek anne-baba eleştirileri ve beklentilerinden etkilendiğini ortaya çıkmıştır. Kızların hata yapmaya karşı kaygılarının sınıf seviyesi arttıkça arttığını tespit etmişlerdir.

Hawkins, Watt ve Sinclair (2001), ortaokulda okuyan 409 kız öğrenciden oluşan örnekleme Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'ni (Frost ve diğerleri, 1991) uygulamışlar ve mükemmeliyetçi olmayanlar, olumlu mükemmeliyetçiler ve olumsuz mükemmeliyetçiler olmak üzere üç tip öğrenci grubunun bulunduğunu tespit etmişlerdir. Araştırma sonucunda, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçi

öğrencilerin Kişisel standartlar puanları, mükemmeliyetçi olmayanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Mükemmeliyetçi olmayanlar ve olumsuz mükemmeliyetçilerin düzen puanları orta sonuç gösterirken düzen alt boyutundan en yüksek puanı olumlu mükemmeliyetçiler almıştır; ayrıca depresyon, stres ve kaygı düzeyleri de ölçülmüş, üç ölçekten en yüksek puanları olumsuz mükemmeliyetçiler almıştır (Akt. Kırdök, 2004).

Enns, Cox, Clara (2002), 261 üniversite öğrencisine Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Hewitt ve Flett, 1991) ile Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'ni (Frost ve diğerleri, 1990) uygulamışlardır. Mükemmeliyetçilik ve depresyon arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında, olumsuz mükemmeliyetçilerin “mükemmelci” ve “sert” ebeveynlik puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Aynı şekilde olumlu mükemmeliyetçilikle “mükemmeliyetçi ebeveynlik” arasında pozitif yönde yüksek ilişki bulunmuş, “sert ebeveynlik” arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Park (2004), “Depresif Semptomların Yordayıcısı Olarak Mükemmeliyetçilik ve Yalnızlık” adlı çalışmada 89 üniversite öğrencisine Beck Depresyon Envanteri (Beck ve diğerleri, 1961), Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Hewitt ve Flett, 1991) ve Ucla Yalnızlık Ölçeği (Russel, Peplau ve Cotrana, 1980)'ni uygulamıştır. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile yalnızlık arasında pozitif ve güçlü ilişki bulunurken, yapılan aşamalı regresyon analizi sonucunda depresyonu yordamada mükemmeliyetçiliğin katkısı olmadığı, yalnızlığın depresyonu güçlü bir şekilde yordadığı ( $t(84) = 3.57, p < 0.001$ ) belirtilmiştir.

Stoeber ve Rambow (2007)'in ergenler üzerinde yaptıkları çalışmada 9. sınıftan 121 deneğe, okulda mükemmeliyetçilik ölçümleri (mükemmeliyetçilik için çabalama, mükemmeliyetçiliğin olmadığı duruma negatif reaksiyon), mükemmeliyetçi olmak için anne-baba zorlaması algısı ölçümleri, motivasyon, okul başarısı ve iyi olma incelemesi yapılmıştır. Sonuç olarak mükemmeliyetçiliğin olmadığı durumda gösterilen negatif reaksiyonun, başarısızlık korkusu, somatik (beden) şikâyetleri ve depresyon semptomları ile ilişkili olduğunu ve anne-baba baskı algısının somatik (beden) şikâyetlerle ilişkili olduğunu göstermiştir. Buna karşılık, mükemmeliyetçilik için çabalama, başarı umudu, okul motivasyonu ve okul başarısı ile ilişkilidir. Buna

ek olarak, mükemmeliyetçilik için gösterilen çaba, depresif semptomlarla negatif bir korelasyon göstermiştir. Mükemmeliyetçiliğin olmaması durumuna gösterilen negatif reaksiyonun etkisi kısmi olarak ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgulara göre ergenlerin mükemmeliyetçilik çabası, pozitif karakteristiklerle ve uyumlu sonuçlarla bir araya gelmektedir ve böylece mükemmeliyetçiliğin sağlıklı bir takip formu oluşmuştur. Buna karşın, mükemmeliyetçilik olmama durumuna karşı gösterilen negatif reaksiyon ve mükemmeliyetçilik olmak için anne-baba baskısı algısı, negatif karakteristiklerle ve uyumsuz sonuç ile bir araya gelmektedir ve böylece ergenin motivasyonunu ve iyi olma durumuna etkilemektedir (Akt. Yaoar, 2008).

Wang, Yuen ve Slaney (2009), 509 lise öğrencisinde mükemmeliyetçilik, depresyon, yalnızlık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelemişler, araştırmalarında Yaklaşık Mükemmellik Ölçeği (Slaney ve diğerleri, 1996)'ni Çince'ye uyarlamışlardır. Araştırmada Yaklaşık Mükemmellik Ölçeği (Slaney ve diğerleri, 1996), CES Depresyon Ölçeği ( Radloff, 1977), Yaşam Doyumu Ölçeği (Pavot ve Diener, 1993) ve UCLA Yalnızlık Ölçeği (Russel ve Cutrona, 1988) kullanılmıştır. Akademik başarıya ait bilgiler öğrencilerin Çince, İngilizce ve matematik sınav notlarıyla elde edilmiştir. Örneklem, mükemmeliyetçi olmayanlar, uyumlu mükemmeliyetçiler ve uyumsuz mükemmeliyetçiler olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Araştırma sonucunda yalnızlık ile Yaklaşık Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin yüksek standartlar ve düzen alt boyutu arasında negatif ilişki bulunmuş; fakat ilişki anlamlı bulunmamıştır. Yalnızlıkla çelişki alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Yalnızlıkla depresyon arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulunurken; yaşam doyumu arasında negatif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Mükemmeliyetçi olmayanlar çelişki alt boyutundan en fazla puanı alırken, Yüksek standartlar ve düzen'den en az puanı alan grup olmuştur. Uyumsuz mükemmeliyetçiler ise yüksek standartlar alt boyutundan en fazla puanı alan grup olmuştur. Düzen alt boyutundan en yüksek puanı ve çelişkiden en düşük puanı uyumlu mükemmeliyetçiler almıştır. Erkek ve kız öğrencilerin yalnızlık puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken uyumlu mükemmeliyetçi erkekler Ucla yalnızlık ölçeğinden en düşük puanı alan grup olmuştur. Yalnızlığın, kişisel standartlara oranla düzen ve çelişkiyle aralarındaki ilişki daha yüksek çıkmıştır.

Araştırmacılara göre kişisel standartlar olumlu bir yapı olduğu için yalnızlıkla arasındaki ilişki yüksek çıkmamıştır.

Dinç (2001) tarafından yapılan çalışmada mükemmeliyetçiliğin depresif semptomlar ve öfke duygu durumlarını yordayıcı rolü üzerinde olumsuz yaşam olaylarının belirleyiciliği incelenmiştir. 210 üniversite öğrencisinin katıldığı çalışmada ÇBMÖ-H, Durumluluk Sürekli Öfke Envanteri, Üniversite Öğrencilerine Yönelik Yaşam Olayları Ölçeği ve Beck Depresyon Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve başarı alanı ile ilgili olumsuz yaşam olaylarının etkileşiminin depresif semptomları yordadığı görülmüştür. Başkalarına yönelik mükemmeliyetçiliğin ise sosyal alan ile ilgili olumsuz yaşam olayları ile bir arada bulunduğu öfkeye yol açtığı ifade edilmiştir; ayrıca başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik boyutunun başarı alanı ile ilgili olumsuz yaşam olayları ile bir arada bulunduğu depresif semptomlara yol açtığı araştırmanın bir diğer sonucudur.

Kırdök (2004), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerini ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmiştir. Ölçeğin birinci yapı geçerliği çalışması 382, ikinci yapı geçerliği çalışması 648 öğrenci örneklemeyle gerçekleştirilmiştir. Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmasında toplam 242 öğrenciye Çocuklar için Depresyon Ölçeği, Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği ve Sürekli Kaygı Ölçeği uygulanmıştır. Test tekrar test güvenilirliği çalışmasında 82 öğrenci üzerinde ölçek dört haftalık arayla uygulanmıştır. Faktör analizleri sonucunda iki faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu iki alt ölçek olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik alt ölçekleri olarak belirlenmiştir.

Erözkan (2005)'in, 340 üniversite öğrencisinin mükemmeliyetçilik eğilimleri ve depresyon düzeylerini araştırdığı çalışmasında Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Frost ve diğerleri, 1990) ve Beck Depresyon Envanteri (Beck ve diğerleri, 1961) kullanılmıştır. Erkek öğrencilerin, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin hatalara aşırı ilgi, kişisel standartlar alt ölçeklerinden aldıkları puan kız öğrencilerinin puanlarından anlamlı olarak farklı bulunmuştur. Diğer bir sonuca göre ebeveynlerini koruyucu olarak algılayan öğrencilerin ailesel beklenti puanları ve ebeveynlerini otoriter olarak algılayan öğrencilerin ailesel eleştiri puanları

diğerlerinden yüksek çıkmıştır. Mükemmeliyetçilik ve depresyon arasındaki korelasyona bakıldığında, depresyon ile mükemmeliyetçiliğin tüm alt boyutları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki çıkmıştır.

Mızrak (2006), anksiyete bozukluğu ve/ veya depresif bozukluk tanısı alan hastalarda Frost (1990) Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği uyarlama çalışması yapmıştır. Bu çalışma Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin klinik bir örnekleme uyarlandığı ilk çalışma olması yönünden önemlidir. Klinik (100) ve normal (50) olmak üzere 150 örneklemeden oluşan çalışmada klinik grubu Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim dalına başvuran ve DSM IV-R ölçütlerine göre anksiyete bozukluğu ve depresif bozukluk tanısı alan bireyler; normal grubu ise hasta yakınları, klinik çalışanları ve yakınlarından oluşan bireyler kapsamaktadır. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin Türkçe'ye çevrildiği çalışmada, yapılan analizler sonucunda ölçek 24 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmuştur ve ÇBMÖ-F- 24 olarak adlandırılmıştır. Dört alt boyut ise Hatalara Aşırı İlgi, Davranışlardan Şüpheli, Kişisel Standartlar ve ailesel eleştiri ve beklentileri içine alan Ebeveyn Baskısıdır. Ölçeğin iç tutarlık Cronbach Alfa kat sayısı (0,92) bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre dört boyutun açıkladığı toplam varyans % 74,1'dir. Hatalara Aşırı İlgi en yüksek varyansa sahip alt ölçek çıkmıştır.

Cırcır (2006) da eğitim fakültesinin 4. sınıfında okuyan 285 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmasında kız öğretmen adaylarının, erkek öğretmenlere oranla düzen boyutunda daha fazla mükemmeliyetçi tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Eleştiri alt boyutunda ise erkek öğretmen adaylarının, kız öğretmen adaylarına oranla daha fazla mükemmeliyetçi tutuma sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca babası ilkökul mezunu olan öğretmen adaylarının, babası üniversite mezunu olan öğretmen adaylarına oranla daha fazla eleştirel mükemmeliyetçi tutuma sahip oldukları bulunmuştur. Annesi ilkökul mezunu olan öğretmen adaylarının, annesi ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek düzeyde eleştirel mükemmeliyetçi bir tutuma sahip oldukları bulunmuştur. Dıştan denetimli öğretmen adaylarının, içten denetimli öğretmen adaylarına oranla mükemmeliyetçi tutumun hata ve şüpheli boyutunda daha fazla mükemmeliyetçi tutuma sahip oldukları araştırmaların önemli bulgularındandır.



Sapmaz (2006), 929 üniversite öğrencisi üzerinde, mükemmeliyetçi olmayan üniversite öğrencileri ile uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçi kişilik yapısına sahip olanların çeşitli psikolojik semptomları yaşama düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını inceleyerek, mükemmeliyetçiliğin yalnızca sağlıklı bir kişilik değişkeni olmadığını ortaya koymak amacıyla bu çalışmayı yapmıştır. Elde edilen bulgular ışığında uyumsuz mükemmeliyetçilerin psikolojik belirti düzeyleri en yüksek grup olduğu belirlenmiştir. Bu sırayı mükemmeliyetçi olmayanlar takip ederken en düşük düzeyde psikolojik belirtilere sahip olan grubun uyumlu mükemmeliyetçiler olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeninin ise, öğrencilerin mükemmeliyetçilik tutumlarıyla ilişkisi anlamlı bulunamamıştır.

Benk (2006), 309 üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmasında üniversitelerde okuyan öğrencilerin, mükemmeliyetçi kişilik özellikleri ile psikolojik belirtileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Mükemmeliyetçilik, bağımsız değişkenlere göre incelenmiştir. Cinsiyet, mezun oldukları lise türü, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-babanın eğitim durumu, ailenin algılanan gelir düzeyi, resmiyet, eleştiricilik, destekleyicilik, paylaşımcılık, huzur, gibi algılanan anne-baba-çocuk ilişkileri, ebeveynlerin algılanan anne-baba tutumu ve mükemmeliyetçilik düzeyleri ile mükemmeliyetçilik arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. SCL 90 Ruhsal belirti tarama listesi ile Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği arasındaki ilişki incelendiğinde ise, çok boyutlu mükemmeliyetçilik alt boyutlarından, sosyal odaklı mükemmeliyetçiliğin SCL 90'nın tüm alt boyutları olan somatizasyon, obsesif kompulsif bozukluk, kişiler arası duyarlılık, depresyon, anksiyete, düşmanlık, fobik anksiyete, paranoya, psikotizm ve SCL 90 toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bencik (2006) üstün yetenekli 49'u kız, 71'i erkek olmak üzere toplam 120 ergen üzerinde yaptığı çalışmada, bireylerin mükemmeliyetçilik düzeyleri yükseldikçe benlik saygılarının azaldığını bulmuştur. Sonuç olarak mükemmeliyetçilik düzeyinin yükselmesinin özsaygı ve özgüven üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu görülmüştür (Akt: Camadan, 2009).

Yıldız (2007), 588 lise öğrencisi üzerinde mükemmeliyetçilik özelliklerinin anne-baba tutumlarının ve cinsiyetlerinin birlikte sınav kaygılarını yordayıp yordamadığını

belirlemek üzere bir çalışma yapmıştır. Bunun yanı sıra bu araştırmada lise öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarının lise türüne, algılanan akademik başarı düzeyine ve algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını da belirlemek istemiştir. Lise öğrencilerinin, anne-baba tutum ölçeğinin demokratik, koruyucu, otoriter alt boyutlarına ve mükemmeliyetçilik ölçeğinin düzen, hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, aile beklentileri, kişisel standartlar, ailesel eleştiri alt boyutlarına ilişkin puanları ile cinsiyetleri birlikte sınav kaygısı toplam puanlarına ilişkin varyansın % 22'sini yordamaktadır. Cinsiyet değişkeni sınav kaygısı toplam puanlarının en güçlü yordayıcısıdır. Lise öğrencilerinin ana-baba tutum ölçeğinin üç alt boyutuna ve mükemmeliyetçilik ölçeğinin dokuz alt boyutuna ilişkin puanları ile cinsiyetleri birlikte sınav kaygısı Kuruntu boyutu puanlarına ilişkin toplam varyansın % 20'sini yordamaktadır. Mükemmeliyetçilik ölçeğinin hatalara aşırı ilgi boyutu sınav kaygısı kuruntu boyutu puanlarının en güçlü yordayıcısıdır. Lise öğrencilerinin ana-baba tutum ölçeğinin üç alt boyutuna ve mükemmeliyetçilik ölçeğinin dokuz alt boyutuna ilişkin puanları ile cinsiyetleri birlikte sınav kaygısı Duyuşsallık boyutu puanlarına ilişkin toplam varyansın % 21'ini yordamaktadır. Cinsiyet, lise öğrencilerinin sınav kaygısı Duyuşsallık boyutu puanlarının en güçlü yordayıcısıdır.

Başer (2007), Batıkent İlköğretim Okulu sekizinci sınıfta öğrenim gören 137 ergen öğrencide, mükemmeliyetçiliğin akademik başarıya etkisini araştırmıştır. Araştırmada Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarısı ise okul idaresinden alınan sekizinci sınıf not ortalamaları ile belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, erkek öğrenciler kız öğrencilerinden daha fazla mükemmeliyetçi çıkmışlardır; ayrıca öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri arttıkça ders geçme notlarının azaldığı görülmüştür. Sadece düzen ve kişisel standartlar, ders geçme notu ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Son olarak, mükemmeliyetçi öğrencilerin, babalarından çok annelerini mükemmeliyetçi olarak algıladıkları ifade edilmiştir.

Oran- Pamir (2008), lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 971 lise öğrencisiyle gerçekleştirilen bu çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre kişisel standartlar, ailesel eleştiri ve davranışlardan şüphe; kız öğrencilerin ise erkek öğrencilere göre düzen mükemmeliyetçilik alt boyutlarında daha yüksek ortalamalara sahip oldukları

görülmüştür. Demokratik anne, otoriter anne tutumlarına sahip 10.sınıf öğrencilerinin ve demokratik baba tutumlarına sahip 9. sınıf öğrencilerinin davranışlardan şüphe, ailesel beklenti alt boyutlarında ortalamalarının anlamlı derecede farklı olduğu görülmüştür. 11. Sınıf öğrencilerinin ise ailesel eleştiri alt boyutunda ortalamalarının anlamlı derecede farklı olduğu görülmüştür. Düzen alt boyutunda annesi lise mezunu olanların ortalamalarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca davranışlardan şüphe alt boyutunda annesi ilkokul mezunu olanların, ailesel eleştiri alt boyutunda annesi ortaokul mezunu olanların, kişisel standartlar alt boyutunda ise annesi ilkokul ve lise mezunu olanların ortalamalarının daha yüksek olduğu da bulunmuştur. Hatalara aşırı ilgi alt boyutunda babası lise mezunu olan öğrencilerin ortalamalarının; babası ilkokul, ortaokul ve üniversite mezunu olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Koruyucu anne tutumlarına sahip öğrencilerin sosyo-ekonomik düzey açısından orta düzeyde aileye sahip öğrencilerin ortalamalarının ailesi düşük ve yüksek olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Karakaş (2008), lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleriyle sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 550 öğrenciye araştırmanın amacı doğrultusunda Bilgi Toplama Formu, Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Frost ve diğerleri, 1990), Sosyal Kaygı Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda erkekler öğrenciler, kız öğrencilerden daha mükemmeliyetçi çıkmışlardır. Ailesel eleştiri ve kişisel standartlar alt ölçeğinde sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılıklar bulunurken; düzen, hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe ve aile beklentileri boyutlarında sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ebeveynlerini otoriter algılayanların aile beklentileri puanları, ebeveynlerini tutarsız algılayanların hatalara aşırı ilgi ve davranışlardan şüphe puanları, ebeveynlerini ilgisiz algılayanların düzen puanları; ticaret lisesi öğrencilerinin düzen ve davranışlardan şüphe puanları, endüstri meslek lisesi öğrencilerinin hatalara aşırı ilgi, aile beklentileri ve ailesel eleştiri puanları diğer gruplara göre anlamlı olarak yüksek çıkmıştır.

Özgüngör (2008) öğrencilerin kopya çekme davranışıyla mükemmeliyetçilik alt boyutlarından kişisel standartlar, düzen ve davranışlardan şüphe alt boyutları arasında ilişki olduğunu belirtmiştir.

Göç (2008), 10. Sınıf 181 lise öğrencisinde, mükemmeliyetçiliğin akademik başarı ve yaşam doyumu üzerindeki yordayıcı rolünü incelemiştir. Sonuçta, ailesel eleştiri boyutunun akademik başarıyı, arkadaş ve aile doyumunu negatif olarak yordadığı ortaya konmuştur.

Yaoar (2008)'un, 430 üniversite öğrencisinin mükemmeliyetçi kişilik özellikleriyle empati düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, yüksek empati düzeyine sahip öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzen alt boyutu düzeyi, düşük empati düzeyine sahip öğrencilerden, anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Kız öğrencilerin düzen düzeyi erkek öğrencilere göre daha yüksek; erkek öğrencilerin hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, ailesel beklentiler, ailesel eleştiriler ve kişisel standartlar düzeyi kız öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Dilmaç ve diğerleri (2009)' nin 532 ilköğretim öğrencisiyle yaptıkları araştırmalarında elde ettikleri bulgular sonucunda; öğrenciler, mantıkdışı inançları arttıkça bir görev ya da duruma ilişkin hatalara yönelik ilgilerinin de arttığını belirtmişlerdir. Araştırmanın bir başka sonucuna göre, öğrencilerin davranışlarından şüphe etmesi, mantıkdışı inançlarla pozitif ilişkilidir. Ayrıca mantıkdışı inancın başarı talebi boyutu, davranışlara karşı ilgiyi artırmaktadır. Yapılan bir görev ya da yerine getirilen bir sorumlulukta öğrenci; kendi performansına yönelik işlevsel olmayan memnuniyetsiz düşüncelere sahip ise, öğrencinin mükemmeliyetçi olma özelliği artacak ve öğrenci olumsuz bir mükemmeliyetçi özellik gösterecektir.

Camadan (2009), orta öğretim öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda “Kişisel Standartlar” alt ölçeğinde anneler ile öğrencilerin mükemmeliyetçilik puanları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer alt ölçeklerin tamamında (Davranışlardan Şüphe, Ailesel Beklentiler, Ailesel Eleştiriler, Hatalara Aşırı İlgi) öğrenciler ile anne ve babalarının mükemmeliyetçi puanları arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Akademik başarı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin mükemmeliyetçilik ölçeğinin “Kişisel Standartlar” alt ölçeğinden düşük olanlara göre daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Bununla birlikte, akademik başarı düzeyleri düşük olan öğrencilerin ise “Düzen”, “Davranışlardan Şüphe”, “Ailesel Beklentiler”, “Ailesel Eleştiri” ve “Hatalara Aşırı İlgi” alt ölçeklerinden akademik

başarı düzeyleri yüksek olan öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldıkları bulunmuştur.

Arslan ve diğerleri (2010), 535 üniversite öğrencisinde yalnızlığı ve mükemmeliyetçiliği araştırmışlar, bu amaçla Ucla Yalnızlık Ölçeği (Demir, 1989) ve Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Frost, 1999)' ni kullanmışlardır. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin yalnızlık puanları kız öğrencilerden yüksek bulunmuş; ama fark anlamlı bulunmamıştır. Erkeklerin, mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarından hatalara aşırı ilgi, ailesel beklentiler, ailesel eleştiriler, kişisel standartlar puanları kız öğrencilerden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Yalnızlık ile mükemmeliyetçilik arasındaki korelasyonlara bakıldığında, yalnızlık ile düzen ve kişisel standartlar arasında olumsuz ilişki bulunurken, hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe ve ailesel eleştiriler arasında olumlu ve anlamlı ilişki bulunmuştur; ancak ailesel beklentiler ve yalnızlık arasındaki ilişki olumlu olsa da anlamlı çıkmamıştır.

### **2.3.2. MBTI İle İlgili Yapılmış Araştırmalar**

Per (2010), M.Ü. resim-iş öğretmenliği 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin resimlerinde tercih ettikleri renkler ile kişilik yapıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Renk Tercih Formu'nun ve MBTI'in kullanıldığı, 94 öğrenciyle gerçekleştirilen bu çalışmada, öğrencilerin resimlerinde tercih ettikleri renkler ile dışadönük-içedönük, sezgili-duyusal, düşünen-hisseden ve yargılayıcı-algılayıcı kişilik tipleri arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Duyusallar, resimlerinde soğuk renkleri; sezgili kişilik tiplerinde sıcak renkleri son sıralarda tercih etmektedir. Düşünen kişilik tiplerinde en çok ana renkleri tercih ederken, hissedenler en çok ara renkleri tercih etmektedirler. Yargılayıcılar resimlerinde ana renkleri son sıralarda tercih ederken, algılayıcılar ara renkleri son sıralarda tercih etmektedirler.

Konyalıoğlu (2002), üniversite öğrencilerinin duygusal ilişki ve bağlanma tarzları ile kişilik tipleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmasında MBTI Myers Briggs Psikolojik Tip Belirleyicisi, AAS Yetişkin Bağlanma Ölçeği ve Kişisel Bilgiler Formunu 591 kişilik örneklem grubuna uygulamıştır. Araştırma sonucunda; kişilik tipleri ile bağlanma tarzları arasında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmış, kaçınarak bağlanma özelliği arttığında dışadönük kişilik özelliği azalmakta, güvenli bağlanma

arttığında dışadönüklük ve yargılayıcı kişilik özelliği artmaktadır. Dışadönüklük arttığında yargılayıcı kişilik ve sezgili kişilik özelliği artmaktadır. Dışadönüklük, yargılayıcılık ve güvenli bağlanma arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir.

Douglass & Douglass (1993) yapmış olduğu bir araştırmada, MBTI'nın evlilik problemlerini tahmin etme geçerliliğini araştırmıştır. Çalışma 5 sene ve daha fazla evli olan 67 çiftle yapılmıştır. (5 sene şartı şunun için aranmıştır: Uzun süredir evli çiftlerin daha iyi organize olduğu ve evlilik problemlerini daha kolay adlandırabildikleri içindir). Eşlerden kocaların yaş ortalaması:42.34 standart sapma:12.36 , kadınların M:40.06 , SD:12.47 çiftlerin evlilik süresi M:19.66 , SD:11.95 çocuk sayısı M:1.93 SD:1.16 çiftlerin hepsi beyaz olup U.S.A.'nın yüksek eğitilmiş insanların bulunduğu yerlerden gelmektedir. Bu çalışmada kullanılan materyal iki parçadan oluşmaktadır. Her iki parça her çiftin her partneri tarafından doldurulmuştur. İlk bölüm (parça) çiftler anketi olarak adlandırılabilir, ilk sayfada demografik sorular evlilik ile ilgili sorular sorulmuştur. İkinci sayfada ise MBTI literatüründe belirtilen (cinsellik, para ve kadınlar) ve diğer evlilik uyumu materyallerinde sıklıkla bulunan problemleri kapsamayı amaçlayan 38 belirli evlilik alanları vardır, ilk analiz serisi karı kocaların ilişkilerindeki problem alanları ile ilgili tepkilerini karşılaştırmak için düzenlenmiştir. Kocalar geçmiş yıllarda 2.25 ortalama ile ciddi tartışma bildirmiştir. Tepkileri de 0'dan 20'ye kadar sıralanmaktadır. Kadınların ortalaması 2.24 sıralaması da 0.75'dir. 1/3 den fazla erkek (n:24) ayrılmayı veya boşanmayı tartıştıklarını (22 kadın) bildirmiştir. Karma problem indeksleri ise 3.29'dur (kadınlarla 3.32). Altı global evlilik problem ölçümü korelasyon matrisi yüksek korelasyon vermiştir. Problem alanlarına kadınların ve kocalarının verdikleri tepkilerin sıranması da yüksek korelasyonlar vermiştir. Onüç alan düşük korelasyon vermiştir (Akt. Tuzcuoğlu, 1996).

İkinci iddia ile ilgili olarak ortak MBTI tercih sayıları ile 6 global evlilik ölçümleri korelasyona tabi tutulmuştur. Korelasyon: ciddi tartışma oranı erkek ( $r=.21$ ), boşanma ayrılma tartışması erkek ( $r=.01$ ) karma problem indeksi erkek ( $r=.03$ ) kadınlar için bu sayılar ciddi tartışma  $r=.16$ , boşanma ayrılma  $r=.01$ , karma problem indeksi  $r=.08$  olarak bulunmuştur. Bu çalışmanın sonuçları üç veya 4 ortak tercihi olan çiftlerin daha az ciddi problemleri olduğu sonucunu vermektedir (Akt. Tuzcuoğlu, 1996).

Çiftler dört analiz serisi ile değerlendirilmiştir. İlk analizde eşler E-I tercih tipi kombinasyonuna göre sınıflandırılmış ve daha sonra karı ve kocanın her evlilik problem alanı cevapları incelenmiştir. İkinci analiz S-N tercihinine; 3.analiz T-F tercihinine, 4.analiz J-P tercih kombinasyonuna göre yapılmıştır. 304 toplam varyans analizi uygulanmış, belirli tip kombinasyonlarının belirli evlilik problemiyle bağlantılı olup olmadığını bulmak için düzenlenmiş bu çalışmada yalnız 6 analiz .05 düzeyinde manidar bulunmuştur ve 1 tanesi MBTI iddiasıyla tutarlıdır. J-P tercih evliliklerinde zıt kocaların, J-P evliliklerinde ortak kocalardan daha çok boş zaman ve tatilleriyle ilgili sorunları vardır (Akt. Tuzcuoğlu, 1996).

McCaulley (1977) yapmış olduğu bir araştırmada, Florida Üniversitesi'ne giren öğrencileri iki yıl süre izlemiştir. Bu izleme sonucunda NT kişilik tipine giren kişilerin daha çok fiziki bilimlere ve mühendisliğe, SF tipine giren kişilerin hemşirelik ve eğitime, ST tipine giren kişilerin biyolojik bilimlere, NF ve EN tipine giren kişilerin sosyal ve davranışsal bilimlere ve ES tipine giren kişilerin de Spor eğitimi, hemşirelik ve işletmeye yöneldiğini bulmuştur (Akt. Tuzcuoğlu, 1996).

Melear (1990) MBTI'yı bir biyolojiye giriş dersinde yapılandırılmış eğitim ortamında 637 nonmajör öğrenciye vermiştir. Melelar tipik nonmajör'ün ESFP olarak tanımlanabileceğini, bilim dalına girmiş olanlarında genel olarak INTJ tipinde olduğunu bulmuştur. Bu biyoloji dersindeki EP öğrencileri kişilik tipleri arasında en düşük başarıyı gösteren tiptir (Akt. Tuzcuoğlu, 1996).

Tharp (1992) MBTI tiplerini üniversitede tıp ve bilim alanında kariyer elde etmek için hazırlanan öğrencilerin oluşturduğu insan fizyolojisi dersindeki başarıyla karşılaştırmıştır. IJ öğrencilerinin en fazla başarılı, EP öğrencilerinin de en az başarılı olduğunu bulmuştur (Akt. Tuzcuoğlu, 1996).

Tharp (1993) yapmış olduğu başka bir araştırmada da; kişilik tipiyle kolej biyolojisi dersindeki başarı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. MBTI büyük bir üniversitede okuyan genel biyoloji dersi alan 146 öğrenciye verilmiştir. 40 civarında öğrenci tıpla ilgili mesleklere veya bilim alanlarında kariyer yapmaya hazırlanırken, 35 öğrenci herhangi bir anabilim dalı veya mesleki amaç seçmemiştir. Diğerleri de sosyal bilimler, işletme, eğitim ve diğer alanlardaki çeşitli disiplindeydiler. Dersteki başarı 4 ders sınavında elde edilen toplam puandır. Bireysel kişilik tiplerinden I (içe

dönükler) en fazla başarıyı gerçekleştirirken (214.8) P tipi en düşüğü gerçekleştirmiştir (188.0). Kombinasyon tipinde I J en fazla başarıyı (229.1 puan) EP en düşüğü (186.8) gerçekleştirmiştir. Derste Introverlerden (59) çok extroverler (87) ve intuitive (54)' karşı (92) Sensing öğrencisi olduğu belirlenmiştir. I J öğrencileri EP öğrencilerinden önemli ölçüde fazla başarı göstermiştir (Akt. Tuzcuoğlu, 1996).

Shurr ve Ruble (1986) kolejdeki 2713 öğrencinin bilim derslerindeki başarıları ile MBTI arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. E ve S öğrencilerinin kolej başarıları en az hazırlanmış I ve N öğrencilerinin ise en iyi hazırlanmış olduğunu bildirmişlerdir. IJ'nin başarıları en yüksek, EP nin ise en düşük olarak bulunmuştur. Kolej ve kolejdeki bilim derslerinin genelde yalnız çalışan, iyi konsantre olan ve planlı, düzenli olarak yaşamayı seven öğrencileri kayırır gibi görünmektedir. (IJ tipi) Üniversiteye giren öğrencilerin % 20-30'u ilk yılında okulu terk etmektedir (Akt. Tuzcuoğlu, 1996).

Lowenthal ve Meth (1989) MBTI'nın eczacılık eğitiminde öğrenme ve öğretme etkinliğini arttırmak için bir araç olarak kullanılabilirliğini araştırmıştır. Ayrıca MBTI'nın eczacılık okulundaki öğrencilerin akademik performanslarıyla olan bağlantısını araştırmıştır. Cevaplanacak soru şudur: MBTI tercihleri ile üçüncü, dördüncü ve beşinci mesleki yılın ilk semestrisinde eczacılık okulunda alınan not ortalamaları arasındaki ilişki var mıdır?. MBTI tercihleri üçüncü mesleki yılın son semestrisinde okuyan 93 gönüllü öğrenciden elde edilmiştir. Veriler cinsiyet, MBTI tercihleri ve akademik performans ile analiz edilmiştir. İçedönük (I) ve ( N ) tercihli bayan öğrenciler E ve S tercihli bayan öğrencilerden daha iyi sonuçlar almışlardır. Genelde I, N, T, J tercihle bayan öğrencilerin ortalama sonuçları ile belirtildiği üzere daha iyi akademik performansları vardır. Bu sınıfta erkekler daha başarılı bulunmuştur. Ortalama olarak sonuçlarda bayanlardan 100 puan daha iyi yapmışlardır. I, N, F, P tercihli erkek öğrenciler en yüksek sonuçları almışlardır. Kay kare analizi içedönük ve dışadönük (I, E) olanların sayıları ile cinsiyet arasında bir fark olduğunu göstermiştir. Örneklemedeki erkeklerin 74.72 si I ve kadınların % 73.81'i E idi. I-E boyutu ile cinsiyet arasındaki korelasyon -0.299. Ayrıca 0.001 düzeyinde istatistiki olarak manidar bulunmuştur. MBTI tercihlerinin akademik performansla alışılmışın dışında bir korelasyon göstermediği tespit edilmiştir. Korelasyon yetenek testi alan genel kolej popülasyonunda görülenle benzer olmuştur (Akt. Tuzcuoğlu, 1996).



G.Sipps, RA Alexander, L.Friedt 1977'de Carlyn MBTI'nin bugünkü psikometrik statüsünü gözden geçirmiştir. MBTI'yi kullanarak yapılan 300 den fazla çalışma arasından, Carlyn (1977) bu ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğini incelemelerini sunmuştur. Elde edilebilen yapı geçerliliğine ilişkin çalışmalara dayanarak, Carlyn MBTI'nin bireysel ölçekleri Jung tarafından verilenlere çok benzer önemli kişilik boyutlarını ölçer görünmektedir sonucuna varmıştır. İlgili çalışmalar, deneklerin, MBTI'nin dört ölçeğinden bir veya daha fazlasında aldıkları sonuçları diğer çeşitli yapıların (constructs) ölçümlerinden aldıkları sonuçlarla korelasyona sokulmasını içermektedir. Temsil edici özellikler entelektüalizm ve atılganlık, mesleki ilgiler ve davranışsal stilleri içermektedir. Pek az çalışma ölçülmüş (measured), yapıların doğasını incelemek üzere faktör analizini kullanmıştır. Fakat yalnız bir istisna ile, analizler bireysel maddeleri değil, MBTI'nin ölçek sonuçlarını diğer aletlerle kullanmışlardır (Akt. Tuzcuoğlu, 1996).

Tzeng, Outcalt, Boyer, Ware ve Landis (1984) MBTI'ya MBTI'nin kuramsal ölçekleriyle neredeyse mükemmel olarak uyum sağlayan "faktörler veren açık basit yapılar" üretmiş olan bir madde analizi uygulamışlardır. Bu yazarlar başka üç madde analizi daha gerçekleştirmişlerdir (Akt. Tuzcuoğlu, 1996).

Muhteva (içerik) geçerliliğini içeren çalışmaların tümü, uzmanların kendi ratingleri, mülakat ratingleri ve aynı tipolojinin birleşik ölçümlerini içeren çeşitli değişkenlerle ilişkili olarak dört ölçeğin sonuçlarına odaklanmıştır. Carlyn (1977) Jung'un tipolojisini değerlendirmede puanlanan maddelerin uygunluklarına ilişkin olarak "sorunun tespit edilmediğini" belirtmiştir (Akt. Tuzcuoğlu, 1996).

Omizo (1978) MBTI'nin psikometrik özelliklerinin gerçekten değerlendirilmesi gerektiğini iddia etmiştir. Aletin ve uygun literatürün eleştirisel analizini yaptıktan sonra, aracın yapı geçerliliğini oluşturmak için faktör analitik yöntemin kullanılması önermiştir. Bu çalışmanın amacı MBTI'nin madde analizini faktör analitik yöntem kullanarak icra etmektir. Analizde bireysel maddelerin kullanımı yoluyla, MBTI'nin özellikleri açısından daha güçlü bildirimlerde bulunulabilir. Üretilen faktör sayısı ve her ölçekte bir ve sadece tek ortak faktörle doldurulan maddelerin derecelerinin sınanması suretiyle gerçekleştirilmiştir. Ek olarak, KR-.20 güvenilirlik katsayısı aletin

psikometrik özelliklerinin daha ileri incelenmesinin yapılması için hesaplanmıştır (Akt. Tuzcuoğlu, 1996).

Bu çalışmanın örneklemi 460'sı kız 825'i erkek 24.3 yaş ortalaması olan 1291 Akran üniversitesi öğrencilerinden oluşmuştur. Denekler küçük ve büyük gruplar halinde test edilmiştir. Deneklerin MBTI'ya verdikleri cevapları faktör analizinin temel komponentleri (unsur, bileşen) için arz edilmiştir. Hem dik hemde eğik rotasyonlar en iyi uyan sonucu belirlemek için yapılmıştır. Faktör matriksinin sonuçlarının incelenmesi sınırlı sayıda ilgili faktör açığa çıkarmıştır. Catell'in (1966) scree testini kullanarak, altı faktör daha ilerideki tartışmalar (ligi) için elde tutulmuştur. Faktör-içi korelasyonun eğik rotasyondan incelenmesi küçük faktör-içi korelasyonu ( $r = .11$  den  $-.19$  da değişiyor) vermiştir. Bundan dolayı, ortogonal (dik) çözümlene kullanılmıştır. Bu ilgilidir. Çünkü yazar ölçek-içi korelasyon katsayısının  $r = .44$  kadar yüksek olduğunu bildirmiştir (Akt. Tuzcuoğlu, 1996).

Faktör 2'den faktör 5'e doğru sırasıyla JP, TF, EI, SN ölçeklerine kabul etmektedir. Bu sonuç belirtilen ölçek üzerinde ilgili maddelerin dahil edilmesini desteklemektedir. Maddeler MBTI'nın yapısıyla tutarlı bir biçimde kümelenme eğilimi içinde olsalar bile, Tzeng'in bulgularının tersine hiç bir surette teke tek bir uyum yoktur. JP ölçeğinden 7 madde (%29.2) faktör 2'nin kriterini karşılamıyordu, TF ölçeği için 13 madde (%56.5) Faktör 3'de meydana çıkmada başarısız oldular, 6 EI maddesi (%27.3) Faktör 4'de önemli olarak bulunmadılar ve 15 SN maddesi (%57.7) faktör 5 için önemli sonuç vermediler Bu da bu maddelerin bu anketle kullanımının uygunluğu sorusunu ortaya çıkarmaktadır. Bu maddelerin dahil edilmesi sorusu korelasyon matriksi faktör ölçek sonucunun incelenmesi ile desteklenmiştir (Akt. Tuzcuoğlu, 1996).

Davis, Grove ve Knowles (1990) yılında yapmış oldukları bir çalışmada karar verme ile kişilik tipi arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Denekler üniversitede İşletme masteri yapan 136 gönüllü öğrenciden oluşmuştur. MBTI sınıflamasına göre 24 öğrenci SF, 42'si ST, 30'u NF, 40'ı NT olarak belirlenmiştir. Deneklerin bir üretim karar ortamında üretim yöneticisi rolünü taklit etmeleri istenir. Bu egzersizin amacı üretim maliyetini en asgari seviyeye indirmektir. Denekler iki hafta süre ile kendi tercih ettikleri saatte bilgisayar laboratuvarına gelerek deneyi gerçekleştirmişlerdir.

Tüm denekler 13 üretim periyodunu yansıtan 13 karar verme durumu ile karşılaşmışlardır. Deney bir seansta tamamlanmış ve en iyi maliyet performansına ödül verilmiştir. Genellikle S olanlar I olanlara göre maliyet performansı açısından daha iyi performans göstermişlerdir. Bundan başka F olanlar T olanlara göre daha iyi performans göstermişlerdir. Ayrıca yargılama özelliği yüksek olanlarla maliyet analizi arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişkinin katsayısı -.62 olarak bulunmuştur.

Friedman-Charles'ın (1988) yaptığı araştırmaya göre tıp fakültesinde okuyan öğrencilerin demografik özellikleri ile ihtisaslaşmada yaşanan değişimleri MBTI'yı kullanarak tespit etmişlerdir. Kuzey Caroline'de yaşayan tıp öğrencileri üzerinde yapılan araştırmanın sonucunda MBTI ile uzmanlık alanları arasında bir ilişki tespit edilmiştir (Akt. Tuzcuoğlu, 1996).

Carey-John-C'nin (1989) yapmış olduğu çalışmada MBTI envanteri kullanılarak bayan üniversite öğrencilerinin almış oldukları sonuçlara göre ne kadar psikolojik danışmaya ihtiyaç duyduklarını araştırmaktadır. Bu sonuca göre, araştırmaya katılan 79 kişiden 37'si danışmaya alınması gerektiği yönünde bir uyarı vermiştir. Bu sonuçların envanteri uygulayan kişiden de kaynaklanabileceği dile getirilmiştir Çünkü MBTI çok dikkatli ve özenli uygulanması gereken bir tip belirleyicidir (Akt. Tuzcuoğlu, 1996).

Rodman ve Susan'ın (1985) yapmış olduğu bir çalışmada da, mühendislerin eğitiminde MBTI'dan istifade edilebilir mi sorusuna cevap aranılmaya çalışılmıştır. Davranışsal amaçlarla eğitilen mühendislik öğrencilerinin performansları ile idareci olarak yetiştirilen öğrencilerin performansları karşılaştırılmıştır. Başarı açısından sonuçlarda çok küçük bir fark olduğu tespit edilmiştir (Akt. Tuzcuoğlu, 1996).

Borrello'nun (1985) yapmış olduğu çalışmada, deneklerin tümdengelim muhakeme güçlerinden yararlanma yetenekleri MBTI ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Buradan hareketle yeteneklerin, kişilik ve kabiliyetle ilişkisi incelenmiştir. Kişilik özellikleri ve kabiliyet ölçülmüştür. Sonuçta bilişsel değişkenlerin kişilik değişkenlerinden daha güçlü olduğu tespit edilmiştir (Akt. Tuzcuoğlu, 1996).

Agor ve Weston'un (1985) yapmış olduğu çalışmada, 2900 denek üzerinde çalışılmıştır. Yöneticilere MBTI psikolojik tip belirleyici envanteri uygulanarak sezgi

yeteneklerini ne kadar kullandıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Sonuçta; yöneticilerin sezgiyi kullanma yeteneklerinin; yönetim düzeyine, kamu hizmeti düzeyine, cinsiyete, mesleki ihtisasa ve bir parçada etnik kökene göre değiştiğini tespit etmişlerdir (Akt. Tuzcuoğlu, 1996).

Schur'a (1989) göre, Ulusal öğretmen seçme sınavlarında, iletişim becerileri ile Genel bilgi alınması konusunda MBTI'dan istifade edilebilir. Bununla ilgili yapmış olduğu bir çalışmada öğretmenlik mesleğini seçmiş olan 250 kişi üzerinde çalışmıştır. Öğretmenlik sınavından alınan puanlarla MBTI arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Sonuçta iki puan arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Akt. Tuzcuoğlu, 1996).

Crockett'in (1989) yaptığı bir araştırmaya göre, MBTI sonuçları ile Üniversitede seçilen bölüm arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Sonuçta kişilerin MBTI envanterindeki TF boyutuyla girilen bölüm arasında bir ilişki tespit edilmiştir. Bunların yanısıra İngilizce giriş düzeyleri, cinsiyet sonuçları ile de bir ilişki tespit edilmiştir (Akt. Tuzcuoğlu, 1996).

Moody'nin (1988) yaptığı bir çalışmaya göre, MBTI'nın dört alt boyutuyla öğrenme stilleri arasında bir ilişki olup olmadığı test edilmiştir. 491 birinci ve ikinci sınıf dil öğrencileri üzerinde yapılan bu çalışmada, bu örnekteki 491 kişinin kişilik tipleri, genel üniversite öğrencilerinden oluşan bir örneklemele de karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, İstatistiksel açıdan dil öğrencileri arasında daha fazla TF(Thinking-Feeling) tespit edilmiştir (Akt. Tuzcuoğlu, 1996).

Dilley'in (1987) yaptığı bir araştırmaya göre, Jung'un tip teorisinin danışman eğitiminde kullanılıp kullanılmayacağı test edilmiştir (Akt. Tuzcuoğlu, 1996).

Conwell'in (1987) yaptığı araştırmada, öğrencilerin bilişsel öğrenme stillerinin, öğrenme aktiviteleri ile olan uyumlarının bilimdeki bilgilerine ve tutumlardaki değişimler üzerine olan etkileri incelenmiştir. MBTI'nın Sensing-Feeling tipi (S-F) olarak belirlenen 56 eğitim bölümü öğrencisi ile çalışma yapılmıştır. Sonuç olarak, uyuşan veya uyuşmayan gruplar arasında, bilginin başarılması açısından veya bilime karşı ve bilim öğretmeye karşı genel tutum açısından sonuçlarda herhangi bir fark açığa çıkmamıştır (Akt. Tuzcuoğlu, 1996).

Leiden (1986) yapmış olduğu araştırmada, MBTI psikolojik tip belirleyicisi'nin uzun formu ile kısaltılmış formunu karşılaştırmıştır. Tıp öğrencilerinden oluşan iki sınıfa MBTI'nın hem kısaltılmış hem de uzun formu verilmiş, daha sonra cevaplar incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda iki form arasında mutabık kalınmıştır. Kısa form, uzun formu temsil eder nitelikte bulunmuştur (Akt. Tuzcuoğlu, 1996).

Brigman'ın (1980) yaptığı bir çalışmada, müdürlerin performanslarını bilimsel karar verme yoluyla geliştirip geliştirmedikleri test edilmiştir. Buna göre, MBTI'ya göre sınıflandırılan 39 müdür, Uroom'un liderlik davranış modeli anketi ve Mintzberg'in 10 yönetim alt rollerine dayanan anketleri uygulanmıştır. Sonuçta, MBTI'ya göre tipi tespit edilmiş olan müdürlerin diğer ölçeklerden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Akt. Tuzcuoğlu, 1996).

Tzeng'in (1991) yaptığı bir araştırmada, MBTI'nın iki kutuplu ve tek kutuplu derecelmeleri arasında bir karşılaştırma yapmıştır. Araştırma sonucuna göre, kişilik değerlendirmesinde iki cevap formatı (iki kutuplu ve tek kutuplu derecelmeler) MBTI'yı almış olan 136 niversite öğrencisinden elde edilen veriler kullanılarak karşılaştırılmıştır. MBTI'nın yapı geçerliliği desteklenmiştir. Ayrıca iki kutuplu metodun tercih edilme nedenleri tartışılmıştır (Akt. Tuzcuoğlu, 1996).

## BÖLÜM III YÖNTEM

Araştırma raporunun bu bölümünde sırasıyla araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplamada kullanılan ölçme araçları ve verilerin çözümlenmesinde uygulanan istatistiksel tekniklere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

### 3.1. Araştırma Modeli

Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özellikleri ve kişilik tipleri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeline göre düzenlenen bu çalışmada, lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özellikleri ve kişilik tipleri, bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak da incelenmiştir.

Tarama modelleri; araştırmaya konu olan olay, birey veya nesneyi kendi koşulları içinde, herhangi bir değiştirme ve etkileme yapmaksızın olduğu gibi betimlemeyi amaçlar. İlişkisel tarama modelleri ise, “iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir”. İlişkisel tarama modellerinde değişkenler arası ilişkiler korelasyon türü ve karşılaştırma türü olmak üzere iki şekilde elde edilebilmektedir. Korelasyon türü ilişkisel taramalarda, değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte değişim söz konusu ise bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılırken; karşılaştırma türü ilişkisel tarama modellerinde en az iki değişken bulunup bunlardan birine (sınanmak istenen bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturularak, öteki değişkene (bağımlı değişkene) göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığı incelenir (Karasar, 1999; akt. Otrar, 2005).

### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı İstanbul İli'nin Üsküdar İlçe'sinde meslek lisesi, anadolu lisesi, genel lise ve kolejde öğrenim gören 10. ve 11. sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur.

Bu araştırmanın örneklemini, İstanbul İli Üsküdar İlçe'sinde farklı türde okullarda (6 türde - 9 farklı okul) öğrenim gören 10. ve 11. sınıf öğrencileri arasından, random küme örnekleme yoluyla seçilen, 663 öğrenci oluşturmaktadır (Tablo 3.1. ve Tablo 3.2.)

Üsküdar İlçe'sinin seçilme nedeni, araştırmacının Üsküdar'da çalışması ve ikamet etmesi sebebiyle, araştırmacıya ulaşım, zaman ve uygulamalar açısından kolaylık sağlaması düşüncesidir.

**Tablo 3. 1.**  
**Uygulama Yapılan Okulların Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	<i>f</i>	%
Ahmet Keleşoğlu Ana. Lis.	96	14,5
Üsküdar Ana. Tic.ve Tic. Mes. Lis.	78	11,8
Mithatpaşa Kız Tek. Ve Mes. Lis.	63	9,5
Zeynep Kamil Ana. Sağlık Mes. Lis.	94	14,2
Cumhuriyet Lisesi	97	14,6
Burhan Felek Lisesi	89	13,4
Özel Üsküdar Amerikan Lisesi	54	8,1
Özel Bilfen Lisesi	14	2,1
İstanbul Üsküdar Lisesi	78	11,8
Toplam	663	100,0

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 96'sı (%14,5) Ahmet Keleşoğlu Anadolu Lisesinde, 78'i (%11,8) Üsküdar Anadolu Ticaret ve Ticaret Meslek Lisesinde, 63'ü (%9,5) Mithatpaşa Kız Teknik ve Meslek Lisesinde, 94'ü (%14,2) Zeynep Kamil Anadolu Sağlık Meslek Lisesinde, 97'si (%14,6) Cumhuriyet Lisesinde, 89'u (%13,4) Burhan Felek Lisesinde, 54'ü (%8,1) Üsküdar Amerikan Lisesinde, 14'ü (%2,1) Özel Bilfen Lisesinde, 78'i de (%11,8) İstanbul Üsküdar Lisesinde öğrenim görmektedir.

**Tablo 3. 2.**  
**Uygulama Yapılan Bölümlerin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	<i>f</i>	%
Sayısal	193	29,1
Sözel	35	5,3
Eşit Ağırlık	200	30,2
Giyim Ve Üretim Teknolojisi	18	2,7
Çocuk Gelişimi	27	4,1
Acil Tıp Teknisyenliği	43	6,5
Diş Protez Teknisyenliği	25	3,8
Bilişim Teknolojileri	51	7,7
Grafik Ve Fotoğrafçılık	18	2,7
Muhasebe	27	4,1
Hemşirelik	26	3,9
Total	663	100,0

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 193'ü (%29,1) sayısal, 35'i (%5,3) sözel, 200'ü (%30,2) eşit ağırlık, 18'i (%2,7) giyim ve üretim teknolojisi, 27'si (%4,1) çocuk gelişimi, 43'ü (%6,5) acil tıp teknisyenliği, 25 (%3,8) diş protez teknisyenliği, 51'i (%7,7) bilişim teknolojileri, 18'i (%2,7) grafik ve fotoğrafçılık, 27'si (%4,1) muhasebe, 26'sı da (%3,9) hemşirelik bölümünde öğrenim görmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama aracı olarak, mükemmeliyetçilik özelliğini ölçmek için Hewitt-Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ), öğrencilerin kişilik tiplerini belirlemek için Myers Briggs Psikolojik Tip Belirleyicisi (MBTI) ve kişisel bilgilere ulaşabilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır.

#### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, örnekleme yer alan öğrencilerden cinsiyet, yaş, algılanan sosyo-ekonomik düzey, sahip olunan kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk oldukları, okuduğu okulun türü, sınıf düzeyi, okunan alan türü,



hakkında bilgi almak amacı ile sorulan sorulardan oluşmaktadır. Kişisel Bilgi Formunun bir örneği Ek 1’de sunulmuştur.

### 3.3.2. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ)

Ölçeğin orijinal formu Hewitt ve Flett tarafından geliştirilmiştir. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ) mükemmeliyetçilik olarak adlandırılan 3 farklı kişilik yapısını ölçmek amacıyla kullanılan 45 maddelik soru listesinden oluşmaktadır. Ölçek 3 alt boyutta ölçüm yapmaktadır. Bunlar Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik (self oriented perfectionism), Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik (others oriented perfectionism) ve Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik (socially prescribed perfectionism) (Hewitt ve Flett, 1989; 1991a; 1991b).

ÇBMÖ, “katılmıyorum”dan “katılıyorum”a kadar değişen 7’li Likert tipi ölçekten oluşmaktadır. Ölçek orijinal olarak üniversite öğrencileri üzerine geliştirilmiş ancak daha sonra klinik ve normal popülasyonlar için de geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır (Hewitt ve Flett, 1991b; Flett ve ark., 1991). Hewitt ve Flett (1991b) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında, kendine yönelik mükemmeliyetçilik için alfa güvenirlik katsayısını .86, başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik için .82 ve toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik için ise .87 bulmuşlardır. Maddelerin alt ölçek toplam korelasyonları kendine yönelik maddeler için .51 ile .73, başkalarına yönelik için .43 ile .64 ve toplum tarafından dayatılan için ise .45 ile .75 arasında değişmekte olduğu belirtilmiştir. ÇBMÖ’nin faktör yapısı için ise, kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin tüm maddelerinin madde yükleri .45 ile .66 arasında birinci faktör altında, toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçiliğin maddelerinin madde yükleri .39 ve .69 arasında ikinci faktör altında ve son olarak başkalarına yönelik mükemmeliyetçiliğin 13 maddesinin madde yükleri .38 ve .63 arasında üçüncü faktör altında yakınsanmakta oldukları bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği ve ayırdedici geçerliği ölçeği kendini suçlama, narsizm, irrasyonel düşüncelerin kontrol odağı, olumsuz değerlendirilme korkusu (başarısızlık korkusu) vb. ölçekler ile karşılaştırarak geniş bir ölçek alanında araştırılmıştır (Hewitt ve Flett, 1991b; Flett ve arkadaşları, 1991; Hewitt ve Flett, 1993).

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği katılmıyorumdan katılıyorduma doğru derecelenen 7'li likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmaktadır. 2, 3, 4, 8, 9, 10, 12, 19, 21, 24, 30, 34, 36, 37, 38, 43, 44 ve 45 nolu maddeler hesaplamaya başlamadan önce ters çevrilmektedirler. Her alt ölçek için 15 madde bulunmaktadır. 1, 6, 8, 12, 14, 15, 17, 20, 23, 28, 32, 34, 36, 40, 42 nolu maddeler kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt ölçeğinde; 2, 3, 4, 7, 10, 16, 19, 22, 24, 26, 27, 29, 38, 43, 45 nolu maddeler başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik alt ölçeğinde ve 5, 9, 11, 13, 18, 21, 25, 30, 31, 33, 35, 37, 39, 41, 44 nolu maddeler ise toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik alt ölçeğinde yer almaktadır. Bu alt ölçeklerden elde edilen düşük puanlar düşük mükemmeliyetçilik düzeyi yüksek puanlar ise yüksek mükemmeliyetçilik düzeyi anlamına gelmektedir.

### **3.3.2.1. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanma Çalışması**

Ölçek Muradiye Oral (1999) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve Türk üniversite öğrencileri üzerinde güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Oral (1999) ölçeğin temel bileşenler faktör analizi sonucunda ölçeğin maddelerinin, orijinal ölçeğe benzer şekilde 3 faktör altında toplandığını bulmuştur. 20 madde faktör yükleri .19 ve .81 arasında birinci faktör altında toplanmıştır. 15 madde faktör yükleri .29 ve .68 arasında ikinci faktör altında toplanmıştır. 10 madde ise faktör yükleri .40 ve .62 arasında üçüncü faktör altında toplanmıştır (Oral, 1999). Ölçekteki 22. maddenin birinci faktör yük değeri .19 olarak bulunmuş ve bu madde araştırmada Oral (1999) tarafından işleme alınmamıştır. Ölçek orijinal formundan farklı olarak 44 maddeden oluşmuştur.

Tüm ölçeğin alfa güvenirliği .91 olarak bulunurken bu değer ölçeğin içsel olarak tutarlı olduğunu da göstermiştir. Kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin alfa katsayısı .91, sosyal olarak kabul edilen mükemmeliyetçilik için .80 ve başkaları yönelik mükemmeliyetçilik için .73 olarak bulunmuştur. Madde toplam alt ölçek korelasyonu her madde için hesaplanmış ve kendine yönelik mükemmeliyetçilik için .20 ve .75 arasında, toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik için .22 ve .60 arasında ve başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik için .31 ve .52 arasında değişen değerler aldıkları bulunmuştur (Oral, 1999).

Orijinal ölçeğe benzer olarak Oral (1999) da faktör analizi sonucu ortaya çıkan 3 alt ölçeğe Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik, Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik ve Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik olarak adlandırmıştır. Ancak ölçeğin Türkçe formundaki alt ölçekleri oluşturan maddeler farklılık göstermektedir. Orijinal ölçekte her alt ölçekte 15 madde bulunurken, Türkçe formunda 19 madde Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik, 15 madde Toplum Tarafından Dayatılan ve 10 madde de Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik alt ölçeğinde yer almaktadır.

Ölçeğin alt ölçekleri şunlardır:

- ***Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği:*** 1, 6, 7, 8, 12, 14, 15, 16, 17, 20, 22, 25, 27, 28, 29, 31, 35, 39, 41 nolu maddeler bu ölçeği oluşturan maddelerdir. Bu alt boyuttan alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 133'tür.
- ***Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği:*** 5, 9, 11, 13, 18, 21, 24, 26, 30, 32, 34, 36, 38, 40, 43 nolu maddeler bu ölçeği oluşturan maddelerdir. Bu alt boyuttan alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan ise 105'tir.
- ***Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Ölçeği:*** 2, 3, 4, 10, 19, 23, 33, 37, 42, 44 nolu maddeler bu ölçeği oluşturan maddelerdir. Bu alt boyuttan alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan ise 70'dir.

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği “katılmıyorum”dan “katılıyorum”a doğru derecelenen 7’li likert tipi derecelendirme ölçeği kullanmaktadır. 2, 3, 4, 8, 9, 10, 12, 19, 21, 23, 29, 33, 35, 36, 37, 42, 43 nolu maddeler hesaplamaya başlamadan önce ters çevrilmektedirler. Ölçeğin bir örneği Ek-2’de sunulmuştur.

### **3.3.3. MBTI Myers Briggs Psikolojik Tip Belirleyicisi**

MBTI Isabel Myers ve Katherine Briggs tarafından geliştirilmiştir. Myers ve Briggs, onaltı yıllık bir süre boyunca Jung’un kuramına ilgi duymuşlardı. Tipler kuramının ışığında daha önce çalışma deneyimi olmayan bir bireyin kişilik tipinin belirlenmesiyle bu kişinin çalışabileceği en verimli işi seçmesine yardımcı olabileceklerini düşünmüşlerdi. Ancak bu amaçla hazırlanmış bir kişilik testinin

mevcut olmadığını görmüşler ve bu ölçeği kendileri meydana getirmişlerdir. 1943 yılında ilk test sorularını (A Formu) ortaya koyduklarında akademik eğitimleri olmadığı için akademik çevreden büyük tepki almışlardı. Testin C formu 1944'de ortaya çıkmıştır (Myers&Briggs, 1997). Bu form iki farklı tip grubunda da yüksek ilişki katsayısı veren soruların envanterden çıkartılması ile oluşmuştur. C formu itemlerinin birbirleriyle gerçekleştirilen korelasyon çalışmaları ilk aşamada 248 erişkin erkek, ikinci aşamada da 214 erişkin erkek üzerinde yapılmıştır. İlk korelasyon sonuçlarında - 17(EIxTF) ile .18(EIxSN) olarak hesaplanırken, ikinci uygulamada dağılım - .14(EIxTF) ile .19(EIxSN) arasında bulunmuştur. Ölçekle ilgili ikinci dönem çalışmaları 1956 ile 1958 yılları içerisinde ölçeğin eğitim test servisi için hazırlanışı mahiyetinde devam etmiştir. 1962'de yayınlanan ölçek 200 yeni itemle birlikte bilinen tiplerden oluşan 200 kişiden fazla insana uygulanmıştır. Bu aşama ölçeğin D formu olarak bilinir ve bu noktada araştırmalar kişileri anahtar kavramlar üzerine odaklaştırma yolunun, sadece kelimeleri sunmak olduğuna karar vermişlerdir. D formu soruları hazırlarken kavramlar soru şeklinde değildir, sadece kavramlar takdim edilmiştir. İtem analizi sonuçları, kavramların tek başına sunulmasının envantere önemli katkılar sağladığını doğrulamıştır. Mevcut itemler doğrultusunda envanterin E ve F formları oluşmuştur. F formu büyük örneklemelere uygulanarak 1962'de Eğitim Test Servisince yayınlanmıştır (Myers, 1983; Tuzcuoğlu, 1996).

1975 ve 1977 yıllarında F formu yayınlanmasından sonra, itemlerin yeniden standardize edilmesi çalışmaları başlamıştır. Bu yeni çalışma 1114 erkek ve 1111 kız dördüncü ve onikinci sınıfları arası öğrenciler üzerinde yapılmıştır. 1977 yılında MBTI'nin yeni formu G yayınlanmıştır. Envanterin ayrıca kısaltılmış ve cinsiyet farkı içermeyen AV formu da vardır. Bu formun planlama durumunda, kadınlar ve erkekler için itemlerin farklı ağırlıkları söz konusu değildir. Sadece grup oturumları durumlarında kullanılan bu formun G formu ile EI'da .95, SN'de .96, TF'de .98 ve JP'de .96 korelasyon katsayısı elde edilmiştir (Myers, 1983; Tuzcuoğlu, 1996).

Bu araştırmada MBTI'nin G formu kullanılacaktır. Ölçek, Tuzcuoğlu (1996) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. MBTI'nin güvenilirlik çalışmaları doğrultusunda, ilk aşamada iki yarım güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Erkeklerin Spearman-Brown eşitliği formülünden yararlanarak elde

edilen korelasyon katsayısı EI için .82, SN için .87, TF için .84 ve JP için .88 olarak bulunmuştur. Kadınların genel toplamda güvenirlik katsayısı EI'da .84, SN .86, TF .80 ve JP.87 olarak değerlendirilmiştir. Envanterin Kocficient Alfa iç tutarlılık katsayıları erkekler ve kadınlar toplamında; 9.216 kişilik örnekleme EI .83, SN .83, TF .76 ve JP .80 olarak bulunmuştur. MBTI envanterinin test tekrar test güvenirliği yapılmış; beş hafta ara ile üniversite öğrencilerine uygulanması sonucunda; EI .82, SN .87, TF .78 ve JP .81 olarak değerlendirilmiştir (Tuzcuoğlu, 1996).

MBTI zorunlu seçmeli 94 itemden oluşmuştur. Sorular iki veya üç seçenektan oluşmaktadır ve dört boyutta puanlama imkanı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Sorulara verilen tepkiler, cevaplayanın yönelimine göre puan almaktadır. Uygulanan kişinin cevapları içedönük (I), sezgili (N), hisseden (F), veya algılayıcı (P) yönündeyse soruların puan değeri '1' olur. Aynı kişinin cevapları dışadönük (E), duyuşal (S), düşünen (T) veya yargılayıcı (J) yönünde ağırlık kazanmaktaysa puan değeri '0' olarak değerlendirilir. MBTI envanteri kişileri 'gerçek' tiplerine göre sınıflandırmayı temel almış bir envanterdir. Envanterin geliştirilmesi sırasında geçerlilik çalışmaları yapılmıştır. Kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliği test edilmiştir (Tuzcuoğlu, 1996).

### **3.4. Verilerin Toplanması**

2010-2011 eğitim-öğretim yılında, Üsküdar İlçesi'nde yer alan farklı okulların (Tablo 3.1.), onbir ayrı bölümün (Tablo 3.2.) 10. ve 11. sınıflarında okuyan lise öğrencilerinden oluşan 728 kişilik örneklem grubuna, veri toplama araçları, daha önce tanıtılarak, uygulanmış; 663 öğrencinin formları değerlendirmeye alınarak, araştırmanın verileri toplanmıştır. Uygulama yaklaşık bir buçuk ay sürede tamamlanmıştır.

### **3.5. Verilerin Çözümlemesi**

Araştırma verilerinin toplanmasından sonra, "Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği- Hewitt (ÇBMÖ)" ve "Myers Briggs Psikolojik Tip Belirleyicisi (MBTI)" puanlanmıştır. Eksik ve hatalı doldurulan formlar işleme alınmamıştır. Araştırma

verilerinin çözümü için “Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği- Hewitt (ÇBMÖ)”, “Myers Briggs Psikolojik Tip Belirleyicisi (MBTI)” ve “Kişisel Bilgi Formu” dan toplanan verilerin işlenmesi ve yorumlanması için SPSS for WINDOWS 15.00 istatistik programı kullanılmıştır.

İstatiksel çözümlenmelerde, öncelikle örneklem grubunun Kişisel Bilgi Formu’ndaki sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda grubun genel yapısını tanıtıcı yüzde ve frekans değerleri verilmiştir.

Örneklem grubunu oluşturan lise öğrencilerini, araştırmada ele alınan değişkenler bazında tanımlamak üzere bu betimsel istatistik işlemlerini, araştırmanın amaçlarına ve değişkenlerine uygun olarak gerçekleştirilen aşağıda belirtilen istatistiksel çözümlenmelerle incelenmiştir:

1. Örneklem grubunu oluşturan lise öğrencilerinin mükemmeliyetçi özellikleri ve kişilik tipleri düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi değişkenlerine göre, anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, iki grup ortalamaları arasında farkın anlamlılığını test etmek amacıyla ‘İlişkisiz Grup t Testi’ tekniği uygulanmıştır.
2. Örneklem grubunu oluşturan lise öğrencilerinin mükemmeliyetçi özellikleri ve kişilik tipleri düzeylerinin yaş, okul türü, kardeş sayısı (kendisi hariç) değişkenlerine göre, anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, ikiden fazla grubun ortalamalarının karşılaştırılmaları söz konusu olduğu için, istatistiksel çözümlenme tekniği olarak Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır.
3. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda fark çıkan durumlarda farkın hangi gruplardan kaynaklandığı belirlemek üzere, Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Tekniklerine geçilmiştir. ANOVA sonrası hangi Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle ‘Levene’s Testi’ ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olması durumunda tamamlayıcı hesaplama tekniklerinden ‘Scheffe Testi’; varyansların heterojen olması durumunda ise, tamamlayıcı hesaplama tekniklerinden ‘Tamhane’s T2 Testi’ kullanılmıştır.

4. Örneklem grubunu oluşturan Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçi özellikleri ve kişilik tipleri düzeylerinin baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, algılanan sosyo-ekonomik düzey, doğum sırası değişkenlerine göre, anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla 'İlişkisiz Grup t Testi' nin Non-Parametrik karşılığı olan 'Kruskal Wallis-H Testi' uygulanmıştır. Bu tekniğin uygulanması sebebi ise gruplar arasında N sayıları arasında büyük bir farklılığın olması ve gruplardan birinin N sayısınının 30'un altında olmasından kaynaklanmaktadır.
5. 'Kruskal Wallis-H Testi' sonucunda grup ortalamaları arasında farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere 'Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi' uygulanmıştır.
6. Örneklem grubunu oluşturan lise öğrencilerinin mükemmeliyetçi özellikleri ve kişilik tipleri iki sürekli değişken olarak değerlendirilmiş ve ÇBMÖ Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nden aldıkları puanlar (kendine yönelik mükemmeliyetçilik, başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik, toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik) ile MBTI Myers Briggs Psikolojik Tip Belirleyicisi'nden aldıkları puanlar (dışadönük, içedönük, duyusal, sezgisel, düşünen, hisseden, yargılayıcı, algılayıcı) arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Tekniği kullanılmıştır.

Elde edilen istatistiklerin anlamlılığı APA kriterlerine uygun olarak .05 düzeyinde çift yönlü olarak sınanmıştır. Bulgular araştırmanın amaçlarının veriliş sırasına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

## BÖLÜM IV BULGULAR

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda toplanan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

Bulgular bölümünde önce örneklem grubunun genel yapısını tanıtıcı frekans ve yüzde dağılımlarına kısa açıklamaları ile birlikte yer verilmiştir. Daha sonra ise veri toplama araçları ile elde edilen veriler araştırmanın amaçları istatistiksel analizlere tabii tutulmuştur.

### 4.1. Araştırma Örnekleminin Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Araştırma ile elde edilen ve örneklem grubunu oluşturan lise öğrencilerine ait demografik verilerin frekans ve yüzde dağılımları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

**Tablo 4. 1.**  
**Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	$f$	%	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
Erkek	227	34,2	34,2	34,2
Kız	436	65,8	65,8	100,0
Total	663	100,0	100,0	

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet dağılımını incelediğimizde; 227'si (%34,2) kız, 436'sı (%65,8) erkektir.



**Tablo 4. 2.**  
**Yaş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
1992	4	,6	,6	,6
1993	45	6,8	6,8	7,4
1994	324	48,9	48,9	56,3
1995	288	43,4	43,4	99,7
1996	2	,3	,3	100,0
Total	663	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğrencilerin 4'ü (%0,6) 1992 doğumlu, 45'i (%6,8) 1993 doğumlu, 324'ü (%48,9) 1994 doğumlu, 288'i (%43,3) 1995 doğumlu, 2'si de (%0,3) 1996 doğumludur. Bu değişkende 1992 ve 1996 doğumlu grupta çok az sayıda eleman bulunduğundan gruplar arasında anlamlı birleştirmeler yapılmış, bu gruplar “1993 ve altı” ve “1995 ve üstü” şeklinde karşılaştırma analizlerine alınmıştır.

**Tablo 4. 3.**  
**Okul Türü Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Genel Lise	188	28,4	28,4	28,4
Anadolu Lisesi	173	26,1	26,1	54,4
Anadolu Ve Ticaret Mes. Lisesi	78	11,8	11,8	66,2
Anadolu Sağlık Meslek Lisesi	94	14,2	14,2	80,4
Kız Meslek Lisesi	63	9,5	9,5	89,9
Özel Okul-Özel Lise	67	10,1	10,1	100,0
Total	663	100,0	100,0	

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 188'i (%28,4) genel lisede, 173'ü (%26,1) Anadolu Lisesinde, 78'i (%11,8) Anadolu ve Ticaret Meslek Lisesinde, 94'ü (%14,2) Anadolu Sağlık Meslek Lisesinde, 63'ü (%9,5) Kız Meslek Lisesinde, 67'si (%10,1) özel okulda öğrenim görmektedir.

**Tablo 4. 4.**  
**Sınıf Düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
10. Sınıf	390	58,8	58,8	58,8
11. Sınıf	273	41,2	41,2	100,0
Total	663	100,0	100,0	

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 390'ı (%58,8) 10.sınıf düzeyinde, 273'ü de (%41,2) 11.sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir.

**Tablo 4. 5.**  
**Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Okur Yazar Değil	3	,5	,5	,5
Okur Yazar	10	1,5	1,5	2,0
İlkokul	143	21,6	21,6	23,5
Ortaokul	128	19,3	19,3	42,8
Lise	188	28,4	28,4	71,2
Yüksekokul-Üniversite	165	24,9	24,9	96,1
Yüksek Lisans- Doktora	26	3,9	3,9	100,0
Total	663	100,0	100,0	

Baba Eğitim Düzeyi değişkenine göre örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 3'ünün (%0,5) babası okuryazar değil, 10'u (%1,5) okuryazar, 143'ü (%21,6) ilkokul, 128'i (%19,3) ortaokul, 188'i (%28,4) lise, 165'i (%24,9) yüksekokul/üniversite, 26'sı da (%3,9) lisansüstü düzeyde eğitime sahiptir. Bu değişkende okuryazar değil ve okuryazar gruplarında çok az sayıda eleman bulunduğundan gruplar arasında anlamlı birleştirmeler yapılmış, bu gruplar "ilkokul ve altı" şeklinde karşılaştırma analizlerine alınmıştır.

**Tablo 4. 6.**  
**Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Okur Yazar Değil	18	2,7	2,7	2,7
Okur Yazar	16	2,4	2,4	5,1
İlkokul	223	33,6	33,6	38,8
Ortaokul	114	17,2	17,2	56,0
Lise	169	25,5	25,5	81,4
Yüksekokul-Üniversite	103	15,5	15,5	97,0
Yüksek Lisans- Doktora	20	3,0	3,0	100,0
Total	663	100,0	100,0	

Anne Eğitim Düzeyi değişkenine göre örnekleme bakıldığında öğrencilerin 18'inin (%2,7) annesi okuryazar değil, 16'sı (%1,5) okuryazar, 223'ü (%33,6) ilkokul, 114'ü (%17,2) ortaokul, 169'u (%25,55) lise, 103'ü (%15,5) yüksekokul/üniversite, 20'si de (%3,0) lisansüstü düzeyde eğitime sahiptir. Bu değişkende babanın eğitimi değişkeni ile bir örneklik sağlanması amacıyla okuryazar değil ve okuryazar grupları için anlamlı birleştirmeler yapılmış, bu gruplar "ilkokul ve altı" şeklinde karşılaştırma analizlerine alınmıştır.

**Tablo 4. 7.**  
**Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Üst	102	15,4	15,4	15,4
Orta	541	81,6	81,6	97,0
Alt	20	3,0	3,0	100,0
Total	663	100,0	100,0	

Algılanan Gelir Düzeyi değişkenine grubun 102'si (%15,4) kendilerini üst gelir grubunda, 541'i (%81,6) orta gelir grubunda, 20'si de (%3,0) alt gelir grubunda algılamaktadırlar.

**Tablo 4. 8.**  
**Kardeş Sayısı (Kendisi Hariç) Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Tek Çocuk	92	13,9	13,9	13,9
Bir Kardeş	312	47,1	47,1	60,9
2-3 Kardeş	220	33,2	33,2	94,1
4 ve daha fazla	39	5,9	5,9	100,0
Total	663	100,0	100,0	

Örneklemdaki öğrencilerin Kardeş Sayılarına (kendileri hariç) bakıldığında 92'si (%13,9) kendisi hariç tek çocuk, 312'si (%47,1) bir kardeş, 220'si (%33,2) bir kardeş, 39'u (%5,9) 4 veya daha fazla kardeşi olduğunu ifade etmişlerdir.

**Tablo 4. 9.**  
**Doğum Sırası Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
İlk	329	49,6	49,6	49,6
İkinci	200	30,2	30,2	79,8
Ortanca	17	2,6	2,6	82,4
Üçüncü	73	11,0	11,0	93,4
Dördüncü ve üzeri	44	6,6	6,6	100,0
Total	663	100,0	100,0	

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 329'u (%49,6) ilk çocuk, 200'ü (%30,2) ikinci çocuk, 17'si (%2,6) ortanca çocuk, 73'ü (%11,0) üçüncü kardeş, 44'ü de (%6,6) dördüncü ve üzeri kardeşlerdir.

## 4.2. Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçi Özellikleri ve Kişilik Tipleri Demografik Değişkenlere Göre Analizleri

### 4.2.1. Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçi Özelliklerinin Demografik Değişkenlere Göre Analizleri

Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçi özelliklerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analizler sırasıyla verilmiştir.

**Tablo 4. 10.**  
**ÇBMÖ Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Kendine Yönelik	Erkek	227	84,66	14,543	,965	-,127	661	,899
	Kız	436	84,82	15,889	,761			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇBMÖ kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,127; p>,05$ ).

**Tablo 4. 11.**  
**ÇBMÖ Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Bşkalarına Yönelik	Erkek	227	39,06	6,712	,446	,534	661	,594
	Kız	436	38,75	7,040	,337			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇBMÖ başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=,534; p>,05$ ).

**Tablo 4. 12.**  
**ÇBMÖ Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Toplum Tarafından Dayatılan	Erkek	227	66,03	8,070	,536	-2,680	661	,008
	Kız	436	67,86	8,523	,408			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇBMÖ toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=-2,680$ ;  $p<,01$ ). Söz konusu farklılık kız öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

**Tablo 4. 13.**  
**ÇBMÖ Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Kendine Yönelik	1993 ve altı	49	83,16	15,707	<b>G.Arası</b>	417,582	2	208,791	,877	,417
	1994	324	85,53	14,652	<b>G.İçi</b>	157206,765	660	238,192		
	1995 ve üstü	290	84,17	16,218	<b>Toplam</b>	157624,347	662			
	Toplam	663	84,76	15,431						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇBMÖ kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=,877$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 14.**  
**ÇBMÖ Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Baskalarına Yönelik	1993 ve altı	49	39,41	8,551	<b>G.Arası</b>	225,746	2	112,873	2,363	,095
	1994	324	39,37	6,667	<b>G.İçi</b>	31526,926	660	47,768		
	1995 ve üstü	290	38,20	6,875	<b>Toplam</b>	31752,673	662			
	Toplam	663	38,86	6,926						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇBMÖ başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=2,363$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 15.**  
**ÇBMÖ Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Toplum Tarafından Dayatılan	1993 ve altı	49	64,57	8,302	<b>G.Arası</b>	565,194	2	282,597	4,032	,018
	1994	324	66,92	8,068	<b>G.İçi</b>	46253,569	660	70,081		
	1995 ve üstü	290	68,03	8,709	<b>Toplam</b>	46818,763	662			
	Toplam	663	67,23	8,410						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇBMÖ toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=4,032$ ;  $p<,05$ ). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için

öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F=,500$ ;  $p>,05$ ). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin bir nedeni de testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4. 16.**  
**ÇBMÖ Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Tür (i)	Tür (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
1993 ve altı	1994	-2,348	1,283	,188
	1995 ve üstü	-3,463	1,293	<b>,028</b>
1994	1993 ve altı	2,348	1,283	,188
	1995 ve üstü	-1,115	,677	,258
1995 ve üstü	1993 ve altı	3,463	1,293	<b>,028</b>
	1994	1,115	,677	,258

Tabloda görüldüğü üzere, ÇBMÖ toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın 1993 ve öncesinde doğanlarla 1995 ve sonrasında doğanlar arasında 1995 ve sonrasında doğanlar lehine  $p<,05$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ( $p<,05$ ).



**Tablo 4. 17.**  
**ÇBMÖ Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

$f, \bar{x}$ ve $SS$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	$N$	$\bar{x}$	$SS$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$p$
Kendine Yönelik	Genel	188	83,92	14,652	<b>G.Arası</b>	1521,672	5	304,334		
	Anadolu	173	84,68	15,194	<b>G.İçi</b>	156102,675	657	237,599		
	Ticaret	78	85,45	16,132	<b>Toplam</b>	157624,347	662			
	Sağlık	94	86,54	16,275					1,281	,270
	Kız meslek	63	87,30	18,216						
	Özel okul	67	81,66	12,909						
	Toplam	663	84,76	15,431						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇBMÖ kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,281; p>,05$ ).

**Tablo 4. 18.**  
**ÇBMÖ Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

$f, \bar{x}$ ve $SS$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	$N$	$\bar{x}$	$SS$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$p$
Başkalarına Yönelik	Genel	188	38,79	6,627	<b>G.Arası</b>	1171,419	5	234,284		
	Anadolu	173	40,10	6,190	<b>G.İçi</b>	30581,254	657	46,547		
	Ticaret	78	37,15	7,206	<b>Toplam</b>	31752,673	662			
	Sağlık	94	39,26	6,145					5,033	,000
	Kız meslek	63	35,87	9,017						
	Özel okul	67	40,07	6,992						
	Toplam	663	38,86	6,926						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇBMÖ başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek

yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=5,033$ ;  $p<,05$ ). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların heterojen olduğu saptanmıştır ( $L_F=4,956$ ;  $p<,05$ ). Bunun üzerine varyansların heterojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Tamhane's T2 testinin tercih edilmesinin bir nedeni de testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4. 19.**  
**ÇBMÖ Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları**

Tür (i)	Tür (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
Genel	Anadolu	-1,317	,675	,549
	Ticaret	1,633	,948	,746
	Sağlık	-,468	,797	1,000
	Kız Meslek	2,914	1,235	,267
	Özel Lise	-1,287	,981	,959
Anadolu	Genel Lise	1,317	,675	,549
	Ticaret	2,950	,942	<b>,032</b>
	Sağlık	,849	,789	,993
	Kız Meslek	4,231	1,230	<b>,013</b>
	Özel Lise	,029	,975	1,000
Ticaret	Genel Lise	-1,633	,948	,746
	Anadolu	-2,950	,942	<b>,032</b>
	Sağlık	-2,101	1,033	,488
	Kız Meslek	1,281	1,399	,999
	Özel Lise	-2,921	1,181	,198
Sağlık	Genel Lise	,468	,797	1,000
	Anadolu	-,849	,789	,993
	Ticaret	2,101	1,033	,488
	Kız Meslek	3,382	1,301	,149
	Özel Lise	-,819	1,064	1,000

Tür (i)	Tür (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
Kız Meslek	Genel Lise	-2,914	1,235	,267
	Anadolu	-4,231	1,230	<b>,013</b>
	Ticaret	-1,281	1,399	,999
	Sağlık	-3,382	1,301	,149
	Özel Lise	-4,202	1,421	,055
Özel Lise	Genel Lise	1,287	,981	,959
	Anadolu	-,029	,975	1,000
	Ticaret	2,921	1,181	,198
	Sağlık	,819	1,064	1,000
	Kız Meslek	4,202	1,421	,055

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ÇBMÖ başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tamhane's t2 testi sonucunda söz konusu farklılığın Anadolu lisesi öğrencileri ile ticaret lisesi öğrencileri arasında anadolu lisesi öğrencileri lehine  $p < ,05$  düzeyinde; Anadolu lisesi öğrencileri ile kız meslek lisesi öğrencileri arasında Anadolu lisesi öğrencileri lehine  $p < ,05$  düzeyinde meydana geldiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

**Tablo 4. 20.**  
**ÇBMÖ Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Puan	Grup	$f, \bar{x}$ ve $SS$ Değerleri				ANOVA Sonuçları				
		N	$\bar{x}$	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Toplum Tarafından Dayatılan	Genel	188	66,28	8,461	<b>G.Arası</b>	848,543	5	169,709		
	Anadolu	173	67,78	7,862	<b>G.İçi</b>	45970,220	657	69,970		
	Ticaret	78	66,82	8,262	<b>Toplam</b>	46818,763	662			
	Sağlık	94	68,54	8,485					2,425	,034
	Kız meslek	63	69,11	10,193						
	Özel okul	67	65,39	7,342						
	Toplam	663	67,23	8,410						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇBMÖ toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=2,425$ ;  $p<,05$ ). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F=1,860$ ;  $p>,05$ ). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin bir nedeni de testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4. 21.**  
**ÇBMÖ Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Tür (i)	Tür (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
Genel	Anadolu	-1,504	,881	,714
	Ticaret	-,544	1,127	,999
	Sağlık	-2,266	1,057	,468
	Kız Meslek	-2,835	1,218	,368
	Özel Lise	,889	1,190	,990
Anadolu	Genel Lise	1,504	,881	,714
	Ticaret	,960	1,141	,982
	Sağlık	-,762	1,072	,992
	Kız Meslek	-1,331	1,231	,948
	Özel Lise	2,392	1,204	,557
Ticaret	Genel Lise	,544	1,127	,999
	Anadolu	-,960	1,141	,982
	Sağlık	-1,722	1,281	,875
	Kız Meslek	-2,291	1,417	,759
	Özel Lise	1,432	1,393	,958
Sağlık	Genel Lise	2,266	1,057	,468
	Anadolu	,762	1,072	,992
	Ticaret	1,722	1,281	,875
	Kız Meslek	-,569	1,362	,999
	Özel Lise	3,154	1,337	,352

Tür (i)	Tür (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
Kız Meslek	Genel Lise	2,835	1,218	,368
	Anadolu	1,331	1,231	,948
	Ticaret	2,291	1,417	,759
	Sağlık	,569	1,362	,999
	Özel Lise	3,723	1,468	<b>,047</b>
Özel Lise	Genel Lise	-,889	1,190	,990
	Anadolu	-2,392	1,204	,557
	Ticaret	-1,432	1,393	,958
	Sağlık	-3,154	1,337	,352
	Kız Meslek	-3,723	1,468	<b>,047</b>

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ÇBMÖ toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın kız meslek lisesi öğrencileri ile özel lise öğrencileri arasında kız meslek lisesi öğrencileri lehine  $p < ,05$  düzeyinde meydana geldiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

**Tablo 4. 22.**  
**ÇBMÖ Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	$t$ Testi		
						t	Sd	p
Kendine Yönelik	10. sınıf	390	83,83	15,713	,796	-1,865	661	,063
	11. sınıf	273	86,10	14,946	,905			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇBMÖ kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = -1,865$ ;  $p > ,05$ ).

**Tablo 4. 23.**  
**ÇBMÖ Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Başkalarına Yönelik	10. sınıf	390	38,89	7,069	,358	,163	661	,871
	11. sınıf	273	38,81	6,728	,407			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇBMÖ başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=,163$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 24.**  
**ÇBMÖ Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Toplum Tarafından Dayatılan	10. sınıf	390	67,13	8,379	,424	-,377	661	,706
	11. sınıf	273	67,38	8,466	,512			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇBMÖ toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,377$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 25.**  
**ÇBMÖ Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kendine Yönelik	İlkokul ve altı	156	344,20	4,062	4	,398
	Ortaokul	128	344,71			
	Lise	188	336,56			
	Y.Okul/Ünv.	165	309,65			
	Lisansüstü	26	305,15			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇBMÖ kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=4,062$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 26.**  
**ÇBMÖ Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Bşkalarına Yönelik	İlkokul ve altı	156	310,48	4,561	4	,335
	Ortaokul	128	334,32			
	Lise	188	343,35			
	Y.Okul/Ünv.	165	344,19			
	Lisansüstü	26	290,25			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇBMÖ başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=4,561$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 27.**

**ÇBMÖ Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Toplum Tarafından Dayatılan	İlkokul ve altı	156	349,75	4,523	4	,340
	Ortaokul	128	347,07			
	Lise	188	328,14			
	Y.Okul/Ünv.	165	309,91			
	Lisansüstü	26	319,42			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇBMÖ toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=4,523$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 28.**

**ÇBMÖ Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kendine Yönelik	İlkokul ve altı	257	347,94	3,946	4	,413
	Ortaokul	114	316,63			
	Lise	169	333,04			
	Y.Okul/Ünv.	103	312,55			
	Lisansüstü	20	306,18			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇBMÖ kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=3,946$ ;  $p>,05$ ).



**Tablo 4. 29.**  
**ÇBMÖ Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Baskalarına Yönelik	İlkokul ve altı	257	326,28	5,182	4	,269
	Ortaokul	114	335,11			
	Lise	169	337,22			
	Y.Okul/Ünv.	103	350,54			
	Lisansüstü	20	248,28			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇBMÖ başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=5,182$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 30.**  
**ÇBMÖ Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Toplum Taraından Dayatılan	İlkokul ve altı	257	347,58	4,455	4	,348
	Ortaokul	114	330,48			
	Lise	169	326,07			
	Y.Okul/Ünv.	103	315,83			
	Lisansüstü	20	273,85			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇBMÖ toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=4,455$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 31.**

**ÇBMÖ Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kendine Yönelik	Üst	102	337,00	2,478	2	,290
	Orta	541	333,50			
	Alt	20	266,00			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇBMÖ kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=2,478$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 32.**

**ÇBMÖ Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Bşkalarına Yönelik	Üst	102	366,15	3,881	2	,144
	Orta	541	326,11			
	Alt	20	317,27			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇBMÖ başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=3,881$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 33.**  
**ÇBMÖ Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Toplum Tarafından Dayatılan	Üst	102	314,68	1,149	2	,563
	Orta	541	335,77			
	Alt	20	318,25			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇBMÖ toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=1,149$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 34.**  
**ÇBMÖ Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Puan	Grup	<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları				
		<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Kendine Yönelik	Tek çocuk	92	81,65	14,892	<b>G.Arası</b>	1321,700	3	440,567		
	1 Kardeş	312	85,87	15,471	<b>G.İçi</b>	156302,646	659	237,182		
	2-3 Kardeş	220	84,70	15,259	<b>Toplam</b>	157624,347	662		1,858	,135
	4 ve üstü	39	83,62	16,769						
	Toplam	663	84,76	15,431						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇBMÖ kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,858$ ;  $p>,05$ ).

Tablo 4. 35.

**ÇBMÖ Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

$f, \bar{x}$ ve $SS$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	$N$	$\bar{x}$	$SS$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$P$
Baskalarına Yönelik	Tek çocuk	92	40,18	6,219	<b>G.Arası</b>	205,910	3	68,637		
	1 Kardeş	312	38,76	7,070	<b>G.İçi</b>	31546,763	659	47,871		
	2-3 Kardeş	220	38,58	6,748	<b>Toplam</b>	31752,673	662		1,434	,232
	4 ve üstü	39	38,08	8,125						
	Toplam	663	38,86	6,926						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇBMÖ başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,434; p>,05$ ).

Tablo 4. 36.

**ÇBMÖ Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

$f, \bar{x}$ ve $SS$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	$N$	$\bar{x}$	$SS$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$P$
Toplum Taraftndan Dayatılan	Tek çocuk	92	65,46	8,683	<b>G.Arası</b>	632,837	3	210,946		
	1 Kardeş	312	67,30	8,229	<b>G.İçi</b>	46185,926	659	70,085		
	2-3 Kardeş	220	68,20	8,175	<b>Toplam</b>	46818,763	662		3,010	,030
	4 ve üstü	39	65,38	9,775						
	Toplam	663	67,23	8,410						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇBMÖ toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=3,010; p<,05$ ). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek

için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F=1,122$ ;  $p>,05$ ). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin bir nedeni de testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4. 37.**  
**ÇBMÖ Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Kardeş (i)	Kardeş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
Tek çocuk	1 Kardeş	-1,848	,993	,327
	2-3 Kardeş	-2,748	1,039	,048
	4 ve üstü	,072	1,600	1,000
1 Kardeş	Tek çocuk	1,848	,993	,327
	2-3 Kardeş	-,900	,737	,684
	4 ve üstü	1,920	1,422	,610
2-3 Kardeş	Tek çocuk	2,748	1,039	,048
	1 Kardeş	,900	,737	,684
	4 ve üstü	2,820	1,455	,290
4 ve üstü	Tek çocuk	-,072	1,600	1,000
	1 Kardeş	-1,920	1,422	,610
	2-3 Kardeş	-2,820	1,455	,290

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇBMÖ toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın tek çocuk olanlarla 2-3 kardeş olanlar arasında 2-3 kardeş olanlar lehine  $p<,05$  düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>,05$ ).

**Tablo 4. 38.**

**ÇBMÖ Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kendine Yönelik	İlk	329	331,04	,262	4	,992
	İkinci	200	331,12			
	Ortanca	17	354,74			
	Üçüncü	73	334,03			
	Dördüncü ve Üzeri	44	331,01			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇBMÖ kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=,262$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 39.**

**ÇBMÖ Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Başkalarına Yönelik	İlk	329	355,33	11,306	4	,023
	İkinci	200	318,50			
	Ortanca	17	281,06			
	Üçüncü	73	289,73			
	Dördüncü ve Üzeri	44	308,74			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇBMÖ başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $x^2=11,306$ ;  $p<,05$ ). Bu sonucun ardından

farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir yöntem bulunmadığından gruplar kendi aralarında Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış elde edilen aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4. 40.**  
**ÇBMÖ Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Gruplar	İlk	İkinci	Ortanca	Üçüncü	Dördüncü ve Üzeri
İlk	SO=355,33	p>,05	<b>p&lt;,05</b>	p>,05	p>,05
İkinci		SO=318,50	p>,05	p>,05	p>,05
Ortanca			SO=281,06	p>,05	p>,05
Üçüncü				SO=289,73	p>,05
Dördüncü ve Üzeri					SO=308,74

Tabloda görüldüğü üzere, ÇBMÖ başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının doğum sırası değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın ilk çocuklarla ortanca çocuklar arasında ilk çocuklar lehine p<,05 düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ( $p>,05$ ).

**Tablo 4. 41.**  
**ÇBMÖ Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
	İlk	329	333,53			
	İkinci	200	328,51			
Toplum Tarafından Dayatılan	Ortanca	17	322,12	,572	4	,966
	Üçüncü	73	343,88			
	Dördüncü ve Üzeri	44	320,52			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin ÇBMÖ toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik alt boyutu puanlarının doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=,572$ ;  $p>,05$ ).

#### 4.2.2. Lise Öğrencilerinin Kişilik Tiplerinin Demografik Değişkenlere Göre Analizleri

Lise öğrencilerinin kişilik tiplerinin demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analizler sırasıyla verilmiştir.

**Tablo 4. 42.**  
**Myers Briggs Tüm Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Dışadönük	Erkek	227	14,22	5,911	,392	-1,611	661	,108
	Kız	436	14,94	5,242	,251			
İçedönük	Erkek	227	12,72	6,117	,406	2,631	661	<b>,009</b>
	Kız	436	11,48	5,520	,264			
Duyusal	Erkek	227	17,63	5,719	,380	,932	661	,351
	Kız	436	17,21	5,413	,259			
Sezgili	Erkek	227	11,14	3,470	,230	1,733	661	,084
	Kız	436	10,64	3,614	,173			
Düşünen	Erkek	227	18,10	5,424	,360	8,635	661	<b>,000</b>
	Kız	436	14,22	5,511	,264			
Hisseden	Erkek	227	8,72	3,753	,249	-,747	661	,456
	Kız	436	8,94	3,465	,166			
Yargılayıcı	Erkek	227	13,88	6,368	,423	-2,537	661	<b>,011</b>
	Kız	436	15,15	5,981	,286			
Algılayıcı	Erkek	227	14,55	6,626	,440	2,206	661	<b>,028</b>
	Kız	436	13,37	6,463	,310			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs alt boyutları puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini



belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, erkek öğrencilerle kız öğrenciler arasındaki fark; “İçedönük” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=2,631$ ;  $p<,01$ ) , Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

“Düşünen” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=8,635$ ;  $p<,001$ ). Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuç, erkek öğrencilerin düşünen alt boyutu aritmetik ortalaması daha yüksek olduğunu göstermektedir. “Yargılayıcı” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=-2,537$ ;  $p<,05$ ). Söz konusu farklılık kız öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.”Algılayıcı” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=2,206$ ;  $p<,05$ ). Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Diğer boyutlarda fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo 4. 43.**  
**Myers Briggs Dışadönük Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

$f$ , $\bar{x}$ ve $SS$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	$N$	$\bar{x}$	$SS$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$p$
Dışadönük	1993 ve altı	49	14,33	5,879	<b>G.Arası</b>	23,001	2	11,501	,381	,683
	1994	324	14,88	5,540	<b>G.İçi</b>	19905,454	660	30,160		
	1995 ve üstü	290	14,56	5,369	<b>Toplam</b>	19928,456	662			
	Toplam	663	14,70	5,487						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs dışadönük alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=,381$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 44.**  
**Myers Briggs İçedönük Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İçedönük	1993 ve altı	49	12,43	5,859	<b>G.Arası</b>	33,620	2	16,810	,507	,603
	1994	324	11,70	5,895	<b>G.İçi</b>	21902,582	660	33,186		
	1995 ve üstü	290	12,05	5,590	<b>Toplam</b>	21936,202	662			
	Toplam	663	11,91	5,756						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs içedönük alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=,507$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 45.**  
**Myers Briggs Duyusal Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Duyusal	1993 ve altı	49	17,33	6,263	<b>G.Arası</b>	26,833	2	13,416	,440	,644
	1994	324	17,16	5,353	<b>G.İçi</b>	20140,579	660	30,516		
	1995 ve üstü	290	17,58	5,581	<b>Toplam</b>	20167,412	662			
	Toplam	663	17,35	5,519						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs duyusal alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=,440$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 46.**  
**Myers Briggs Sezgili Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

$f, \bar{x}$ ve $SS$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	$N$	$\bar{x}$	$SS$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$P$
Sezgili	1993 ve altı	49	11,00	4,411	<b>G.Arası</b>	18,949	2	9,475	,742	,476
	1994	324	10,95	3,466	<b>G.İçi</b>	8423,724	660	12,763		
	1995 ve üstü	290	10,62	3,535	<b>Toplam</b>	8442,673	662			
	Toplam	663	10,81	3,571						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs sezgili alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=,742; p>,05$ ).

**Tablo 4. 47.**  
**Myers Briggs Düşünen Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

$f, \bar{x}$ ve $SS$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	$N$	$\bar{x}$	$SS$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$P$
Düşünen	1993 ve altı	49	14,88	5,801	<b>G.Arası</b>	246,915	2	123,458	3,728	,025
	1994	324	16,17	5,732	<b>G.İçi</b>	21857,241	660	33,117		
	1995 ve üstü	290	14,97	5,772	<b>Toplam</b>	22104,157	662			
	Toplam	663	15,55	5,778						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs düşünen alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=3,728; p<,05$ ). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F=,153; p>,05$ ). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma

tekniki tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin bir nedeni de testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4. 48.**  
**Myers Briggs Düşünen Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Yıl (i)	Yıl (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
1993 ve altı	1994	-1,295	,882	,341
	1995 ve üstü	-,088	,889	,995
1994	1993 ve altı	1,295	,882	,341
	1995 ve üstü	1,207	,465	<b>,035</b>
1995 ve üstü	1993 ve altı	,088	,889	,995
	1994	-1,207	,465	<b>,035</b>

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs düşünen alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın 1994 doğumlu öğrenciler ile 1995 ve üstü doğumlu öğrenciler arasında 1994 doğumlu öğrenciler lehine  $p < ,05$  lehinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

**Tablo 4. 49.**  
**Myers Briggs Hisseden Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Hisseden	1993 ve altı	49	9,59	3,807	<b>G.Arası</b>	37,197	2	18,599		
	1994	324	8,69	3,519	<b>G.İçi</b>	8375,855	660	12,691		
	1995 ve üstü	290	8,94	3,569	<b>Toplam</b>	8413,053	662		1,466	,232
	Toplam	663	8,87	3,565						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs hisseden alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda,

grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,466$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 50.**

**Myers Briggs Yargılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

$f$ , $\bar{x}$ ve $SS$ Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	$N$	$\bar{x}$	$SS$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$P$
Yargı- layıcı	1993 ve altı	49	13,12	6,975	<b>G.Arası</b>	137,362	2	68,681	1,826	,162
	1994	324	14,77	5,915	<b>G.İçi</b>	24830,614	660	37,622		
	1995 ve üstü	290	14,92	6,224	<b>Toplam</b>	24967,976	662			
	Toplam	663	14,71	6,141						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs yargılayıcı alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,826$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 51.**

**Myers Briggs Algılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

$f$ , $\bar{x}$ ve $SS$ Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	$N$	$\bar{x}$	$SS$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$P$
Algılayıcı	1993 ve altı	49	15,39	7,014	<b>G.Arası</b>	148,774	2	74,387	1,744	,176
	1994	324	13,52	6,305	<b>G.İçi</b>	28149,835	660	42,651		
	1995 ve üstü	290	13,78	6,694	<b>Toplam</b>	28298,609	662			
	Toplam	663	13,77	6,538						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs algılayıcı alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,744$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 52.**  
**Myers Briggs Dışadönük Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

$f$ , $\bar{x}$ ve $SS$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	$N$	$\bar{x}$	$SS$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$P$
	Genel	188	14,05	5,721	<b>G.Arası</b>	147,252	5	29,450		
	Anadolu	173	14,80	5,188	<b>G.İçi</b>	19781,204	657	30,108		
	Ticaret	78	15,45	5,436	<b>Toplam</b>	19928,456	662			
Dışadönük	Sağlık	94	15,14	5,887					,978	,430
	Kız meslek	63	14,92	4,800						
	Özel okul	67	14,52	5,644						
	Toplam	663	14,70	5,487						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs dışadönük alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=,978$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 53.**  
**Myers Briggs İçedönük Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

$f$ , $\bar{x}$ ve $SS$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	$N$	$\bar{x}$	$SS$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$P$
	Genel	188	12,44	5,853	<b>G.Arası</b>	146,074	5	29,215		
	Anadolu	173	11,79	5,547	<b>G.İçi</b>	21790,128	657	33,166		
	Ticaret	78	11,26	5,894	<b>Toplam</b>	21936,202	662			
İçedönük	Sağlık	94	11,73	6,349					,881	,493
	Kız meslek	63	11,14	4,607						
	Özel okul	67	12,43	5,970						
	Toplam	663	11,91	5,756						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs içedönük alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi

(ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=,881; p>,05$ ).

**Tablo 4. 54.**  
**Myers Briggs Duyusal Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

$f, \bar{x}$ ve $SS$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	$N$	$\bar{x}$	$SS$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$P$
	Genel	188	17,05	5,323	<b>G.Arası</b>	411,110	5	82,222		
	Anadolu	173	17,22	5,903	<b>G.İçi</b>	19756,302	657	30,070		
	Ticaret	78	19,19	4,899	<b>Toplam</b>	20167,412	662			
Duyusal	Sağlık	94	17,43	4,856					2,734	,019
	Kız meslek	63	17,67	4,899						
	Özel okul	67	16,01	6,669						
	Toplam	663	17,35	5,519						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs duyusal alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=2,734; p<,05$ ). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların heterojen olduğu saptanmıştır ( $L_F=3,830; p<,05$ ). Bunun üzerine varyansların heterojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Tamhane's T2 testinin tercih edilmesinin bir nedeni de testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4. 55.**  
**Myers Briggs Duyusal Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları**

Tür (i)	Tür (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
Genel	Anadolu	-,172	,593	1,000
	Ticaret	-2,144	,677	<b>,027</b>
	Sağlık	-,378	,634	1,000
	Kız Meslek	-,619	,729	1,000
	Özel Lise	1,033	,902	,988
Anadolu	Genel Lise	,172	,593	1,000
	Ticaret	-1,973	,714	,090
	Sağlık	-,206	,673	1,000
	Kız Meslek	-,447	,763	1,000
	Özel Lise	1,205	,930	,963
Ticaret	Genel Lise	2,144	,677	<b>,027</b>
	Anadolu	1,973	,714	,090
	Sağlık	1,767	,747	,253
	Kız Meslek	1,526	,830	,654
	Özel Lise	3,177	,986	<b>,024</b>
Sağlık	Genel Lise	,378	,634	1,000
	Anadolu	,206	,673	1,000
	Ticaret	-1,767	,747	,253
	Kız Meslek	-,241	,795	1,000
	Özel Lise	1,411	,956	,901
Kız Meslek	Genel Lise	,619	,729	1,000
	Anadolu	,447	,763	1,000
	Ticaret	-1,526	,830	,654
	Sağlık	,241	,795	1,000
	Özel Lise	1,652	1,022	,822
Özel Lise	Genel Lise	-1,033	,902	,988
	Anadolu	-1,205	,930	,963
	Ticaret	-3,177	,986	<b>,024</b>
	Sağlık	-1,411	,956	,901
	Kız Meslek	-1,652	1,022	,822



Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan Myers Briggs duyusal alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tamhane's t2 testi sonucunda söz konusu farklılığın genel lise öğrenciler ile ticaret lisesi öğrencileri arasında ticaret lisesi öğrencileri lehine  $p < ,05$  düzeyinde; ticaret lisesi öğrencileri ile özel lise öğrencileri arasında ticaret lisesi öğrencileri lehine  $p < ,05$  düzeyinde meydana geldiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

**Tablo 4. 56.**  
**Myers Briggs Sezgili Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	Genel	188	10,90	3,386	<b>G.Arası</b>	253,326	5	50,665		
	Anadolu	173	11,16	3,712	<b>G.İçi</b>	8189,347	657	12,465		
	Ticaret	78	9,69	3,034	<b>Toplam</b>	8442,673	662			
Sezgili	Sağlık	94	10,27	3,825					4,065	,001
	Kız meslek	63	10,46	3,440						
	Özel okul	67	12,01	3,637						
	Toplam	663	10,81	3,571						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs sezgili alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=4,065$ ;  $p < ,05$ ). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların heterojen olduğu saptanmıştır ( $L_F=2,274$ ;  $p < ,05$ ). Bunun üzerine varyansların heterojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Tamhane's T2 testinin tercih edilmesinin bir nedeni de testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4. 57.**  
**Myers Briggs Sezgili Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları**

Tür (i)	Tür (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
Genel	Anadolu	-,258	,375	1,000
	Ticaret	1,212	,423	,069
	Sağlık	,638	,465	,941
	Kız Meslek	,444	,499	,999
	Özel Lise	-1,111	,508	,377
Anadolu	Genel Lise	,258	,375	1,000
	Ticaret	1,470	,445	<b>,017</b>
	Sağlık	,896	,485	,643
	Kız Meslek	,702	,517	,947
	Özel Lise	-,853	,526	,819
Ticaret	Genel Lise	-1,212	,423	,069
	Anadolu	-1,470	,445	<b>,017</b>
	Sağlık	-,574	,523	,992
	Kız Meslek	-,768	,553	,936
	Özel Lise	-2,323	,562	<b>,001</b>
Sağlık	Genel Lise	-,638	,465	,941
	Anadolu	-,896	,485	,643
	Ticaret	,574	,523	,992
	Kız Meslek	-,194	,586	1,000
	Özel Lise	-1,749	,594	,055
Kız Meslek	Genel Lise	-,444	,499	,999
	Anadolu	-,702	,517	,947
	Ticaret	,768	,553	,936
	Sağlık	,194	,586	1,000
	Özel Lise	-1,555	,621	,185
Özel Lise	Genel Lise	1,111	,508	,377
	Anadolu	,853	,526	,819
	Ticaret	2,323	,562	<b>,001</b>
	Sağlık	1,749	,594	,055
	Kız Meslek	1,555	,621	,185

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan Myers Briggs sezgili alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tamhane's t2 testi sonucunda söz konusu farklılığın Anadolu lisesi öğrencileri ile ticaret lisesi öğrencileri arasında Anadolu lisesi öğrencileri lehine  $p < ,05$  düzeyinde; ticaret lisesi öğrencileri ile özel lise öğrencileri arasında özel lise öğrencileri lehine  $p < ,05$  düzeyinde meydana geldiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

**Tablo 4. 58.**  
**Myers Briggs Düşünen Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	Genel	188	16,26	5,354	<b>G.Arası</b>	638,149	5	127,630		
	Anadolu	173	16,35	6,366	<b>G.İçi</b>	21466,008	657	32,673		
	Ticaret	78	14,76	5,302	<b>Toplam</b>	22104,157	662			
Düşünen	Sağlık	94	14,81	5,235					3,906	,002
	Kız meslek	63	13,25	5,645						
	Özel okul	67	15,61	6,090						
	Toplam	663	15,55	5,778						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs düşünen alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=3,906$ ;  $p < ,05$ ). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların heterojen olduğu saptanmıştır ( $L_F=,153$ ;  $p < ,05$ ). Bunun üzerine varyansların heterojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Tamhane's T2 testinin tercih edilmesinin bir nedeni de testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4. 59.**  
**Myers Briggs Düşünen Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları**

Tür (i)	Tür (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
Genel	Anadolu	-,097	,622	1,000
	Ticaret	1,499	,716	,441
	Sağlık	1,447	,666	,378
	Kız Meslek	3,001	,811	<b>,005</b>
	Özel Lise	,643	,840	1,000
Anadolu	Genel Lise	,097	,622	1,000
	Ticaret	1,596	,771	,457
	Sağlık	1,544	,725	,408
	Kız Meslek	3,099	,860	<b>,007</b>
	Özel Lise	,741	,888	1,000
Ticaret	Genel Lise	-1,499	,716	,441
	Anadolu	-1,596	,771	,457
	Sağlık	-,052	,807	1,000
	Kız Meslek	1,502	,931	,823
	Özel Lise	-,856	,956	,999
Sağlık	Genel Lise	-1,447	,666	,378
	Anadolu	-1,544	,725	,408
	Ticaret	,052	,807	1,000
	Kız Meslek	1,555	,893	,732
	Özel Lise	-,803	,919	,999
Kız Meslek	Genel Lise	-3,001	,811	<b>,005</b>
	Anadolu	-3,099	,860	<b>,007</b>
	Ticaret	-1,502	,931	,823
	Sağlık	-1,555	,893	,732
	Özel Lise	-2,358	1,029	,301
Özel Lise	Genel Lise	-,643	,840	1,000
	Anadolu	-,741	,888	1,000
	Ticaret	,856	,956	,999
	Sağlık	,803	,919	,999
	Kız Meslek	2,358	1,029	,301

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan Myers Briggs düşünen alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tamhane's t2 testi sonucunda söz konusu farklılığın genel lise öğrencileri ile kız meslek lisesi öğrencileri arasında genel lise öğrencileri lehine  $p < ,01$  düzeyinde; Anadolu lisesi öğrencileri ile kız meslek lisesi öğrencileri arasında Anadolu lisesi öğrencileri lehine  $p < ,01$  düzeyinde meydana geldiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

**Tablo 4. 60.**  
**Myers Briggs Hisseden Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	Genel	188	8,38	3,327	<b>G.Arası</b>	179,356	5	35,871		
	Anadolu	173	8,46	3,874	<b>G.İçi</b>	8233,697	657	12,532		
	Ticaret	78	9,53	3,246	<b>Toplam</b>	8413,053	662			
Hisseden	Sağlık	94	9,16	3,088					2,862	,014
	Kız meslek	63	9,22	3,621						
	Özel okul	67	9,78	4,030						
	Toplam	663	8,87	3,565						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggshisseden alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=2,862$ ;  $p < ,05$ ). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların heterojen olduğu saptanmıştır ( $L_F=3,340$ ;  $p < ,05$ ). Bunun üzerine varyansların heterojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Tamhane's T2 testinin tercih edilmesinin bir nedeni de testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4. 61.**  
**Myers Briggs Hisseden Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları**

Tür (i)	Tür (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
Genel	Anadolu	-,079	,382	1,000
	Ticaret	-1,148	,440	<b>,049</b>
	Sağlık	-,782	,400	,553
	Kız Meslek	-,845	,517	,812
	Özel Lise	-1,398	,549	,170
Anadolu	Genel Lise	,079	,382	1,000
	Ticaret	-1,069	,471	,310
	Sağlık	-,703	,434	,815
	Kız Meslek	-,766	,543	,928
	Özel Lise	-1,319	,574	,297
Ticaret	Genel Lise	1,148	,440	<b>,049</b>
	Anadolu	1,069	,471	,310
	Sağlık	,366	,486	1,000
	Kız Meslek	,303	,586	1,000
	Özel Lise	-,250	,614	1,000
Sağlık	Genel Lise	,782	,400	,553
	Anadolu	,703	,434	,815
	Ticaret	-,366	,486	1,000
	Kız Meslek	-,063	,556	1,000
	Özel Lise	-,617	,586	,995
Kız Meslek	Genel Lise	,845	,517	,812
	Anadolu	,766	,543	,928
	Ticaret	-,303	,586	1,000
	Sağlık	,063	,556	1,000
	Özel Lise	-,554	,671	1,000
Özel Lise	Genel Lise	1,398	,549	,170
	Anadolu	1,319	,574	,297
	Ticaret	,250	,614	1,000
	Sağlık	,617	,586	,995
	Kız Meslek	,554	,671	1,000

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan Myers Briggs hisseden alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tamhane's t2 testi sonucunda söz konusu farklılığın genel lise öğrenciler ile ticaret lisesi öğrencileri arasında ticaret lisesi öğrencileri lehine  $p < ,05$  düzeyinde meydana geldiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

**Tablo 4. 62.**  
**Myers Briggs Yargılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	Genel	188	14,01	5,640	<b>G.Arası</b>	658,934	5	131,787		
	Anadolu	173	14,54	7,173	<b>G.İçi</b>	24309,042	657	37,000		
	Ticaret	78	16,77	5,661	<b>Toplam</b>	24967,976	662			
Yargı- layıcı	Sağlık	94	14,89	5,673					3,562	,003
	Kız meslek	63	15,95	4,743						
	Özel okul	67	13,31	6,344						
	Toplam	663	14,71	6,141						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs yargılayıcı alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=3,562$ ;  $p < ,01$ ). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların heterojen olduğu saptanmıştır ( $L_F=6,835$ ;  $p < ,01$ ). Bunun üzerine varyansların heterojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Tamhane's T2 testinin tercih edilmesinin bir nedeni de testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4. 63.**  
**Myers Briggs Yargılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları**

Tür (i)	Tür (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Genel	Anadolu	-,527	,683	1,000
	Ticaret	-2,759	,762	<b>,006</b>
	Sağlık	-,883	,715	,975
	Kız Meslek	-1,942	,725	,119
	Özel Lise	,697	,877	1,000
Anadolu	Genel Lise	,527	,683	1,000
	Ticaret	-2,232	,842	,123
	Sağlık	-,356	,800	1,000
	Kız Meslek	-1,415	,809	,724
	Özel Lise	1,224	,948	,964
Ticaret	Genel Lise	2,759	,762	<b>,006</b>
	Anadolu	2,232	,842	,123
	Sağlık	1,876	,868	,387
	Kız Meslek	,817	,876	,999
	Özel Lise	3,456	1,006	<b>,012</b>
Sağlık	Genel Lise	,883	,715	,975
	Anadolu	,356	,800	1,000
	Ticaret	-1,876	,868	,387
	Kız Meslek	-1,059	,836	,969
	Özel Lise	1,580	,971	,814
Kız Meslek	Genel Lise	1,942	,725	,119
	Anadolu	1,415	,809	,724
	Ticaret	-,817	,876	,999
	Sağlık	1,059	,836	,969
	Özel Lise	2,639	,979	,114
Özel Lise	Genel Lise	-,697	,877	1,000
	Anadolu	-1,224	,948	,964
	Ticaret	-3,456	1,006	<b>,012</b>
	Sağlık	-1,580	,971	,814
	Kız Meslek	-2,639	,979	,114



Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan Myers Briggs yargılayıcı alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tamhane's t2 testi sonucunda söz konusu farklılığın genel lise öğrenciler ile ticaret lisesi öğrencileri arasında ticaret lisesi öğrencileri lehine  $p < ,01$  düzeyinde; ticaret lisesi öğrencileri ile özel lise öğrencileri arasında ticaret lisesi öğrencileri lehine  $p < ,05$  düzeyinde meydana geldiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

**Tablo 4. 64.**  
**Myers Briggs Algılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

$f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$p$
	Genel	188	14,40	5,807	<b>G.Arası</b>	793,152	5	158,630		
	Anadolu	173	13,94	7,557	<b>G.İçi</b>	27505,457	657	41,865		
	Ticaret	78	11,47	6,025	<b>Toplam</b>	28298,609	662			
Algılayıcı	Sağlık	94	14,13	6,311					3,789	,002
	Kız meslek	63	12,22	5,443						
	Özel okul	67	15,21	6,788						
	Toplam	663	13,77	6,538						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs algılayıcı alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=3,789$ ;  $p < ,01$ ). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların heterojen olduğu saptanmıştır ( $L_F=5,217$ ;  $p < ,01$ ). Bunun üzerine varyansların heterojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Tamhane's T2 testinin tercih edilmesinin bir nedeni de testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4. 65.**  
**Myers Briggs Algılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları**

Tür (i)	Tür (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Genel	Anadolu	,468	,714	1,000
	Ticaret	2,930	,803	<b>,006</b>
	Sağlık	,277	,777	1,000
	Kız Meslek	2,182	,806	,111
	Özel Lise	-,805	,931	,999
Anadolu	Genel Lise	-,468	,714	1,000
	Ticaret	2,462	,892	,091
	Sağlık	-,191	,868	1,000
	Kız Meslek	1,714	,895	,587
	Özel Lise	-1,273	1,009	,971
Ticaret	Genel Lise	-2,930	,803	<b>,006</b>
	Anadolu	-2,462	,892	,091
	Sağlık	-2,653	,943	,079
	Kız Meslek	-,748	,967	1,000
	Özel Lise	-3,735	1,074	<b>,010</b>
Sağlık	Genel Lise	-,277	,777	1,000
	Anadolu	,191	,868	1,000
	Ticaret	2,653	,943	,079
	Kız Meslek	1,905	,946	,504
	Özel Lise	-1,081	1,054	,996
Kız Meslek	Genel Lise	-2,182	,806	,111
	Anadolu	-1,714	,895	,587
	Ticaret	,748	,967	1,000
	Sağlık	-1,905	,946	,504
	Özel Lise	-2,987	1,076	,091
Özel Lise	Genel Lise	,805	,931	,999
	Anadolu	1,273	1,009	,971
	Ticaret	3,735	1,074	<b>,010</b>
	Sağlık	1,081	1,054	,996
	Kız Meslek	2,987	1,076	,091

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan Myers Briggs algılayıcı alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tamhane's t2 testi sonucunda söz konusu farklılığın genel lise öğrenciler ile ticaret lisesi öğrencileri arasında genel lise öğrencileri lehine  $p < ,01$  düzeyinde; ticaret lisesi öğrencileri ile özel lise öğrencileri arasında özel lise öğrencileri lehine  $p < ,05$  düzeyinde meydana geldiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

**Tablo 4. 66.**  
**Myers Briggs Dışadönük Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Dışadönük	10. sınıf	390	14,89	5,519	,279	1,091	661	,276
	11. sınıf	273	14,42	5,438	,329			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs dışadönük alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=1,091$ ;  $p > ,05$ ).

**Tablo 4. 67.**  
**Myers Briggs İçedönük Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İçedönük	10. sınıf	390	11,72	5,745	,291	-1,022	661	,307
	11. sınıf	273	12,18	5,772	,349			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs içedönük alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda,

grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-1,022$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 68.**

**Myers Briggs Duyusal Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Duyusal	10. sınıf	390	17,17	5,750	,291	-,996	661	,320
	11. sınıf	273	17,61	5,172	,313			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs duyusal alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,996$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 69.**

**Myers Briggs Sezgili Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Sezgili	10. sınıf	390	10,89	3,735	,189	,700	661	,484
	11. sınıf	273	10,69	3,327	,201			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs sezgili alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=,700$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 70.**  
**Myers Briggs Düşünen Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Düşünen	10. sınıf	390	14,97	5,851	,296	-3,094	661	,002
	11. sınıf	273	16,37	5,580	,338			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs düşünen alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=3,094$ ;  $p<,01$ ). Söz konusu farklılık 11.sınıf öğrencilerinin lehine gerçekleşmiştir.

**Tablo 4. 71.**  
**Myers Briggs Hisseden Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Hisseden	10. sınıf	390	9,12	3,610	,183	2,183	661	,029
	11. sınıf	273	8,51	3,475	,210			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs hisseden alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=2,183$ ;  $p<,05$ ). Söz konusu farklılık 10.sınıf öğrencilerinin lehine gerçekleşmiştir.

**Tablo 4. 72.**  
**Myers Briggs Yargılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Yargılayıcı	10. sınıf	390	14,70	6,142	,311	-,060	661	,952
	11. sınıf	273	14,73	6,152	,372			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs yargılayıcı alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,060$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 73.**  
**Myers Briggs Algılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Algılayıcı	10. sınıf	390	13,88	6,650	,337	,505	661	,614
	11. sınıf	273	13,62	6,384	,386			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs algılayıcı alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,505$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 74.**

**Myers Briggs Dışadönük Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Dışadönük	İlkokul ve altı	156	318,47	1,432	4	,839
	Ortaokul	128	329,04			
	Lise	188	342,69			
	Y.Okul/Ünv.	165	334,70			
	Lisansüstü	26	333,31			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs dışadönük alt boyutu puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=1,432$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 75.**

**Myers Briggs İçedönük Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
İçedönük	İlkokul ve altı	156	347,54	3,199	4	,525
	Ortaokul	128	338,16			
	Lise	188	312,74			
	Y.Okul/Ünv.	165	332,35			
	Lisansüstü	26	345,46			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs içedönük alt boyutu puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=3,199$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 76.**  
**Myers Briggs Duyusal Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Duyusal	İlkokul ve altı	156	361,90	14,879	4	,005
	Ortaokul	128	358,83			
	Lise	188	329,96			
	Y.Okul/Ünv.	165	291,82			
	Lisansüstü	26	290,27			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs duyusal alt boyutu puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $x^2=14,879$ ;  $p<,01$ ). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir yöntem bulunmadığından gruplar kendi aralarında Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış elde edilen aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4. 77.**  
**Myers Briggs Duyusal Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Gruplar	İlk. ve altı	Ortaokul	Lise	Y.Okul/Ün.	Lisansüstü
İlkokul ve altı	SO=361,90	$p>,05$	$p>,05$	<b><math>p&lt;,01</math></b>	<b><math>p&lt;,01</math></b>
Ortaokul		SO=358,83	$p>,05$	$p>,05$	$p>,05$
Lise			SO=329,96	$p>,05$	$p>,05$
Y.Okul/Ünv.				SO=291,82	$p>,05$
Lisansüstü					SO=290,27

Tabloda görüldüğü üzere Myers Briggs duyusal alt boyutu puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın babaları ilkokul ve altı mezunu olan öğrenciler ile yüksekokul/üniversite mezunu olanlar



arasında ilkokul ve altı grubun lehine  $p<,01$  düzeyinde; babaları ilkokul ve altı mezunu olan öğrenciler ile lisansüstü mezunu olanlar arasında ilkokul ve altı grubun lehine  $p<,01$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ( $p>,05$ ).

**Tablo 4. 78.**

**Myers Briggs Sezgili Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Sezgili	İlkokul ve altı	156	290,17	20,440	4	,000
	Ortaokul	128	317,72			
	Lise	188	328,34			
	Y.Okul/Ünv.	165	375,80			
	Lisansüstü	26	401,75			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs sezgili alt boyutu puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $x^2=20,440$ ;  $p<,05$ ). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir yöntem bulunmadığından gruplar kendi aralarında Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış elde edilen aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4. 79.**  
**Myers Briggs Sezgili Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Gruplar	İlk. ve altı	Ortaokul	Lise	Y.Okul/Ün.	Lisansüstü
İlkokul ve altı	SO=290,17	p>,05	p>,05	p>,05	<b>p&lt;,001</b>
Ortaokul		SO=317,72	p>,05	p>,05	p>,05
Lise			SO=328,34	p>,05	p>,05
Y.Okul/Ünv.				SO=375,80	p>,05
Lisansüstü					SO=401,75

Tabloda görüldüğü üzere Myers Briggs sezgili alt boyutu puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın babaları ilkökul ve altı mezunu olan öğrenciler ile lisansüstü mezunu olanlar arasında lisansüstü grubun lehine  $p<,01$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ( $p>,05$ ).

**Tablo 4. 80.**  
**Myers Briggs Düşünen Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
Düşünen	İlkokul ve altı	156	329,13	,133	4	,998
	Ortaokul	128	336,97			
	Lise	188	330,57			
	Y.Okul/Ünv.	165	332,35			
	Lisansüstü	26	332,88			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs düşünen alt boyutu puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=,133$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 81.**  
**Myers Briggs Hisseden Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Hisseden	İlkokul ve altı	156	317,85	1,773	4	,777
	Ortaokul	128	337,07			
	Lise	188	329,88			
	Y.Okul/Ünv.	165	339,51			
	Lisansüstü	26	359,67			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs hissedeni alt boyutu puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=1,773$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 82.**  
**Myers Briggs Yargılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Yargılayıcı	İlkokul ve altı	156	340,46	5,118	4	,275
	Ortaokul	128	345,63			
	Lise	188	338,02			
	Y.Okul/Ünv.	165	316,66			
	Lisansüstü	26	267,92			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs yargılayıcı alt boyutu puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=5,118$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 83.**  
**Myers Briggs Algılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Algılayıcı	İlkokul ve altı	156	320,54	6,329	4	,176
	Ortaokul	128	319,81			
	Lise	188	326,12			
	Y.Okul/Ünv.	165	347,10			
	Lisansüstü	26	407,48			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs algılayıcı alt boyutu puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=6,329$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 84.**  
**Myers Briggs Dışadönük Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Dışadönük	İlkokul ve altı	257	327,41	1,238	4	,872
	Ortaokul	114	321,54			
	Lise	169	340,66			
	Y.Okul/Ünv.	103	335,83			
	Lisansüstü	20	357,68			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs dışadönük alt boyutu puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=1,238$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 85.**  
**Myers Briggs İçedönük Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
İçedönük	İlkokul ve altı	257	338,18	1,860	4	,762
	Ortaokul	114	343,40			
	Lise	169	317,98			
	Y.Okul/Ünv.	103	331,35			
	Lisansüstü	20	309,45			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs içedönük alt boyutu puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=1,860$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 86.**  
**Myers Briggs Duyusal Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Duyusal	İlkokul ve altı	257	352,28	9,643	4	,047
	Ortaokul	114	336,23			
	Lise	169	329,33			
	Y.Okul/Ünv.	103	295,02			
	Lisansüstü	20	260,27			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs duyusal alt boyutu puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $x^2=9,643$ ;  $p<,05$ ). Bu sonucun ardından farklılıkların

kaynağını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir yöntem bulunmadığından gruplar kendi aralarında Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış elde edilen aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4. 87.**  
**Myers Briggs Duyusal Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Gruplar	İlk. ve altı	Ortaokul	Lise	Y.Okul/Ün.	Lisansüstü
İlkokul ve altı	SO=352,28	p>,05	p>,05	p>,05	<b>p&lt;,01</b>
Ortaokul		SO=336,23	p>,05	p>,05	p>,05
Lise			SO=329,33	p>,05	p>,05
Y.Okul/Ünv.				SO=295,02	p>,05
Lisansüstü					SO=260,27

Tabloda görüldüğü üzere, Myers Briggs duyusal alt boyutu puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın anneleri ilkokul ve altı mezunu olan öğrenciler ile lisansüstü mezunu olanlar arasında ilkokul ve altı grubun lehine p<,01 düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır (p>,05).

**Tablo 4. 88.**  
**Myers Briggs Sezgili Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	sd	p
Sezgili	İlkokul ve altı	257	299,78	21,533	4	,000
	Ortaokul	114	311,71			
	Lise	169	354,83			
	Y.Okul/Ünv.	103	382,12			
	Lisansüstü	20	410,70			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs sezgili alt boyutu puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2=21,533$ ;  $p<,001$ ). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir yöntem bulunmadığından gruplar kendi aralarında Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış elde edilen aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4. 89.**

**Myers Briggs Sezgili Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları**

<b>Gruplar</b>	İlk. ve altı	Ortaokul	Lise	Y.Okul/Ün.	Lisansüstü
İlkokul ve altı	SO=299,78	$p>,05$	$p>,05$	<b><math>p&lt;,01</math></b>	<b><math>p&lt;,001</math></b>
Ortaokul		SO=311,71	$p>,05$	$p>,05$	$p>,05$
Lise			SO=354,83	$p>,05$	$p>,05$
Y.Okul/Ünv.				SO=382,12	$p>,05$
Lisansüstü					SO=410,70

Tabloda görüldüğü üzere, Myers Briggs sezgili alt boyutu puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın anneleri ilkökul ve altı mezunu olan öğrenciler ile yüksekokul/üniversite mezunu olanlar arasında yüksekokul/üniversite grubunun lehine  $p<,01$  düzeyinde; anneleri ilkökul ve altı mezunu olan öğrenciler ile lisansüstü mezunu olanlar arasında lisansüstü grubun lehine  $p<,001$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ( $p>,05$ ).

**Tablo 4. 90.**  
**Myers Briggs Düşünen Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Düşünen	İlkokul ve altı	257	333,39	3,217	4	,522
	Ortaokul	114	335,20			
	Lise	169	318,77			
	Y.Okul/Ünv.	103	354,66			
	Lisansüstü	20	291,02			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs düşünen alt boyutu puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=3,217$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 91.**  
**Myers Briggs Hisseden Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Hisseden	İlkokul ve altı	257	316,24	7,114	4	,130
	Ortaokul	114	326,30			
	Lise	169	358,98			
	Y.Okul/Ünv.	103	322,75			
	Lisansüstü	20	386,68			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs hisseden alt boyutu puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=7,114$ ;  $p>,05$ ).



**Tablo 4. 92.**

**Myers Briggs Yargılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
Yargılayıcı	İlkokul ve altı	257	348,62	10,971	4	0,027
	Ortaokul	114	363,42			
	Lise	169	307,81			
	Y.Okul/Ünv.	103	298,90			
	Lisansüstü	20	314,18			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs yargılayıcı alt boyutu puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $x^2=10,971$ ;  $p<,05$ ). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir yöntem bulunmadığından gruplar kendi aralarında Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış elde edilen aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4. 93.**

**Myers Briggs Yargılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Gruplar	İlk. ve altı	Ortaokul	Lise	Y.Okul/Ün.	Lisansüstü
İlkokul ve altı	SO=348,62	p>,05	p>,05	p>,05	p>,05
Ortaokul		SO=363,42	p>,05	<b>p&lt;,05</b>	p>,05
Lise			SO=307,81	p>,05	p>,05
Y.Okul/Ünv.				SO=298,90	p>,05
Lisansüstü					SO=314,18

Tabloda görüldüğü üzere, Myers Briggs yargılayıcı alt boyutu puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın anneleri ortaokul mezunu olan öğrenciler ile yüksekokul/üniversite mezunu olanlar arasında

ortaokul mezunu olan grubunun lehine  $p < ,05$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

**Tablo 4. 94.**  
**Myers Briggs Algılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
Algılayıcı	İlkokul ve altı	257	313,59	10,194	4	0,037
	Ortaokul	114	306,51			
	Lise	169	352,92			
	Y.Okul/Ünv.	103	363,85			
	Lisansüstü	20	373,03			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs algılayıcı alt boyutu puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $x^2=10,971$ ;  $p < ,05$ ). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir yöntem bulunmadığından gruplar kendi aralarında Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış elde edilen aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4. 95.**  
**Myers Briggs Algılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Gruplar	İlk. ve altı	Ortaokul	Lise	Y.Okul/Ün.	Lisansüstü
İlkokul ve altı	SO=313,59	$p > ,05$	$p > ,05$	$p > ,05$	$p > ,05$
Ortaokul		SO=306,51	$p > ,05$	$p > ,05$	<b><math>p &lt; ,05</math></b>
Lise			SO=352,92	$p > ,05$	$p > ,05$
Y.Okul/Ünv.				SO=363,85	$p > ,05$
Lisansüstü					SO=373,03

Tabloda görüldüğü üzere, Myers Briggs algılayıcı alt boyutu puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın anneleri ortaokul mezunu olan öğrenciler ile lisansüstü mezunu olanlar arasında lisansüstü mezunu olan grubunun lehine  $p < ,05$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

**Tablo 4. 96.**  
**Myers Briggs Dışadönük Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Dışadönük	Üst	102	334,96	2,913	2	,233
	Orta	541	334,10			
	Alt	20	260,15			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs dışadönük alt boyutu puanlarının algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=2,913$ ;  $p > ,05$ ).

**Tablo 4. 97.**  
**Myers Briggs İçedönük Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
İçedönük	Üst	102	334,16	1,747	2	,417
	Orta	541	329,56			
	Alt	20	386,88			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs içedönük alt boyutu puanlarının algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=1,747$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 98.**  
**Myers Briggs Duyusal Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Duyusal	Üst	102	312,84	1,351	2	,509
	Orta	541	336,07			
	Alt	20	319,68			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs duyusal alt boyutu puanlarının algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=1,351$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 99.**  
**Myers Briggs Sezgili Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Sezgili	Üst	102	356,50	2,471	2	,291
	Orta	541	328,62			
	Alt	20	298,40			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs sezgili alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi

sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=2,471$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 100.**

**Myers Briggs Düşünen Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Düşünen	Üst	102	365,12	4,953	2	,084
	Orta	541	324,18			
	Alt	20	374,58			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs düşünen alt boyutu puanlarının algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=4,953$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 101.**

**Myers Briggs Hisseden Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Hisseden	Üst	102	316,41	,924	2	,630
	Orta	541	334,30			
	Alt	20	349,35			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs hisseden alt boyutu puanlarının algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=,924$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 102.**

**Myers Briggs Yargılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Yargılayıcı	Üst	102	306,40	3,337	2	,189
	Orta	541	338,34			
	Alt	20	291,05			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs yargılayıcı alt boyutu puanlarının algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=3,337$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 103.**

**Myers Briggs Algılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Algılayıcı	Üst	102	366,30	4,174	2	,124
	Orta	541	324,91			
	Alt	20	348,78			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs algılayıcı alt boyutu puanlarının algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=4,174$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 104.**

**Myers Briggs Dışadönük Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

$f, \bar{x}$ ve $SS$ Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	$N$	$\bar{x}$	$SS$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$P$
	Tek çocuk	92	15,70	5,141	<b>G.Arası</b>	147,143	3	49,048		
	1 Kardeş	312	14,76	5,441	<b>G.İçi</b>	19781,312	659	30,017		
Dışadönük	2-3 Kardeş	220	14,20	5,473	<b>Toplam</b>	19928,456	662		1,634	,180
	4 ve üstü	39	14,56	6,508						
	Toplam	663	14,70	5,487						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs dışadönük alt boyutu puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,634; p>,05$ ).

**Tablo 4. 105.**

**Myers Briggs İçedönük Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

$f, \bar{x}$ ve $SS$ Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	$N$	$\bar{x}$	$SS$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$P$
	Tek çocuk	92	10,98	5,233	<b>G.Arası</b>	136,325	3	45,442		
	1 Kardeş	312	11,88	5,673	<b>G.İçi</b>	21799,877	659	33,080		
İçedönük	2-3 Kardeş	220	12,39	5,950	<b>Toplam</b>	21936,202	662		1,374	,250
	4 ve üstü	39	11,54	6,382						
	Toplam	663	11,91	5,756						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs içedönük alt boyutu puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,374; p>,05$ ).

**Tablo 4. 106.**  
**Myers Briggs Duyusal Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

$f$ , $\bar{x}$ ve $SS$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	$N$	$\bar{x}$	$SS$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$p$
	Tek çocuk	92	16,07	5,909	<b>G.Arası</b>	305,410	3	101,803		
	1 Kardeş	312	17,19	5,496	<b>G.İçi</b>	19862,002	659	30,140		
Duyusal	2-3 Kardeş	220	18,16	5,161	<b>Toplam</b>	20167,412	662		3,378	,018
	4 ve üstü	39	17,18	6,189						
	Toplam	663	17,35	5,519						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs duyusal alt boyutu puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=3,378$ ;  $p<,05$ ). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F=,750$ ;  $p>,05$ ). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin bir nedeni de testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.



**Tablo 4. 107.**  
**Myers Briggs Duyusal Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Kardeş (i)	Kardeş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
Tek çocuk	1 Kardeş	-1,121	,651	,398
	2-3 Kardeş	-2,094	,682	<b>,025</b>
	4 ve üstü	-1,114	1,049	,770
1 Kardeş	Tek çocuk	1,121	,651	,398
	2-3 Kardeş	-,973	,483	,257
	4 ve üstü	,006	,932	1,000
2-3 Kardeş	Tek çocuk	2,094	,682	<b>,025</b>
	1 Kardeş	,973	,483	,257
	4 ve üstü	,980	,954	,788
4 ve üstü	Tek çocuk	1,114	1,049	,770
	1 Kardeş	-,006	,932	1,000
	2-3 Kardeş	-,980	,954	,788

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs duyusal alt boyutu puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın tek çocuk olanlarla 2-3 kardeş olanlar arasında 2-3 kardeş olanlar lehine  $p < ,05$  düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

**Tablo 4. 108.**  
**Myers Briggs Sezgili Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	Tek çocuk	92	11,66	3,490	<b>G.Arası</b>	107,630	3	35,877		
	1 Kardeş	312	10,88	3,392	<b>G.İçi</b>	8335,043	659	12,648		
Sezgili	2-3 Kardeş	220	10,42	3,659	<b>Toplam</b>	8442,673	662		2,837	,037
	4 ve üstü	39	10,44	4,346						
	Toplam	663	10,81	3,571						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs sezgili alt boyutu puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=2,837$ ;  $p<,05$ ). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $L_F=1,932$ ;  $p>,05$ ). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin bir nedeni de testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4. 109.**  
**Myers Briggs Sezgili Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Kardeş (i)	Kardeş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
	1 Kardeş	,785	,422	,327
Tek çocuk	2-3 Kardeş	1,245	,442	<b>,048</b>
	4 ve üstü	1,227	,680	,354
	Tek çocuk	-,785	,422	,327
1 Kardeş	2-3 Kardeş	,460	,313	,540
	4 ve üstü	,442	,604	,911
	Tek çocuk	-1,245	,442	<b>,048</b>
2-3 Kardeş	1 Kardeş	-,460	,313	,540
	4 ve üstü	-,018	,618	1,000
	Tek çocuk	-1,227	,680	,354
4 ve üstü	1 Kardeş	-,442	,604	,911
	2-3 Kardeş	,018	,618	1,000

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs sezgili alt boyutu puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın tek çocuk olanlarla 2-3 kardeş olanlar arasında tek çocuk olanlar lehine  $p < ,05$  düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

**Tablo 4. 110.**  
**Myers Briggs Düşünen Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

$f, \bar{x}$ ve $SS$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	$N$	$\bar{x}$	$SS$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$P$
	Tek çocuk	92	15,42	5,754	<b>G.Arası</b>	69,209	3	23,070		
	1 Kardeş	312	15,72	5,897	<b>G.İçi</b>	22034,947	659	33,437		
Düşünen	2-3 Kardeş	220	15,20	5,509	<b>Toplam</b>	22104,157	662		,690	,558
	4 ve üstü	39	16,44	6,406						
	Toplam	663	15,55	5,778						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs düşünen alt boyutu puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=,690; p>,05$ ).

**Tablo 4. 111.**  
**Myers Briggs Hisseden Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

$f, \bar{x}$ ve $SS$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	$N$	$\bar{x}$	$SS$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$P$
	Tek çocuk	92	8,97	3,639	<b>G.Arası</b>	7,435	3	2,478		
	1 Kardeş	312	8,88	3,816	<b>G.İçi</b>	8405,618	659	12,755		
Hisseden	2-3 Kardeş	220	8,87	3,131	<b>Toplam</b>	8413,053	662		,194	,900
	4 ve üstü	39	8,46	3,712						
	Toplam	663	8,87	3,565						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs hisseden alt boyutu puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=,194; p>,05$ ).

**Tablo 4. 112.**

**Myers Briggs Yargılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

$f, \bar{x}$ ve $SS$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	$N$	$\bar{x}$	$SS$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$p$
	Tek çocuk	92	14,17	6,391	<b>G.Arası</b>	168,615	3	56,205		
	1 Kardeş	312	14,46	5,974	<b>G.İçi</b>	24799,361	659	37,632		
Yargılayıcı	2-3 Kardeş	220	15,41	6,028	<b>Toplam</b>	24967,976	662		1,494	,215
	4 ve üstü	39	14,10	7,301						
	Toplam	663	14,71	6,141						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs yargılayıcı alt boyutu puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,494; p>,05$ ).

**Tablo 4. 113.**

**Myers Briggs Algılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

$f, \bar{x}$ ve $SS$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	$N$	$\bar{x}$	$SS$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$p$
	Tek çocuk	92	14,53	6,768	<b>G.Arası</b>	177,334	3	59,111		
	1 Kardeş	312	14,01	6,435	<b>G.İçi</b>	28121,276	659	42,673		
Algılayıcı	2-3 Kardeş	220	13,08	6,423	<b>Toplam</b>	28298,609	662		1,385	,246
	4 ve üstü	39	13,95	7,327						
	Toplam	663	13,77	6,538						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs algılayıcı alt boyutu puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,385; p>,05$ ).

**Tablo 4. 114.**  
**Myers Briggs Dışadönük Alt Boyutu Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Dışadönük	İlk	329	345,71	4,002	4	,406
	İkinci	200	312,48			
	Ortanca	17	311,03			
	Üçüncü	73	328,66			
	Dördüncü ve Üzeri	44	331,85			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs dışadönük alt boyutu puanlarının doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=4,002$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 115.**  
**Myers Briggs İçedönük Alt Boyutu Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
İçedönük	İlk	329	323,15	3,409	4	,492
	İkinci	200	345,84			
	Ortanca	17	382,12			
	Üçüncü	73	334,31			
	Dördüncü ve Üzeri	44	312,03			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs içedönük alt boyutu puanlarının doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=3,409$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 116.**  
**Myers Briggs Duyusal Alt Boyutu Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Duyusal	İlk	329	332,72	2,680	4	,613
	İkinci	200	317,49			
	Ortanca	17	356,85			
	Üçüncü	73	347,75			
	Dördüncü ve Üzeri	44	356,83			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs duyusal alt boyutu puanlarının doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=2,680$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 117.**  
**Myers Briggs Sezgili Alt Boyutu Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Sezgili	İlk	329	339,66	5,846	4	,211
	İkinci	200	336,73			
	Ortanca	17	246,88			
	Üçüncü	73	327,42			
	Dördüncü ve Üzeri	44	293,72			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs sezgili alt boyutu puanlarının doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=5,846$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 118.**

**Myers Briggs Düşünen Alt Boyutu Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Düşünen	İlk	329	341,66	7,108	4	,130
	İkinci	200	310,53			
	Ortanca	17	421,24			
	Üçüncü	73	330,13			
	Dördüncü ve Üzeri	44	326,02			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs düşünen alt boyutu puanlarının doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=7,108$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 119.**

**Myers Briggs Hisseden Alt Boyutu Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Hisseden	İlk	329	321,02	7,980	4	,092
	İkinci	200	357,10			
	Ortanca	17	246,24			
	Üçüncü	73	332,63			
	Dördüncü ve Üzeri	44	332,15			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs hisseden alt boyutu puanlarının doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=7,980$ ;  $p>,05$ ).



**Tablo 4. 120.**  
**Myers Briggs Yargılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Yargılayıcı	İlk	329	331,45	2,051	4	,726
	İkinci	200	326,67			
	Ortanca	17	383,94			
	Üçüncü	73	324,38			
	Dördüncü ve Üzeri	44	352,89			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs yargılayıcı alt boyutu puanlarının doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=2,051$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 4. 121.**  
**Myers Briggs Algılayıcı Alt Boyutu Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Algılayıcı	İlk	329	334,32	3,860	4	,425
	İkinci	200	340,43			
	Ortanca	17	256,88			
	Üçüncü	73	331,51			
	Dördüncü ve Üzeri	44	306,15			
	Toplam	663				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Myers Briggs algılayıcı alt boyutu puanlarının doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=3,860$ ;  $p>,05$ ).

### 4.3. Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özellikleri İle Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Analizler

**Tablo 4. 122.**

**ÇBMÖ Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu ile Myers Briggs Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler için Yapılan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları**

Myers Briggs Alt Boyutları	ÇBMÖ Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik		
	N	r	p
E_Dışadönük	663	,038	,335
I_İçedönük	663	-,029	,453
S_Duyusal	663	-,019	,630
N_Sezgili	663	-,017	,659
T_Düşünen	663	,087	<b>,025</b>
F_Hisseden	663	-,111	<b>,004</b>
J_Yargılayıcı	663	,289	<b>,000</b>
P_Algılayıcı	663	-,258	<b>,000</b>

Tablo'da görüldüğü üzere, ÇBMÖ kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu ile Myers Briggs alt boyutları arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı analizi sonucunda ÇBMÖ kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu ile Myers Briggs düşünen alt boyutu ( $r=,087$ ;  $p<,05$ ) ve yargılayıcı alt boyutu ( $r=,289$ ;  $p<,01$ ) arasında pozitif yönde; hisseden alt boyutu ( $r=-,111$ ;  $p<,01$ ) ve algılayıcı alt boyutu ( $r=-,258$ ;  $p<,001$ ) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Diğer alt boyutlar arasındaki ilişkiler anlamlı bulunmamıştır ( $p>,05$ ).

**Tablo 4. 123.**  
**ÇMBÖ Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu ile Myers Briggs Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler için Yapılan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları**

Myers Briggs Alt Boyutları	ÇBMÖ Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik		
	N	r	p
E_Dışadönük	663	,097	<b>,013</b>
I_İçedönük	663	-,102	<b>,009</b>
S_Duyusal	663	-,068	,081
N_Sezgili	663	,005	,899
T_Düşünen	663	,063	,107
F_Hisseden	663	-,089	<b>,022</b>
J_Yargılayıcı	663	,070	,073
P_Algılayıcı	663	-,081	<b>,036</b>

Tablo'da görüldüğü üzere, ÇMBÖ başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu ile Myers Briggs alt boyutları arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı analizi sonucunda ÇBMÖ başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu ile Myers Briggs dışadönük alt boyutu ( $r=,097$ ;  $p<,05$ ) arasında pozitif yönde; içedönük alt boyutu ( $r=-,102$ ;  $p<,01$ ), hisseden ( $r=-,089$ ;  $p<,05$ ) ve algılayıcı alt boyutu ( $r=-,081$ ;  $p<,05$ ) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Diğer alt boyutlar arasındaki ilişkiler anlamlı bulunmamıştır ( $p>,05$ ).

**Tablo 4. 124.**  
**ÇBMÖ Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu ile Myers Briggs Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler için Yapılan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları**

Myers Briggs Alt Boyutları	ÇBMÖ Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik		
	N	r	p
E_Dışadönük	663	-,029	,451
I_İçedönük	663	,034	,377
S_Duyusal	663	-,026	,508
N_Sezgili	663	,008	,845
T_Düşünen	663	-,036	,355
F_Hisseden	663	-,015	,691
J_Yargılayıcı	663	,102	<b>,009</b>
P_Algılayıcı	663	-,074	,056

Tablo'da görüldüğü üzere, ÇBMÖ toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik alt boyutu ile Myers Briggs alt boyutları arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı analizi sonucunda ÇBMÖ toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik alt boyutu ile Myers Briggs yargılayıcı alt boyutu ( $r=,102$ ;  $p<,01$ ) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu saptanmıştır. Diğer alt boyutlar arasındaki ilişkiler anlamlı bulunmamıştır ( $p>,05$ ).

## BÖLÜM V SONUÇ

Bu bölümde lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ve kişilik tipleri, çeşitli değişkenler bazında incelenmiştir. Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulguların, mevcut kuramsal literatür desteğiyle tartışılmasına ve değerlendirilmesine yer verilmiştir.

### 5.1. Sonuç

Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçi özellikleri ile kişilik tipleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, mükemmeliyetçi özelliklerin ve kişilik tiplerinin birbiri ile ilişkili iki değişken olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda şu sonuçlar elde edilmiştir:

Mükemmeliyetçilik özelliklerinin cinsiyetlere göre karşılaştırılmasında; “toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik” alt boyutunda kızların erkeklere oranla daha mükemmeliyetçi oldukları tespit edilmiştir. Kişilik tiplerine ilişkin cinsiyetler arasında yapılan karşılaştırmada; “içedönük” alt boyutunda erkekler daha içedönüktür. “Düşünen” alt boyutunda aritmetik ortalamalara bakıldığında erkeklerin puanları daha yüksektir. Erkekler daha düşündür. “Yargılayıcı” alt boyutunda kızların erkeklere oranla daha yargılayıcı olduğu bulunmuştur. “Algılayıcı” alt boyutunda ise erkekler kızlara oranla daha algılayıcıdır. ÇBMÖ ve MBTI diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Mükemmeliyetçilik özelliklerinin yaş değişkenine göre karşılaştırılmasında “toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik” alt boyutunda ‘1993 ve öncesinde doğanlarla 1995 ve sonrasında doğanların karşılaştırılmasında, ‘1995 ve sonrasında doğanlar’ lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kişilik tiplerinin yaş değişkenine göre karşılaştırılmasında; “düşünen” alt boyutunda “1994 doğumlu öğrenciler ile 1995 ve sonrasında doğanlar” arasında yapılan karşılaştırmada “1994 doğumlu” öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Yaşça büyük olan öğrencilerin bir yaş küçük öğrencilere göre daha düşünen tipinde oldukları görülmüştür. ÇBMÖ

“kendine yönelik mükemmeliyetçilik”, “başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik” alt boyutları ile ve MBTI “dışadönük”, “içedönük”, “duyusal”, “sezgili”, “hisseden”, “yargılayıcı” ve “algılayıcı” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Mükemmeliyetçilik özelliklerinin okul türüne göre yapılan karşılaştırmada; “başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik” alt boyutunda Anadolu lisesi öğrencileri; ticaret lisesi ve kız meslek lisesi öğrencilerine oranla daha mükemmeliyetçidirler. “Toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik” alt boyutunda kız meslek lisesi öğrencileri özel lise öğrencilerine oranla daha mükemmeliyetçidirler. Kişilik tipleri okul türüne göre karşılaştırıldığında; “duyusal” kişilik boyutunda ticaret lisesi öğrencileri, genel lise ve özel lise öğrencilerine oranla daha duyusal oldukları görülmektedir. “Sezgili” alt boyutunda okul türüne göre karşılaştırmada; Anadolu lisesi ve özel lise öğrencileri, ticaret lisesi öğrencilerine oranla daha sezgilidirler. “Düşünen” kişilik boyutunda genel lise ve anadolu lisesi öğrencileri, kız meslek lisesi öğrencilerine göre daha düşündür. “Hisseden” kişilik boyutunda genel lise öğrencileri ile ticaret lisesi öğrencileri arasında ticaret lisesi öğrencileri lehine anlamlı fark bulunmuştur. “Yargılayıcı” kişilik boyutunda ticaret lisesi öğrencileri; genel lise ile özel lise öğrencilerinden daha yargılayıcıdır. “Algılayıcı” kişilik boyutunda; genel lise ile özel lise öğrencileri , ticaret lisesi öğrencilerine göre daha algılayıcıdır. ÇBMÖ “kendine yönelik mükemmeliyetçilik” alt boyutu ve MBTI “dışadönük” ve “içedönük” kişilik boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Mükemmeliyetçilik özelliklerinin sınıf düzeyine göre yapılan karşılaştırmada; “kendine yönelik mükemmeliyetçilik”, “başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik” ve “toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kişilik tiplerinin sınıf düzeyine göre yapılan karşılaştırmada; 11. sınıflar, 10. sınıflara oranla “düşünen” alt boyutundan anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar almışlardır. 10. sınıflar, 11. sınıflara oranla daha “hisseden” (duygusal) dir. “dışadönük”, “içedönük”, “duyusal”, “sezgili”, “yargılayıcı” ve “algılayıcı” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Mükemmeliyetçilik özelliklerinin baba eğitim düzeyine göre yapılan karşılaştırmada; “kendine yönelik mükemmeliyetçilik”, “başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik” ve “toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik” alt boyutlarında farklılık

bulunmamıştır. Kişilik tiplerinin baba eğitim düzeyine göre yapılan karşılaştırmada; “duyusal” alt boyutunda babaları ilkökul ve altı mezunu olan öğrenciler, babaları yüksek okul/üniversite mezunu olanlar ile babaları lisansüstü mezunu olanlara oranla daha duyusaldır. Buna göre, eğitim düzeyi düşük babaların çocukları, eğitim seviyesi yüksek babaların çocuklarına oranla, daha duyusaldır. Kişilik tiplerinin “sezgili” alt boyutunda babaları lisansüstü mezunu olan öğrenciler, babaları ilkökul ve altı mezunu olan öğrencilerden daha sezgilidirler. Bu bulguya göre, eğitim düzeyi yüksek babaların çocukları, eğitim seviyesi düşük babaların çocuklarına oranla, daha sezgilidir. Kişilik tiplerinin baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasında; “dışadönük”, “içedönük”, “düşünen”, “hisseden”, “yargılayıcı” ve “algılayıcı” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Mükemmeliyetçilik özelliklerinin anne eğitim düzeyine göre yapılan karşılaştırmada; “kendine yönelik mükemmeliyetçilik”, “başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik” ve “toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kişilik tiplerinin anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasında; “duyusal” alt boyutunda anneleri ilkökul ve altı mezunu olan öğrenciler anneleri lisansüstü mezunu olanlardan daha duyusaldırlar. Buna göre, eğitim düzeyi düşük annelerin çocukları, eğitim seviyesi yüksek annelerin çocuklarına oranla, daha duyusaldır. Kişilik tiplerinin “sezgili” alt boyutunda anneleri yüksek okul/üniversite mezunu olanlar, anneleri ilkökul ve altı mezunu olan öğrencilerden daha sezgilidirler. Buna göre, eğitim düzeyi yüksek annelerin çocukları, eğitim seviyesi düşük annelerin çocuklarına oranla, daha sezgilidir. Kişilik tiplerinin “yargılayıcı” alt boyutunda anneleri ortaokul mezunu olan öğrenciler, yüksek okul/üniversite mezunu olanlardan daha yargılayıcıdır. Buna göre, eğitim düzeyi düşük annelerin çocukları, eğitim seviyesi yüksek annelerin çocuklarına oranla, daha yargılayıcıdır. Kişilik tiplerinin “algılayıcı” alt boyutunda anneleri lisansüstü mezunu olan öğrenciler, ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha algılayıcıdır. Buna göre, eğitim düzeyi yüksek annelerin çocukları, eğitim seviyesi düşük annelerin çocuklarına oranla, daha algılayıcıdır. Kişilik tiplerinin anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasında; “dışadönük”, “içedönük”, “düşünen”, “hisseden” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Mükemmeliyetçilik özelliklerinin algılanan sosyo-ekonomik düzeyine göre yapılan karşılaştırmada; “kendine yönelik mükemmeliyetçilik”, “başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik” ve “toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kişilik tiplerinin algılanan gelir düzeyine göre yapılan karşılaştırmada; “dışadönük”, “içedönük”, “duyusal”, “sezgili”, “düşünen”, “hisseden”, “yargılayıcı” ve “algılayıcı” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Mükemmeliyetçilik özelliklerinin kardeş sayısı (kendisi hariç) değişkenine göre yapılan karşılaştırmada; “toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik” alt boyutunda 2-3 kardeş olanlar (kendisi hariç) tek çocuk olanlardan daha mükemmeliyetçidirler. Kişilik tiplerinin kardeş sayısı (kendisi hariç) değişkenine göre yapılan karşılaştırmada; “duyusal” alt boyutunda 2-3 kardeş olanlar (kendisi hariç) tek çocuk olanlardan daha fazla duyusaldır. Kişilik tiplerinin “sezgili” alt boyutunda tek çocuk olan öğrenciler, 2-3 kardeş olan (kendisi hariç) öğrencilerden, daha sezgilidirler. Kardeş sayısı (kendisi hariç) değişkenine göre yapılan karşılaştırmada; ÇBMÖ “kendine yönelik mükemmeliyetçilik”, “başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik” alt boyutlarında ve kişilik tiplerinin “dışadönük”, “içedönük”, “düşünen”, “hisseden”, “yargılayıcı” ve “algılayıcı” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Mükemmeliyetçilik özelliklerinin doğum sırası değişkenine göre yapılan karşılaştırmada; “başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik” alt boyutunda ilk çocuklar ortanca çocuklardan daha mükemmeliyetçidirler. Buna göre, ilk çocuklar daha mükemmeliyetçidirler. Mükemmeliyetçilik özelliklerinin doğum sırası değişkenine göre yapılan karşılaştırmada; “kendine yönelik mükemmeliyetçilik” ve “toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kişilik tiplerinin doğum sırası değişkenine göre yapılan karşılaştırmada; “dışadönük”, “içedönük”, “duyusal”, “sezgili”, “düşünen”, “hisseden”, “yargılayıcı” ve “algılayıcı” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçi özellikleri ile kişilik tipleri arasındaki ilişki analizi sonuçları şu şekildedir:



“Kendine yönelik mükemmeliyetçilik” alt boyutu ile “düşünen” ve “yargılayıcı” alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı; “hisseden” ve “algılayıcı” alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu bulguya göre kendine yönelik mükemmeliyetçilik puanları artarken; düşünen ve yargılayıcı tip puanları da ona paralel olarak artmakta, hisseden ve algılayıcı tip puanları ise düşmektedir.

“Başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik” alt boyutu ile “dışadönük” alt boyutu arasında pozitif yönde ve anlamlı; “içedönük”, “hisseden” ve “algılayıcı” alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik artarken dışadönüklük de ona paralel olarak artmakta; içedönüklük, duygusallık ve yargılayıcılık ise azalmaktadır.

“Toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik” alt boyutu ile “yargılayıcı” alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bu bulguya göre toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik artarken; yargılayıcı tip puanları da ona paralel olarak artmaktadır.

## 5.2. Tartışma ve Yorum

### 5.2.1. Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özellikleri ve Kişilik Tiplerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Yorumlanması

Mükemmeliyetçilik özelliklerinin cinsiyetlere göre yapılan karşılaştırmada; “toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik” alt boyutunda kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında, kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (Tablo 4.12). Bu sonuç, kızların erkeklere oranla daha mükemmeliyetçi olduğunu belirtir.

Bu durum, kızların erkeklere nazaran toplum kurallarına, geleneklerine uyma konusunda daha fazla baskı görmesi, kızların bu kural ve ananelere daha fazla bağlı olması ile açıklanabilir.

Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde, kızlarda mükemmeliyetçiliğin, erkeklere oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuç, annelerin çocuk yetiştirmede babalara göre daha dominant olduğundan ve sıklıkla çocuklarını özellikle kız çocuklarını eleştirdiğinden, kız çocuklarda anneyle özdeşleşip çevreye

eleştirisel gözle baktıklarından daha mükemmeliyetçidirler şeklinde açıklanmıştır (Dinç, 2001).

Hewitt ve Flett'in (1991) çok boyutlu mükemmeliyetçilik modelini kullanmaları, eğitimcilerle mükemmeliyetçilik ve başarı motivasyonu arasındaki ilişkiyi anlamalarında yardımcı olabilir. Örneğin kendine yönelik mükemmeliyetçi bireyler, kendilerine yüksek standartlar koydukları ve performanslarını bu standartlara göre değerlendirdikleri için altta yatan bir başarı ihtiyacıyla motive olurlar. Diğer yanda toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçiler, elde etmeleri gereken standartları kendilerinin değil de, başkalarının onlar için koyduğuna inanırlar. Öz değerlerinin bu standartlara bağlı olduğuna inandıkları için, bu bireyler başarısızlık korkusuyla motive olabilirler. Her iki durumda da, bu bireyler için iş hakimiyeti elde etmektense, arkadaşlarının yanında yetersiz görünmeyerek öz değerlerini koruma daha önemlidir (Neumeister, 2004; akt.Uyanık, 2007).

Daha önce yapılan araştırmalarda; Kramer (1988), Parker ve Mills (1996), Baker (1996), Hankin, Roberts ve Gotlib (1997) ise kızların, mükemmeliyetçilik açısından, erkeklerden daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğunu bulmuştur. Bu araştırma sonuçları, araştırmamızın bulgularını desteklemektedir.

Bencik (2006), Cırcır (2006), Oran-Pamir (2008) ve Yaoar (2008), araştırmalarında, Frost'un ÇBMÖ de kullanmışlar, kız öğrencilerin "düzen" puanlarını, erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksek bulmuşlardır. Bu bulgular araştırmamızın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırma bulgularımızdan farklı olarak, Benk (2006), yaptığı araştırmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla sosyal odaklı mükemmeliyetçilik (toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik) ve toplam mükemmeliyetçilik boyutlarında daha yüksek puanlar elde ettiğini saptamıştır.

"Kendine yönelik mükemmeliyetçilik" ve "başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik" alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat aritmetik ortalamalara bakıldığında kızların erkeklere oranla kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu puanları daha yüksektir; "başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik" alt boyutunda ise, erkeklerin puanları kızlara oranla daha yüksektir (Tablo 4.10, Tablo 4.11 ).

Kişilik tiplerine ilişkin cinsiyetler arasında yapılan karşılaştırmada; “içedönük” alt boyutunda erkeklerin lehine anlamlı farklılık vardır (Tablo 4.42.) . Erkekler daha içedönüktür.

Bu sonuç Jung’un erkeklerde içedönüklüğün daha belirgin olduğunu savunduğu psikolojik tiplerini desteklemektedir.

Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde, Konyalıoğlu’nun (2002) yaptığı araştırma sonucunda kızların “dışadönüklük” puan ortalamaları erkeklere oranla daha yüksek bulmuştur. Bu tespit araştırmamızın bir önceki bulgusu ile örtüşmektedir.

“Düşünen” alt boyutunda aritmetik ortalamalara bakıldığında erkekler kızlara göre daha yüksek puanlara sahiptir (Tablo 4.42.) .

Buna göre erkekler daha düşünerdir. Kadınların daha çok hissedeni, erkeklerin ise düşünen olduğunu belirten pek çok araştırma vardır. Yüzyıllardır toplumlar, ‘kadınlar duygusal varlıklardır, erkekler ise güçlü, mantıklı, düşünen varlıklardır’ bilgisini kültür aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarmışlardır. Bu bilgi, araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir.

Kişilik tiplerine ilişkin cinsiyetler arasında yapılan karşılaştırmada; “Yargılayıcı” alt boyutunda kız öğrencilerin puanları daha yüksektir. Bu bulgu, kızların erkeklere oranla daha yargılayıcı olduğunu gösterir (Tablo 4.42.) .

*Yargılayıcı tiplerin özellikleri;* sistemli çalışma, eşyaların düzenliliği, planlı yaşantı, gayretlilik, kararlılık, kararlı görüş, monotonluğa uyum, kızlarda erkeklere oranla daha fazla görülebilmektedir (Myers&Myers,1997).

“Algılayıcı” alt boyutunda ise erkekler kızlara göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahiptir (Tablo 4.42.) . Buna göre erkekler kızlara oranla daha algılayıcıdır.

*Algılayıcı tiplerin özellikleri;* kendiliğindenlik, açık fikirlilik, anlayış, tolerans, merak, macera zevki, uyum sağlama, erkeklerde kızlara oranla daha fazla görülebilmektedir (Myers&Myers,1997).

### 5.2.2. Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özellikleri ve Kişilik Tiplerinin Yaşa Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Yorumlanması

Mükemmeliyetçilik özelliklerinin yaş değişkenine göre karşılaştırılmasında; “toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik” alt boyutunda ‘1993 ve öncesinde doğanlarla 1995 ve sonrasında doğanlar arasında’, ‘1995 ve sonrasında doğanlar’ lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Tablo 4.15., Tablo 4.16.) .

Bu durum 16 yaş ve daha küçük olanların, 18 yaş ve daha büyük olanlara oranla daha mükemmeliyetçi olduklarını göstermektedir. Bu da lise öğrencilerinin iki yaş öncesi doğan nesile göre aile, okul ve toplum tarafından mükemmel olma yönünde daha fazla baskı gördükleri yönünde yorumlanabilir.

Günümüzde gençler, sosyal çevreleri ve toplum tarafından giderek daha fazla, hatasız olma, başarılı olma, daha yüksek standartlara sahip olma, konusunda motive edilirler ve bu yöndeki beklentileri karşılamak durumunda kalırlar. Bu da onları mükemmeliyetçiliğe iter.

Mükemmeliyetçilik özelliklerinin yaş değişkenine göre karşılaştırılmasında; “kendine yönelik mükemmeliyetçilik” ve “başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 4.18., 4.19.) .

Kişilik tiplerinin yaş değişkenine göre karşılaştırılmasında; “düşünen” alt boyutunda “1994 doğumlu öğrenciler ile 1995 ve sonrasında doğanlar” arasında yapılan karşılaştırmada “1994 doğumlu” öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Yaşça büyük olan öğrencilerin bir yaş küçük öğrencilere göre daha düşünen tipinde oldukları görülmüştür (Tablo 4.47., Tablo 4.48.) .

Ergenlik döneminde ve lise yıllarında bir yaş fark, çok önemlidir. Kişiliğin oluşturulduğu, yenilendiği ve sürekli bir değişimin gözlemlendiği bu ergenlik yaşlarında, kişilik boyutlarında genel bir değişim olacağı beklenmektedir. “Düşünen” boyutunda bu beklenti gerçekleşmiştir.

“Dışadönük”, “içedönük”, “duyusal”, “sezgili”, “hisseden”, “yargılayıcı” ve “algılayıcı” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 4.43., Tablo 4.44., Tablo 4.45., Tablo 4.46., Tablo 4.49., Tablo 4.50. ve Tablo 4.51.) .

Kişiliğin yaşa göre değişimiyle ilgili pekçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar yaşın ilerlemesiyle kişiliğin kararlılığını sürdürdüğünü, yetişkinlik ve yaşlılık dönemleri arasında istatistiksel bakımdan korelasyon bulunduğunu göstermektedir. Örneğin, 30-70 yaşları arasında içedönüklük-dışadönüklük ölçümleri yapan Costa ve Mc Crae yüksek derecede kararlılık bulmuşlardır. Ancak bu kararlılığın aldatıcı olabileceği düşünülmüştür (Onur, 1997).

### **5.2.3. Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özellikleri ve Kişilik Tiplerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Yorumlanması**

Mükemmeliyetçilik özelliklerinin okul türüne göre yapılan karşılaştırmada; “başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik” alt boyutunda anadolu lisesi öğrencileri ile ticaret lisesi öğrencileri arasında, anadolu lisesi öğrencileri lehine; anadolu lisesi öğrencileri ile kız meslek lisesi öğrencileri arasında, anadolu lisesi öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ( Tablo 4.18., Tablo 4.19. ) .

Anadolu lisesi öğrencileri, ticaret lisesi ve kız meslek lisesi öğrencilerine oranla daha mükemmeliyetçidirler. Başkalarına yönelik mükemmeliyetçiler, başkalarının ve çevrelerindeki insanların yaptıkları işlerde mükemmel olmalarını isterler.

*Başkalarına yönelik mükemmeliyetçilikte*, başkaları hakkındaki inançlar ve beklentiler üzerine odaklanılır. Kişi başkalarından gerçekçi olmayacak düzeyde beklentiler içine girer ve bu bakımdan da başkalarına eleştirel davranır (Hewitt ve Flett,1991). Anadolu lisesi öğrencilerinin, küçük yaşlardan itibaren aileleri, öğretmenleri ve arkadaşları tarafından ‘çalışkan olması, başarması, hata yapmamaları’ yönünde telkinler almaları, mükemmeliyetçilik geliştirmelerine neden olur. Daha sonra bu öğrenciler, çevrelerindeki insanlar için de yüksek beklentiler içine girer ve bu insanların mükemmel olmalarını isterler.

Campbell ve Di Paula (2002)’ye göre, başarısızlığı önlemek için mükemmeliyetçi bir kişi mükemmellik için çabalamanın önemli bir strateji olduğu inancını benimseyebilir. Fakat kişinin motivasyonu başarısızlık olunca bu süreç tersine dönmekte, düşük başarısızlık ve düşük özsaygıyla sonuçlanmaktadır.

“Toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik” alt boyutunda kız meslek lisesi öğrencileri ile özel lise öğrencileri arasında kız meslek lisesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık vardır (Tablo 4.20., Tablo 4.21.) .

Kız meslek lisesi öğrencileri özel lise öğrencilerine oranla daha mükemmeliyetçidirler. Ailesel eleştiri almaları, daha çok eğitim seviyesinin ve sosyo-ekonomik düzeyin düşük olduğu aile çevresinden gelmeleri, sağlıksız ebebeyn tutumlarına maruz kalmaları ile açıklanabilir.

Kişilik tipleri okul türüne göre karşılaştırıldığında; “duyusal” kişilik boyutunda genel lise öğrencileri ile ticaret lisesi öğrencileri arasında ticaret lisesi öğrencileri lehine, ticaret lisesi öğrencileri ile özel lise öğrencileri arasında ticaret lisesi öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Aritmetik ortalamalara bakıldığında ticaret lisesi öğrencileri, genel lise ve özel lise öğrencilerine oranla daha duyusal oldukları görülmektedir (Tablo 4.54., Tablo 4.55.) .

Muhasebe ve bilişim teknolojileri alanları, ayrıntılara dikkat eden, duyularını ön planda tutan, gerçekçi ve pratik olan kişilerin seçebileceği meslek alanlarıdır. Uygulama yapılan ticaret lisesi öğrencilerinin muhasebe ve bilişim teknolojileri bölümünde eğitim görmeleri, bu alanları tercih etmeleri gösteriyor ki; bu özellikleri taşıdıkları varsayılarak, duyusal kişilik boyutu özellikleri ile uyumlu olduğu söylenebilir.

*Dışadönük duyusal tip;* duyguları yüzeyseldir, gerçekçi ve pratiktir, dış uyaranlar için yaşar. *İçedönük duyusal tip;* kendi duyularına yönelmiş ve dış dünyadan uzak kalmış kimselerdir. Duygu ve düşünceleri kısırdır. Dışarıdan davranışlarını denetim altında tutuyor izlenimi verirler. Genelde erkeklerde bu tipe rastlanır (Gençtan, 1993).

Myers&Myers (1997) göre *duyum tipleri* şöyledir; bütün duyum izlenimleri bilinçli olarak algırlar ve dış çevrenin sürekli farkındadırlar, gözlemci oldukları için taklitçidirler, duyuma önem vermeyen her tür işten nefret ederler.

“Sezgili” alt boyutunda okul türüne göre karşılaştırmada, anadolu lisesi öğrencileri ile ticaret lisesi öğrencileri arasında Anadolu lisesi öğrencileri lehine; ticaret lisesi öğrencileri ile özel lise öğrencileri arasında özel lise öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Tablo 4.56., Tablo 4.57.) .

Anadolu lisesi öğrencileri ve özel lise öğrencileri ticaret lisesi öğrencilerine oranla daha sezgilidirler. Bu bulgu, araştırmamızın ticaret lisesi öğrencilerinin daha duygusal olma sonucu ile tutarlıdır.

“Düşünen” kişilik boyutunda okul türüne göre karşılaştırmada; genel lise öğrencileri ile kız meslek lisesi öğrencileri arasında genel lise öğrencileri lehine, anadolu lisesi öğrencileri ile kız meslek liseleri öğrencileri arasında anadolu lisesi öğrencileri lehine, anlamlı farklılık bulunmuştur (Tablo 4.58., Tablo 4.59.) .

Genel lise ve anadolu lisesi öğrencileri, kız meslek lisesi öğrencilerine göre daha düşündür. Genel lise ve anadolu lisesi öğrencilerinin kız meslek liselerine oranla daha fazla akademik eğitim almaları, akademik bilgi, akademik beceri ve okul başarı açısından kız meslek lisesi öğrencilerinden daha donanımlı olmaları, bu sonucu desteklemektedir.

Jung’a *dışadönük düşünen* tipindeki insanlar tüm enerjilerini öğrenmeye ve nesnel dünya hakkında bilgi toplamaya yönelmişlerdir. Duygusal yönlerini bir yana itmişlerdir. Diğer insanlar tarafından soğuk ve kendini beğenmiş olarak algılanırlar. İçedönük düşünen tipler ise, düşünceleri kendine dönük, duygularını bilinçdışına itmiş hatta bazen gerçeklikten kopmuş tiplerdir. İnsanlarla ilgilenmezler ( Geçtan, 1993; akt. Konyalıoğlu, 2002). Akademik eğitim yapan genel lise ve Anadolu lisesi öğrencilerinin daha çok düşünen tipte bireyler olması beklenir. Bulgular beklenen yöndedir.

“Hisseden” kişilik boyutunda okul türüne göre karşılaştırmada, genel lise öğrencileri ile ticaret lisesi öğrencileri arasında ticaret lisesi öğrencileri lehine anlamlı fark bulunmuştur (Tablo 4.60., Tablo 4.61.) .

Ticaret lisesinin muhasebe ve bilişim teknolojileri bölümünde eğitim alan öğrenciler, genel lisede sayısal, sözel ve eşit ağırlık bölümünde okuyan öğrencilere göre daha duygulu-hissedendirler.

Schultz& Schultz (2009), *içedönük duygu (hisseden) tipinin*, çekingen, temkinli, derin hislere sahip olma; *dışadönük duygu (hisseden) tipinin* ise duygusal, hassas, sosyal, erkeklerden çok tipik kadın tipinin olduğunu belirtmişlerdir.

“Yargılayıcı” kişilik boyutunda okul türüne göre karşılaştırmada; genel lise öğrencileri ile ticaret lisesi öğrencileri arasında ticaret lisesi öğrencileri lehine, ticaret lisesi öğrencileri ile özel lise öğrencileri arasında ticaret lisesi öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (Tablo 4.62., Tablo 4.63.) .

“Yargılayıcı” kişilik boyutunda ticaret lisesi öğrencileri; genel lise ile özel lise öğrencilerinden daha yargılayıcıdır.

“Algılayıcı” kişilik boyutunda okul türüne göre karşılaştırmada; genel lise öğrencileri ile ticaret lisesi öğrencileri arasında genel lisesi öğrencileri lehine, ticaret lisesi öğrencileri ile özel lise öğrencileri arasında özel lise öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (Tablo 4.64., Tablo 4.65.) .

“Dışadönük” ve “içedönük” kişilik boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 4.52., Tablo 4.53.) .

#### **5.2.4. Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özellikleri ve Kişilik Tiplerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Yorumlanması**

Mükemmeliyetçilik özelliklerinin sınıf düzeyine göre yapılan karşılaştırmada; “kendine yönelik mükemmeliyetçilik”, “başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik” ve “toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 4.22., Tablo 4.23. ve Tablo 4.24.) .

Bu durum örneklem grubunun seçildiği sınıf düzeylerinin birbirine yakın sınıflar olmasından (10. ve 11. sınıf düzeyi) kaynaklanabilir.

Bu bulgudan farklı olarak, Oran- Pamir (2008), lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Frost’un ÇBMÖ’nin kullanıldığı, 971 lise öğrencisiyle gerçekleştirilen bu çalışmada 9. sınıf öğrencilerinin “davranışlardan şüphe”, “ailesel beklenti” alt boyutlarında ortalamalarının anlamlı derecede farklı olduğu görülmüştür. 11. Sınıf öğrencilerinin ise “ailesel eleştiri” alt boyutunda ortalamalarının anlamlı derecede farklı olduğu saptanmıştır.



Kişilik tiplerinin sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasında; 11. sınıflar, 10. sınıflara oranla “düşünen” alt boyutundan anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar almışlardır (Tablo 4.70.) .

Bu sonuç, 11.sınıfların 10. sınıflara göre daha bilgili ve daha deneyimli olmalarından kaynaklanabilir. 11. Sınıflar YGS ve LYS sınavlarına 10. Sınıflardan daha yakın oldukları için sınavlara hazırlanıyorlar, kararlı, planlı hareket etmeye çalışıyorlar. Bu durum onları duygusal davranmamaya, düşünen olmaya yöneltmektedir.

10. sınıfların “hisseden” alt boyutu puan ortalamaları 11. Sınıflara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 4.71.) .

Bu bulguya göre, 10. sınıflar, 11. sınıflara oranla daha “hisseden” dir. 10. Sınıflar OKS sınavından çıkalı bir hayli zaman olduğu, YGS ve LYS sınavlarına hemen girmeyeceğinden olsa gerek rahat bir kişilik sergileyerek duygusal gözükmemektedirler. Bu sonuç, bir önceki bulgu ile tutarlıdır.

Kişilik tiplerinin sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasında; “dışadönük”, “içedönük”, “duyusal”, “sezgili”, “yargılayıcı” ve “algılayıcı” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 4.66., Tablo 4.67., Tablo 4.68., Tablo 4.69., Tablo 4.72. ve Tablo 4.73.)

Farklı bir bulgu olarak, Per (2010), resim-iş öğretmenliği öğrencilerinin resimlerinde tercih ettikleri renkler ile kişilik yapıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. MBTI’i kullanıldığı, 94 öğrenciyle gerçekleştirilen bu çalışmada, sınıf düzeyine göre yapılan karşılaştırmada içedönük-dışadönük altboyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 3. Sınıf öğrencileri arasında dışadönük kişilik tipine sahip olanların 4. sınıf öğrencilerine göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

#### **5.2.5. Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özellikleri ve Kişilik Tiplerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Yorumlanması**

Mükemmeliyetçilik özelliklerinin baba eğitim düzeyine göre yapılan karşılaştırmada; “kendine yönelik mükemmeliyetçilik”, “başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik” ve “toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik” alt boyutlarında anlamlı bir

farklılık bulunmamıştır (Tablo 4.25., Tablo 4.26. ve Tablo 4.27.). Bu durum baba eğitim düzeyinin mükemmeliyetçilik üzerinde etkili olmadığını düşündürmektedir.

Bu sonuçtan farklı olarak, Oran- Pamir (2008), lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Frost'un ÇBMÖ'nin kullanıldığı, 971 lise öğrencisiyle gerçekleştirilen bu çalışmada "hatalara aşırı ilgi" alt boyutunda babası lise mezunu olan öğrencilerin ortalamalarının; babası ilkokul, ortaokul ve üniversite mezunu olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kişilik tiplerinin baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasında; "duyusal" alt boyutunda babaları ilkokul ve altı mezunu olan öğrenciler ile yüksekokul/üniversite mezunu olanlar arasında ilkokul ve altı grubun lehine; babaları ilkokul ve altı mezunu olan öğrenciler ile lisansüstü mezunu olanlar arasında ilkokul ve altı grubun lehine anlamlı farklılık saptanmıştır (Tablo 4.76. ve Tablo 4.77.).

Buna göre, eğitim düzeyi düşük babaların çocukları, eğitim seviyesi yüksek babaların çocuklarına oranla, daha duyusaldır.

Myers&Myers (1997) göre *duyum tipleri* şöyledir; bütün duyum izlenimleri bilinçli olarak algılarlar ve dış çevrenin sürekli farkındadırlar, gözlemci oldukları için taklitçidirler, duyuma önem vermeyen her tür işten nefret ederler.

*Dışadönük duyusal tip*; duyguları yüzeyseldir, gerçekçi ve pratiktir, dış uyaranlar için yaşar. İçedönük duyusal tip; kendi duyularına yönelmiş ve dış dünyadan uzak kalmış kimselerdir. Duygu ve düşünceleri kısırdır. Dışarıdan davranışlarını denetim altında tutuyor izlenimi verirler. Genelde erkeklerde bu tipe rastlanır (Gençtan, 1993).

Kişilik tiplerinin baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasında; "sezgili" alt boyutunda babaları ilkokul ve altı mezunu olan öğrenciler ile lisansüstü mezunu olanlar arasında lisansüstü mezunu olanlar lehine anlamlı farklılık saptanmıştır (Tablo 4.78., 4.79.).

Bu bulguya göre, eğitim düzeyi yüksek babaların çocukları, eğitim seviyesi düşük babaların çocuklarına oranla, daha sezgildir.

Kişilik tiplerinin baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasında; “dışadönük”, “içedönük”, “düşünen”, “hisseden”, “yargılayıcı” ve “algılayıcı” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 4.74., Tablo 4.75., Tablo 4.80., Tablo 4.81., Tablo 4.82. ve Tablo 4.83).

### **5.2.6. Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özellikleri ve Kişilik Tiplerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Yorumlanması**

Mükemmeliyetçilik özelliklerinin anne eğitim düzeyine göre yapılan karşılaştırmada; “kendine yönelik mükemmeliyetçilik”, “başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik” ve “toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 4.28., Tablo 4.29. ve 4.30.)

Bu sonuçtan farklı olarak, Oran- Pamir (2008), lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Frost’un ÇBMÖ’nin kullanıldığı, 971 lise öğrencisiyle gerçekleştirilen bu çalışmada “düzen” alt boyutunda annesi lise mezunu olanların ortalamalarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca “davranışlardan şüphe” alt boyutunda annesi ilkökul mezunu olanların, “ailesel eleştiri” alt boyutunda annesi ortaokul mezunu olanların, “kişisel standartlar” alt boyutunda ise annesi ilkökul ve lise mezunu olanların ortalamalarının daha yüksek olduğu da bulunmuştur.

Kişilik tiplerinin anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasında; “duyusal” alt boyutunda anneleri ilkökul ve altı mezunu olan öğrenciler ile lisansüstü mezunu olanlar arasında ilkökul ve altı grubun lehine anlamlı farklılık saptanmıştır (Tablo 4.86., Tablo 4.87.). Buna göre, eğitim düzeyi düşük annelerin çocukları, eğitim seviyesi yüksek annelerin çocuklarına oranla, daha duyusaldır.

Bu sonuç, bu çocukların daha maddeye önem verdikleri, bu sebeple diğer öğretim tekniklerine nazaran görsel öğretim tekniklerinden daha fazla yararlanabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Kişilik tiplerinin anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasında; “sezgili” alt boyutunda anneleri ilkökul ve altı mezunu olan öğrenciler ile yükseköğretim/üniversite mezunu olanlar arasında yükseköğretim/üniversite mezunu grubun lehine anlamlı

farklılık bulunmuştur (Tablo 4.88. ve Tablo 4.89.). Buna göre, eğitim düzeyi yüksek annelerin çocukları, eğitim seviyesi düşük annelerin çocuklarına oranla, daha sezgilidir.

Bu bulgu, araştırmamızın kişilik tiplerinin baba eğitim düzeyi karşılaştırması sonuçları ile benzer sonuçları vermektedir.

Kişilik tiplerinin anne eğitim düzeyine göre yapılan karşılaştırmada; “yargılayıcı” alt boyutunda anneleri ortaokul mezunu olan öğrenciler ile yüksekokul/üniversite mezunu olanlar arasında, ortaokul mezunu olan grubun lehine anlamlı farklılık saptanmıştır (Tablo 4.92. ve Tablo 4.93.). Buna göre, eğitim düzeyi düşük annelerin çocukları, eğitim seviyesi yüksek annelerin çocuklarına oranla, daha yargılayıcıdır.

Kişilik tiplerinin anne eğitim düzeyine göre karşılaştırmada; “algılayıcı” alt boyutunda anneleri ortaokul mezunu olan öğrenciler ile lisansüstü mezunu olanlar arasında lisansüstü mezunu olanların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (Tablo 4.94. ve 4.95.). Buna göre, eğitim düzeyi yüksek annelerin çocukları, eğitim seviyesi düşük annelerin çocuklarına oranla, daha algılayıcıdır.

Kişilik tiplerinin anne eğitim düzeyine göre yapılan karşılaştırmada; “dışadönük”, “içedönük”, “düşünen”, “hisseden” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 4.84., Tablo 4.85., Tablo 4.90. ve Tablo 4.91.).

### **5.2.7. Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özellikleri ve Kişilik Tiplerinin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Yorumlanması**

Mükemmeliyetçilik özelliklerinin algılanan sosyo-ekonomik düzeyine göre yapılan karşılaştırmasında; “kendine yönelik mükemmeliyetçilik”, alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, üst sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin daha kendine yönelik mükemmeliyetçi oldukları söylenebilir (Tablo 4.31.).

Mükemmeliyetçilik özelliklerinin algılanan sosyo-ekonomik düzeyine göre yapılan karşılaştırmasında; “başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik”, alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, üst sosyo-ekonomik

düzeyle sahip öğrencilerin daha başkalarına yönelik mükemmeliyetçi oldukları söylenebilir (Tablo 4.32.).

Mükemmeliyetçilik özelliklerinin algılanan sosyo-ekonomik düzeyine göre yapılan karşılaştırmasında; “toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, orta sosyo-ekonomik düzeyle sahip öğrencilerin daha toplum tarafından dayatılan yönelik mükemmeliyetçi oldukları söylenebilir (Tablo 4.33.).

Kişilik tiplerinin algılanan gelir düzeyine göre yapılan karşılaştırmasında; “dışadönük”, “içedönük”, “duyusal”, “sezgili”, “düşünen”, “hisseden”, “yargılayıcı” ve “algılayıcı” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 4.96., Tablo 4.97., Tablo 4.98., Tablo 4.99., Tablo 4.100., Tablo 4.101., Tablo 4.102. ve Tablo 4.103.).

#### **5.2.8. Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özellikleri ve Kişilik Tiplerinin Kardeş Sayısı (Kendisi Hariç) Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Yorumlanması**

Mükemmeliyetçilik özelliklerinin kardeş sayısı (kendisi hariç) değişkenine göre yapılan karşılaştırmada; “toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik” alt boyutunda tek çocuk olanlarla 2-3 kardeş olanlar (kendisi hariç) arasında, 2-3 kardeş olanlar (kendisi hariç) lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Tablo 4.36., 4.37.). Buna bulguya göre, 2-3 kardeşe sahip olanlar diğer gruplara oranla daha mükemmeliyetçidirler.

Kalabalık ailelerde büyüyen çocuklar daha fazla eleştiriye maruz kaldıkları için mükemmeliyetçi olmaktadır.

Yine benzer şekilde, Benk (2006)’in üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada ise her üç alt boyutta üç ve üzeri kardeşe sahip olanların tek kardeşe sahip olanlara oranla anlamlı bir şekilde daha fazla mükemmeliyetçi olduklarını tespit etmiştir. Bu sonuç, araştırma bulgularımızı desteklemektedir.

Adler’ e (2003) göre, arada kalan ikinci çocuklar kendilerini her zaman üstün olmak zorunda hisseder, çünkü önünde güçlü olan büyük çocuk mücadele konusunda ona

uyarımda bulunur. Aynı zamanda kendisinden sonra bulunan küçük kardeşi ile de ebeveynin sevgisini alma konusunda rekabet içindedir. Bu ortanca çocuğun konumu kardeşler arasında rekabeti ve mükemmel olma isteğini arttırabilir. Bu araştırma bulgusu ve Benk (2006)'in araştırmasının sonucu, Adler (2003)'in görüşünü destekler niteliktedir.

Mükemmeliyetçilik özelliklerinin kardeş sayısı (kendisi hariç) değişkenine göre yapılan karşılaştırmada; “kendine yönelik mükemmeliyetçilik” ve “başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 4.34, Tablo 4.35).

Kişilik tiplerinin kardeş sayısı (kendisi hariç) değişkenine göre yapılan karşılaştırmada; “duyusal” alt boyutunda tek çocuk olanlarla 2-3 kardeş olanlar (kendisi hariç) arasında, 2-3 kardeş olanlar (kendisi hariç) lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (Tablo 4.106., Tablo 4.107.). Buna göre, 2-3 kardeş olanlar diğer gruplara oranla daha duyusaldır.

Jung'a göre psikolojik tiplerinden olan *duyusal dışadönükler*, salt bir gerçekliğe ve nesnelliğe sahiptir, hiç bir şey için kendini üzmez, somut deneyimlerini toplayarak durmadan yeni duyular arar, bir denemeden diğerine kolayca geçer ve parça parça sınırlı bir deneme kazanmış olur, sokakta rastladığımız insanların büyük bir kısmı bu gruba girer. Diğer bir tip olan *duyusal içedönükler*; tepkileri koşullara uygun düşmemekle birlikte kendi ‘ben’ine boyun eğer, bu son derece öznel olan tiptir. Herşeyi bu öznelğin merceği ile yorumlar. Herhangi bir etkinin onda ne tür bir tepki yaratacağını öngörmek olanaksızdır. Tepkisi de dış gerçeğe bağlı değilmiş gibidir, iç alemindeki duylara yöneliktir (Gerhardt, 1983; akt. Tuzcuoğlu, 1996).

Bu kuramdan hareketle, çok çocuklu ailelerde verilen eğitim, daha somut olgulara yöneliktir, uyulması gereken aile kuralları vardır. Anne-babanın birkaç tane olan çocuklarına ayırdığı ilgilenme süresi, tek çocuğu olan ailelere oranla çok daha azdır. Bu nedenle kalabalık ailelerde büyüyen ergenler diğer ergenlere oranla daha sosyal, daha umarsız, daha pratik, daha maddeye değer veren kişilik özelliklerine sahip olabilirler. Araştırmamızın bulguları bu bilgiyi destekler niteliktedir.

Kişilik tiplerinin kardeş sayısı (kendisi hariç) değişkenine göre yapılan karşılaştırmada; “sezgili” alt boyutunda tek çocuk olanlarla 2-3 kardeş olanlar

(kendisi hariç) arasında, tek çocuk olanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (Tablo 4.108. ve Tablo 4.109.) Buna göre, tek çocuk olanlar kardeş sayıları farklı olan diğer gruplara oranla daha sezgilidir.

Kişilik tiplerinin kardeş sayısı (kendisi hariç) değişkenine göre yapılan karşılaştırmada; “dışadönük”, “içedönük”, “düşünen”, “hisseden”, “yargılıyacı” ve “algılayıcı” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 4.104., Tablo 4.105., Tablo 4.110., Tablo 4.111., Tablo 4.112. ve Tablo 4.113.).

### **5.2.9. Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özellikleri ve Kişilik Tiplerinin Doğum Sırası Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Yorumlanması**

Mükemmeliyetçilik özelliklerinin doğum sırası değişkenine göre yapılan karşılaştırmada; “başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik” alt boyutunda ilk çocuklarla ortanca çocuklar arasında, ilk çocuklar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Tablo 4.39. ve Tablo 4.40). Buna göre, ilk çocuklar daha mükemmeliyetçidirler.

İlk çocuklar, ailelerin geçmişlerinde yapamadıklarını yapmak, geleceğe dair birçok şeyi şimdiden öğrenmek, yetenekli olmak, başarılı olmak, vb. gibi birçok konuda ailelerinin beklentilerini hatasız bir şekilde karşılamak zorunda kalıyorlar. Bu da ilk çocukların mükemmeliyetçi bir kişilik yapısı geliştirmeleri ve çevrelerindeki insanlardan da bu beklentide olmaları ile açıklanabilir.

Siegle ve Schuler (2000) ortaokul seviyesindeki üstün yetenekli öğrencilerin sınıf seviyeleri, cinsiyet ve doğum sırasına göre mükemmeliyetçilik özelliklerini belirlemek amacıyla 391 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda önce doğan ergenlerin sonra doğanlara göre daha yüksek anne-baba eleştirileri ve beklentilerinden etkilendiğini ortaya çıkmıştır.

Mükemmeliyetçilik özelliklerinin doğum sırası değişkenine göre yapılan karşılaştırmada; “kendine yönelik mükemmeliyetçilik” ve “toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 4.38. ve Tablo 4.41.).

Kişilik tiplerinin doğum sırası değişkenine göre yapılan karşılaştırmada; “dışadönük”, “içedönük”, “duyusal”, “sezgili”, “düşünen”, “hisseden”, “yargılayıcı” ve “algılayıcı” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 4.114., Tablo 4.115., Tablo 4.116., Tablo 4.117., Tablo 4.118., Tablo 4.119., Tablo 4.120. ve Tablo 4.121.).

Bu sonuç, doğum sırası değişkeni kişilik tipleri üzerinde etkili değildir şeklinde yorumlanabilir.

### **5.2.10. Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçi Özellikleri ile Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Yorumlanması**

Mükemmeliyetçilik ve kişilik tipleri arasındaki ilişki incelendiğinde;

a. *“Kendine yönelik mükemmeliyetçilik” alt boyutu ile “düşünen” ve “yargılayıcı” kişilik alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı; “hisseden” ve “algılayıcı” kişilik alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu bulguya göre kendine yönelik mükemmeliyetçilik puanları artarken; düşünen ve yargılayıcı kişilik puanları da ona paralel olarak artmakta, hisseden ve algılayıcı kişilik puanları ise düşmektedir (Tablo 4.122).*

Hewitt ve Flett (1991), *kendine yönelik mükemmeliyetçiliği* şu şekilde açıklar: Kişinin kendisi için gerçekçi olmayan ve ulaşılması güç standartlar belirlemesidir. Bu standartlar, kişinin kendisini eleştirmesi ve kendi hatalarını kabul etmemesine neden olur (örneğin, “bir iş üzerinde çalıştığımda iş kusursuz olana kadar rahatlayamam” ve “amaçlarımdan bir tanesi yaptığım herşeyde mükemmel olmaktır”).

*Düşünen kişilik tipinin özellikleri:* Mantığı duygusallığa tercih ederler. Genellikle kişisel değildirler; insan ilişkilerinden çok eşyalar ile ilgilidirler. Gerçekçidirler. Yönetim yetenekleri güçlüdür. Sorgulayıcıdır. Doğal olarak kısa ve kesin tavır içindedirler. Düşünmenin sonuçlarıyla uyumsuz olan duyguyu bastırırlar, değerlendirmezler veya görmezden gelirler. Toplumun refahına katkılarını, toplumun alışkanlıkları, gelenekleri ve inançlarını eleştirerek, yanlışlarını ortaya koyup çözüm göstererek ve bilgi ve kavrayışın artması için bilim ve araştırma çalışmalarını destekleyerek yaparlar (Myers&Myers,1997).



*Yargılayıcı tiplerin özellikleri:* Meraklı olmaktan çok kararlıdırlar. Kolayca değiştirilemeyen planları vardır, standart ve geleneklere uygun yaşarlar, içinde buldukları durumu mümkün olduğu kadar bunlara uydurmaya çalışırlar. Hayatın sağladığı olanaklar arasında çok kesin bir tercih yaparlar, ama beklenmeyen, plansız, rastlantı sonucu ortaya çıkan olayları değerlendirmekten hoşlanmazlar. Rasyonel oldukları için, kendilerini istenmeyen ve gereksiz deneylerden koruyacak, sebep-sonuç ilişkisi sağlam olan kararlara bağlıdırlar. Bu kararların kendilerinin veya başkalarının fikri olması önemli değildir. Herşeyin bir an evvel kararlaştırılması ve yerli yerine oturmasından yanadırlar. Böylece ne olacağının bilerek plan yapmak ve hazırlıklı olmak isterler. Herhangi bir konuda başkalarının ne yapması gerektiğini çok iyi bildikleri kanaatindedirler ve bunu söylemekten çekinmezler. Bir işi bitirip kafalarından atmaktan mutluluk duyarlar. Her zaman doğru olanı yapmak amacındadırlar. Düzenli, amaçlı ve titizdirler (Myers&Myers,1997).

Görüldüğü üzere; düşünen kişilik tipinde olan insanlar bilimsel bilgiye, okumaya, araştırmaya önme verirler. Yargılayıcı kişilik tipindeki insanlar ise dış dünya hakkında yorum yapar yargıda bulunur, karar alırlar. Kendine yönelik mükemmeliyetçilikte kendi davranış ve düşüncelerini derinlemesine inceleme, kendini eleştirme, yaptığı hataları acımasızca yargılama vardır. Bu sebeple pozitif yönlü ilişki içinde olmaları anlamlıdır. Hisseden (duygusal) ve algılayıcı tiplerin özelliklerine baktığımızda negatif yönlü ilişki içinde olmaları beklenebilir.

*Duygu (hisseden) tipleri:* Duygusallığı mantığa tercih ederler. Genellikle kişisel bir davranış içindedirler. Eşyadan çok insanlarla ilgilenirler. Naziktirler. Sosyal sanatlarda yöneticilikten daha başarılıdırlar. Çevrelerindeki insanlarla uyum içindedirler, onlar gibi düşünür ve onların haklı olduğuna inanırlar. Arkadaş canlısıdırlar. İlişkilerinde kısa ve kesin olmakta çok zorlanırlar. Bir konuyu açıklarken çok fazla detay verirler, lafı dolaştırıp tekrarlarlar. Duygularına ters düşen düşünceyi bastırırlar. Toplum refahına katkıları, kendilerinin olumlu buldukları ve toplumun iyi karşıladığı çalışma ve hareketleri destekleyerek olur. Bu tipler genellikle kadınlarda daha çok görülür (Myers&Myers,1997).

*Algılayıcı tipler:* Kararlı olmaktan çok meraklıdırlar. İçinde buldukları duruma uygun yaşarlar ve her türlü rastlantı ve beklenmeyen değişikliklere kendilerini

uydururlar. Beklenmeyen ve planlanmamış olaylara uyum sağlamakta çok başarılı olmakla beraber önlerine çıkan olanaklar arasında en iyi seçimi yapamayabilirler. Bilginin tecrübeye dayandığına inandıkları için, kendilerine sürekli ve yeni -çok kere kaldırılabileceklerinden fazla- tecrübe kazandıracak her şeye hazırdırlar. Herhangi bir konuda vermeleri gereken kararı mümkün olduğu kadar geciktirirler, çünkü yeteri kadar bilgi sahibi olamamışlardır. Başka insanların ne yapmakta olduklarını bilirler ve sonucu ilgiyle beklerler. Yeni bir şeye başlamaktan büyük zevk alırlar. Hiçbir şeyi kaçırmak istemezler. Esnek, uyumlu ve toleranslıdırlar (Myers&Myers,1997).

Myers Briggs Psikolojik Tip Belirleyicisi envanterinde, dışadönük-içedönük, duygusal-sezgili, düşünen-hisseden, yargılayıcı-algılayıcı alt boyutları karşı kutuplar şeklindedir. Birinin yüksek oluşu diğerinin düşük olacağını göstermektedir. Örneğin dışadönüklük puanları yüksekse, içedönüklük puanları düşük olacaktır.

Araştırmamızın bu bulgusunda bu özellik ile paralellik göstermektedir; kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu ile düşünen ve yargılayıcı kişilik alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı; “hisseden” ve “algılayıcı” kişilik alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

*“Kendine yönelik mükemmeliyetçilik” alt boyutu ile “dışadönük”, “içedönük”, “duygusal” ve “sezgili” kişilik alt boyutları arasında ise anlamlı ilişki bulunmamıştır (Tablo 4.122.) .*

Bu sonuçtan hareketle; kendine yönelik mükemmeliyetçilik mantıkla, duygusallıkla, yargılayıcılık ve algılayıcılık özellikleri ile ilişkili, bu özellikleri içinde barındırır; fakat dışadönüklük, içedönüklük, duygusallık ve sezgisellik öğelerini içinde barındırmaz ve ilişkisizdir.

b. *“Başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik” alt boyutu ile “dışadönük” kişilik alt boyutu arasında pozitif yönde ve anlamlı; “içedönük”, “hisseden” ve “algılayıcı” kişilik alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik artarken dışadönüklük de ona paralel olarak artmakta; içedönüklük, duygusallık ve algılayıcılık ise azalmaktadır (Tablo 4.123.) .*

Hewitt ve Flett (1991) göre, *başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik*; bireyin, diğerleri için belirlediği gerçekçi olmayan standartlara onların uymasını beklemesidir (örneğin, “genelde kişileri, kolay pes ettikleri için eleştirmem” ve “yakınlarımla

başarılı olmaları gerekmez”). Başkalarına yönelik mükemmeliyetçilikte kişi, beklentileri karşılanmadığında başkalarına karşı güvensizlik ve olumsuz duygular yaşamakta ve onları doğrudan suçlamaya eğilimli olmaktadır.

*Dışadönük tiplerin özellikleri:* Zihinsel etkinlikleri dışarıya dönüktür; ilgi ve dikkatleri başta yakın çevresi olmak üzere nesnel olgular üzerinde toplanmıştır. Bu nedenle esas dünyaları, başka insanların ve eşyaların yer aldığı dışarıdaki dünyadır. Enerjilerini yaşamın kendisi olduğuna inandıkları dış dünyanın koşullarına ve taleplerine harcarlar. Toplumsal ilişkilerde yeteneklidirler. Önemli konulardaki davranışları daima nesnel koşullara bağlıdır. Ulaşılabilir ve anlaşılabilir, genellikle sosyaldirler. İnsanların ve eşyaların dünyasında, fikir dünyasından daha rahattırlar (Myers&Myers,1997).

Dışadönük tiplerin özelliklerini incelediğimizde, özellikler bu sonucu doğrular niteliktedir. Başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu ve dışadönük kişilik alt boyutu özellikleri birbirine benzemektedir, ikiside dışarıdaki insanlar ile ilgilidirler. Aralarında pozitif ilişki çıkması beklenen bir durumdur.

Başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu ile içedönük, hissedene ve algılayıcı kişilik alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu sonucu yorumlayabilmek için bu kişilik alt boyutlarını incelemek gerekir. Bu özellikleri incelediğimizde ilişkinin negatif yönlü olması beklenen bir durumdur.

*İçedönük tiplerin özellikleri:* Herşeyi önceden düşünürler. Anlayamadıkları şeyleri yaşayamazlar. Davranışları çekingen ve şüphecidir. Yeni ve denenmemiş şeylere girişmekte tereddütlü davranırlar. Zihinsel etkinlikleri içe yöneliktir. Nesnel çevrelerinin çoğu kez farkında değildirler. İlgi ve dikkatleri içerideki olgulara yoğunlaşmıştır. Bu nedenle esas dünyaları fikir ve kavramların iç dünyasıdır. Kültürel etkinliklerde yeteneklidirler. Fikir ve soyut kavramların insanıdır. Esas konular üzerine davranışları daima öznel değerlendirmeler tarafından yönlendirilir. Dışarıdan gelen talepler ve dayatmalar karşısında, iç dünyalarında kalabilmek için sonuna kadar direnirler. Gizemli ve ulaşılmaz, çoğu kez sessiz ve çekingendirler. Gergin ve hırslıdır, duygularını depolar ve patlayıcı madde gibi korurlar. En önemli zaafı, hiç pratik olmama eğilimidir (Myers&Myers,1997).

*Duygu (hisseden) tipleri:* Duygusallığı mantığa tercih ederler. Genellikle kişisel bir davranış içindedirler. Eşyadan çok insanlarla ilgilenirler. Naziktirler. Sosyal sanatlarda yöneticilikten daha başarılıdır. Çevrelerindeki insanlarla uyum içindedirler, onlar gibi düşünür ve onların haklı olduğuna inanırlar. Arkadaş canlısıdır. İlişkilerinde kısa ve kesin olmakta çok zorlanırlar. Bir konuyu açıklarken çok fazla detay verirler, lafı dolaştırıp tekrarlarlar. Duygularına ters düşen düşünceyi bastırırlar. Toplum refahına katkıları, kendilerinin olumlu buldukları ve toplumun iyi karşıladığı çalışma ve hareketleri destekleyerek olur. Bu tipler genellikle kadınlarda daha çok görülür (Myers&Myers,1997).

*Algılayıcı tipler:* Kararlı olmaktan çok meraklıdır. İçinde buldukları duruma uygun yaşarlar ve her türlü rastlantı ve beklenmeyen değişikliklere kendilerini uydururlar. Beklenmeyen ve planlanmamış olaylara uyum sağlamakta çok başarılı olmakla beraber önlerine çıkan olanaklar arasında en iyi seçimi yapamayabilirler. Bilginin tecrübeye dayandığına inandıkları için, kendilerine sürekli ve yeni -çok kere kaldırabileceklerinden fazla- tecrübe kazandıracak her şeye hazırdırlar. Herhangi bir konuda vermeleri gereken kararı mümkün olduğu kadar geciktirirler, çünkü yeteri kadar bilgi sahibi olamamışlardır. Başka insanların ne yapmakta olduklarını bilirler ve sonucu ilgiyle beklerler. Yeni bir şeye başlamaktan büyük zevk alırlar. Hiçbir şeyi kaçırmak istemezler. Esnek, uyumlu ve toleranslıdır (Myers&Myers,1997).

Myers ve McCaulley (1985) göre; *İçe Dönük/Sezgisel/His Odaklı/Algısalcı (INFP) Olanlar:* Bu grup, enerjisini kendi iç dünyalarındaki düşünce ve duygulardan alıyorlar. Kararlarını genellikle kendi kişisel değerleri üzerinden alan bu kişiler, özellikle de diğerleri söz konusu olduğunda farklı seçenek ve olasılıkları değerlendiriyorlar. Belirecek yeni bakış açılarına karşı hayatlarını esnek tutuyorlar. Sessiz ve yaratıcı oluyorlar. Çevrelerindeki insanlara karşı gizli bir sıcaklık hisseden bu kişiler gerek kendilerinin gerekse diğerlerinin sürekli bir gelişim ve olgunlaşma içerisinde olduğunu görmek istiyorlar.

*“Başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik” alt boyutu ile “duyusal”, “sezgili”, “düşünen”, “yargılayıcı” kişilik alt boyutları arasında ise anlamlı ilişki bulunmamıştır (Tablo 4.123.) .*

c. “Toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik” alt boyutu ile “yargılayıcı” kişilik alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bu bulguya göre toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik artarken; yargılayıcı tip puanları da ona paralel olarak artmaktadır (Tablo 4.124.)

Literatür incelendiğinde Myers&Myers (1997) göre yargılayıcı tipler şöyledir: Meraklı olmaktan çok kararlıdır. Kolayca değiştiremeyen planları vardır, standart ve geleneklere uygun yaşarlar, içinde buldukları durumu mümkün olduğu kadar bunlara uydurmaya çalışırlar. Her zaman doğru olanı yapmak amacındadırlar. Düzenli, amaçlı ve titizdirler.

Hewitt ve Flett (1991) göre; toplum tarafından dayatılan (sosyal düzene yönelik) mükemmeliyetçilik; bireyin, diğerlerinin kendisi için imkânsız standartlar belirlediği şeklinde bir algıya sahip olmasıdır. Toplumsal beklentiye dayalı mükemmeliyetçiler, önemli diğerleri tarafından, mükemmel olmaları için baskıya uğradıkları ve ancak bu şekilde sevgi görecekları inancıyla başkaları tarafından onaylanmak için bu standartlara ulaşmak zorunda olduklarını düşünürler. Bu standartlar kendilerine zor ve kontrol edilemez geldiğinde başkalarının kendilerini sert bir şekilde değerlendirdiğini, kendileri için gerçekçi olmayan standartlar belirlediğini düşünürler.

Görüldüğü üzere; yargılayıcı tiplerin ve toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçiliğin özellikleri birbirine yakındır. İkisi de; dış dünya, önemli kişiler ve toplum kuralları odaklı hareket ederler. Araştırmamızın bulgularıda bu yönde saptanmıştır.

“Toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik” alt boyutu ile “dışadönük” “içedönük”, “duyusal”, “sezgili”, “düşünen”, “hisseden” ve “algılayıcı” kişilik alt boyutları arasında ise anlamlı ilişki bulunmamıştır (Tablo 4.124.) .

Çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin her üç alt boyutu ile kişilik envanterinin alt boyutlarından hiç ilişki bulunamayan ortak iki alt boyutu vardır; duyusal ve sezgili alt boyutlarıdır. Kişilik tipi envanterinin duyusal ve sezgili alt boyutlarının mükemmeliyetçilik ile ilişkisi yoktur. Bu durumu anlamak için bu alt boyutların özelliklerine bakalım.

*Duyum Tipleri:* Hayatı merakla gözlerler, zevk almaya çalışırlar. Bütün duyum izlenimlerini bilinçli olarak algırlar ve dış çevrenin sürekli farkındadırlar; hayal kurmak yerine gözlemciliği tercih ederler. Doğuştan keyiflidirler, hayatı olduğu gibi kabul eder ve keyfini çıkarırlar; genel olarak hallerinden memnundurlar. Esas olarak sahip olmak ve keyfini çıkarmak isteğindedirler. Gözlemci oldukları için taklitçidirler, başkalarının sahip olduğu ve yaptığı şeyleri isterler, çevrelerine bağımlıdırlar. Duyuma önem vermeyen her tür işden nefret ederler. İlerideki kazançlar için bugünden fedakarlık etmek istemezler. Girişim ve ilerleme isteklerini tatmin edecek bir şekilde bugünü yaşamak isterler. Her tür eğlence, dinlence, rahatlık, lüks ve güzellik alanında çabalarıyla toplum refahına katkıda bulunurlar (Myers&Myers,1997).

*Sezgi Tipleri:* Hayattan beklentileri vardır, sürekli esin ararlar. Bilinçlerinde sadece o andaki esin konularına uygun duyum algıları yer alabilir. Somut olguları gözlemek yerine hayal etmeyi tercih ederler. Doğuştan önder, mucit ve ilerlemecidirler. Hayatı olduğu gibi yaşamaktan hoşlanmazlar, zaten buna yetenekleri de yoktur. Yaşadıkları anı olduğu gibi sevip yaşayamadıkları için genellikle huzursuz kişilerdir. Esas olarak fırsat ve olanakların peşindedirler. Hayal güçleri gelişmiş olduğu için yenilikçi ve yaratıcıdırlar. Sahip oldukları veya yaptıkları şeyler başkalarından farklıdır. Çevrelerinden oldukça bağımsızdırlar. Duyuma bağlı işlerden nefret ederler. Bugünü feda etmeye hazırdırlar, çünkü onu ne yaşarlar ne de hoşlanırlar. Girişim ve ilerleme en büyük zevkleridir. Bugünü yaşama fikrinden hiç hoşlanmazlar ve değer vermezler. Toplum refahına buluşçulukları, inisiyatifleri, girişimcilikleri ve insanların ilgi alanlarındaki yaratıcı önderlikleriyle katkıda bulunurlar (Myers&Myers,1997).

Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçi özellikleri ile kişilik tipleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada, mükemmeliyetçi özelliklerin ve kişilik tiplerinin birbiri ile ilişkili iki değişken olduğu sonucuna varılmıştır.

### 5.3. Öneriler

#### 5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmanın örneklemini, İstanbul İli Üsküdar İlçesi'ndeki farklı liselerde öğrenim gören 663 ergen oluşturmaktadır. Bu çalışmanın, değişik yaşlardaki farklı örneklem gruplarına uygulanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.
2. Türkiye'de mükemmeliyetçilik üzerine yapılmış az sayıda araştırma bulunmaktadır. Psikolojik içerikli diğer bağımsız değişkenler kullanılarak mükemmeliyetçilik üzerine etkileri araştırılabilir.
3. Mükemmeliyetçilik üstün yetenekli çocuklarda da sıklıkla görülen bir özellik olduğu belirlenmiştir, örneklem olarak üstün yetenekli çocukların kullanıldığı bir araştırmanın yararlı olacağı düşünülmektedir.
4. Kişilik tipleri ve kuramları Türkiye'de kişilik psikolojisi dersi veren tüm üniversitelerde okutulmalıdır.

#### 5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Kız lise öğrencilerinin erkeklerden daha mükemmeliyetçi olduğu göz önüne alındığında, kız ergenler için ve ayrıca erkek ergenler için, yaşam hedeflerini gerçekçi şekilde tekrar düzenlemelerini, duygularını açmalarını ve sosyal becerilerini geliştirmelerini sağlayacak beceri eğitim programları geliştirilebilir. Bu programlar ergenlerin ebeveynleri için de uyarlanabilir.
2. Okullarda, mükemmeliyetçi ergenlerin ebeveynlerine yönelik, ebeveyn tutumları ve sonuçları hakkında bilgi verici ve çocuklarıyla anlamlı birliktelikler oluşturmasını teşvik edici seminerler ve çalışmalar (drama çalışmaları gibi) düzenlenebilir.
3. Bireylerin gelişim süreçlerinde önemli bir yere sahip olan ebeveyn tutumlarının onların yaşamlarını ne derece etkilediğine yönelik aile bilgilendirme çalışmaları her eğitim kademesinde yapılmalıdır.

4. Ortaöğretim kurumlarında psikolojik danışma ve rehberlik servisleri aracılığıyla mükemmeliyetçi eğilimleri olan bireylere yönelik uygulanabilirliği yüksek grup eğitim programları geliştirilmeli ve uygulanmalıdır.
5. Psikolojik sağlığın öneminin daha iyi anlatılabilmesi kişinin kendini daha iyi tanıması için gazetelerde, dergilerde ve TV kanallarında mükemmeliyetçilik, kişilik tiplerinin vb. durumların bireyin yaşantısı nasıl etkilediğine ilişkin yayınlar hazırlanabilir.
6. Eğitim kurumlarındaki olanaklar artırılarak, öğrencilerin ilgi ve yetenekli olduğu alanlarda ilerlemelerini sağlayacak sosyal aktivitelere daha fazla imkân tanınmalı ve böylece öğrencilerin kendilerini daha iyi ve sağlıklı bir şekilde ifade edebilmeleri ve kendilerini gerçekleştirme yolunda ilerlemeleri sağlanmalıdır.
7. Öğretmenler ve aileler öğrencileri yetiştirirken korkutma yerine daha çok cesaretlendirici, demokratik tutumların egemen olduğu, çocuğun ya da öğrencinin kendisinin değerli bir varlık olduğunu hissedebileceği bir eğitim anlayışını benimsemeli ve buna uygun ortamlar oluşturmalıdırlar.
8. Öğrencileri sağlıklı bir şekilde tanımak, kişiliklerine uygun, ilgi duydukları alana ve mesleğe yönlendirilmeleri için, kişilik tiplerini belirleyen ölçekler, tüm eğitim kademelerinde, rehberlik servisleri tarafından tüm öğrencilere uygulanabilir.
9. Kişilik tipleri ölçekleri, kariyer planlaması, mesleki yönlendirme ve meslek tercihi alanlarında sıklıkla kullanılmalıdır.



## KAYNAKLAR

- Adderhold-Alliot, M. (1987). *Perfectionism: What's Bad About Being too Good?* . Free Spirit Publishing, Minneapolis.
- Adler, A. (2003). *Yaşamın Anlamı* (1. Baskı). İstanbul: Payel Yayınları.
- Adler, A. (1996). *Yaşam Sanatı*. İstanbul: Say Yayınları.
- Adler, A. (1956). *The Individual Psychology of Alfred Adler*. Newyork: Harper.
- Adler, A. (1930). "Individual Psychology" *Psychologies of 1930*. Ed: Carl Murchison Worcester, Massachusetts: Clark University Press, p. 395-405.
- Agor, W.H. (1985) Intuition as a Brian Skill Management. *Public Personnel Management*, V:14, N:1.
- Akarsu, F. (2004). *Üstün Zihinsel Yeteneklilerin Eğitiminde Sorunlar. Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Allen, P.B. (1994). *Personality Theories*. U.S.Chestnut Hill Enterprises, Inc.
- Antony, M., Swinson, R.P. (2000). *Mükemmeliyetçilik Dost Sandığımız Düşman*. İngilizceden Çeviren: Aslı Açıköz. İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- Arslan, C., Hamarta, E., Üre, Ö., Özyeşil, Z. (2010). An Investigation of Loneliness and Perfectionism in University Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2. 814-818.
- Ashby, J.S., Kottman, T. (1996). Inferiority as a distinction between normal and neurotic perfectionism. *Individual Psychology*, 52: 237-245.
- Atkinson, R. & Atkinson, R.C., Hilgard, E.R. (1995). *Psikolojiye Giriş II*. İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Aydın, B. (2005). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi* (2. Baskı) İstanbul: Atlas Yayın Dağıtım.
- Aytaç, S. (2001). Örgütsel Davranış Açısından Kişiliğin Önemi. *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*. Cilt 3, Sayı 1.
- Baker, J. A. (1996). Everyday Stressor of Academically Gifted Adolesce. *Journal of Secondary Gifted Education*. 7 (2). 356-368.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Başer, S. C. (2007). Batıkent İlköğretim Okulu Sekizinci Sınıf Öğrencilerinde Mükemmeliyetçiliğin Akademik Başarıya Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara Üniversitesi. Ankara
- Baymur, F. (1994). *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- Bencik, S. (2006). *Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik ve Benlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Bilimler Enstitüsü.
- Benk, A. (2006). *Üniversite Öğrencilerinde Mükemmeliyetçi Kişilik Özelliğinin Psikolojik Belirtilerle İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Ruh Sağlığı Bilgisi Kişilik: Gelişimi ve Eğitimi* Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Borynack, Z. A. (2003). *Contextual Influences in the Relationship of Perfectionism and Anxiety: A Multidimensional Perspective*, Unpublished Doctorate Thesis, Oklahoma University, Norman, Oklahoma.
- Brome, V. (1985). *Jung*. London: Paladin Books.
- Burger, J.M. (2006). *Kişilik* (1. Basım). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Burns, D.D. (1980). The Perfectionist's Script for Self-Defeat. *Psychology Today*, 14, 34-52.
- Burns, D.D. (1980). *Feeling Good: The New Mood Therapy*. New York: A Signet Book.
- Camadan, F. (2009). *Orta Öğretim Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Campbell, J.D., & Di Paula, A. (2002). Perfectionistic self-beliefs: Their relation to personality and goal pursuit. G.L. Flett ve P.L.Hewit (Der), *Perfectionism: Theory, research and treatment (181-198)*. Washington, Dc: American Psychological Association.
- Cırcır, B. (2006). *Öğretmen Adaylarının Denetim Odakları ve Mükemmeliyetçilik Tutumlarının Bazı Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı.Konya.
- Cloninger, C. S. (2000). *Theories of Personality*. Third ed.N.I: Prentice Hall.

- Cüceloğlu, D. (1997) *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları*. 13. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve Davranışı*. Remzi Kitabevi. İstanbul.
- Davis, D.L. & Grove, S.J. & Knowles, P.A. (1990). "An Experimental Application of Personality Type as an Analogue for Decision-Making Style", *Psychological Reports*, Vol:66, s. 167-175.
- Demir, A. (1989). "UCLA Yalnızlık Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". *Türk Psikoloji Dergisi*. 7(23). 14-18.
- Dinç, Y. (2001). Predictive Role of Perfectionism on Depressive Symptoms and Anger: Negative Life Events as the Moderator. Unpublisher Thesis. Middle East Technical University. Ankara.
- Dilmaç, B., Aydoğan, D., Koruklu, N., Deniz, M. E. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin Mantıkdışı İnançlarla Açıklanabilirliği. *İlköğretim Online*, 8(3), 720-728, 2009. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> Erişim tarihi: 17.12.2010
- Doughas, F.M. & R. Douglas. (1993) The Validity of the Myers-Briggs Type Indicator for Predicting Expressed Marital Problems, *Family Relations*, Vol:42, 1993, s.422-426.
- Enns, M. W., Cox, B.J. ve Clara, I. (2002). Adaptive and Maladaptive Perfectionism: Developmental Origins and Association with Depression Proneness. *Personality and Individual Differences*. 33, 921-935.
- Erözkan, A. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik ve Depresyon Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Ellis, A. (2002). The Role of Irrational Beliefs in Perfectionism. Perfectionism: Theory, Research, and Treatment. Editor: G. Flett ve P. L. Hewitt. *American Psychological Association*. Washington, DC.
- Flett, G.L., Hewitt, P.L., Singer, A. (1995). Perfectionism and Parental Authority Styles, *Individual Psychology*, Vol.51, (1) 506-560.
- Fordham, F. (2004). Jung *Psikolojisinin Ana Hatları*. (A, Yalçın, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I., Neubauer, A. L. (1993). A Comparison of Two Measures of Perfectionism. *Personality and Individual Differences*. 14. 119-126.

- Frost, R. O., Lahart, C. M., Rosenblate, R. (1991). The Development of Perfectionism: A Study of Daughters and Their Parents. *Cognitive Therapy and Research*, 15, 469-489.
- Frost, R.O., Marten, P., Lahart, C. and Rosenblate, R. (1990). The Dimensional of Perfectionism. *The Cognitive Therapy And Research*, Vol. 14(5), 449-468.
- Gard, C. (1999). Perfectionism: What's Bad About Being So Good?. *Current Health*, Vol.26(3), 30-31.
- Gençtan, E. (2002). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Gençtan, E. (1993). *Psikanaliz ve Sonrası* (3.basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Göç, Z. (2008). *Predictive Role of Perfectionism on Academic Achievement and Life Satisfaction*. Mastery Thesis. Boğaziçi University. İstanbul.
- Gürün, O.A. *Psikoloji Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Yayınevi, 1996.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of Normal and Neurotic Perfectionism, *Psychology*, 15, 27–33.
- Hamarta, E. (2009). Ergenlerin Sosyal Kaygılarının Kişilerarası Problem Çözme Ve Mükemmeliyetçilik Açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 729-740. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> Erişim tarihi: 21.12.2010
- Hankin, B., L., Roberts, J., & Gotlib, I., H. (1997). Elevated Self-Standards and Emotional Distress During Adolescence: Emotional Specificity and Gender Differences. *Cognitive Therapy and Research*, 21, 663-79
- Hewitt, P.L., Caelian, C.F., Flett, G.L., Sherry, S.B., Collins, L., & et al. (2002). Perfectionism in children: Associations with depression, anxiety, and anger. *Personality and Individual Differences*, 32 (6), 1049-1061.
- Hewitt, R L. and Flett G. L. (1991). Perfectionism in The Self and Social Contexts: Conceptualization, Assessment, And Association With Psychopathology. *Journal Of Personality And Social Psychology*, Vol. 60(3), 456.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991a), "Perfectionism In The Self and Social Contexts: Conceptualization, Assessment, and Association With Psychopathology", *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 465-470.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991b), "Dimensions of Perfectionism In Unipolar Depression", *Journal of Abnormal Psychology*, 100 (1), 98-101.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1990), "Perfectionism and Depression: A Multidimensional Analysis", *Journal of Social Behavior and Personality*, 5,423-438.

- Horney, K. (1975). *Nevrozlar ve İnsan Gelişimi, Öz Geliştirme Kavgası*. (Neurosis and human growth: The struggle toward self-realization), Çev. Selçuk Budak, Öteki Yay. İstanbul.
- Hollander, M.H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*, Vol. 6, No. 2, (April) 94- 103.
- Jersild, Jersild, T.,& Brook, S, Judith S.,& Brook David W.,. (1986). *The Psychology of Adolescence*, United State, Macmillan publishing co.
- Karahan, F.T. Sardogan, M. E. (2004) *Psikolojik Danışma ve Psikoterapide Kuramlar* (2. Baskı). Samsun: Deniz Kültür Yayınları.
- Karakaş, Y. (2008). *Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Sosyal Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Muğla.
- Karataş-Karayel, G. (2011). *Ergenlerde Yalnızlığın Yordayıcısı Olarak Mükemmeliyetçilik*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Muğla.
- Karina, F.P., Manuel, M.D., Rosalina, V. A., Xochitl, L. A., Georgina, A. R. (2005). Perfectionism and Eating Disorders: *A Review of the Literature*.
- Kırdök, O. (2004). *Olumlu Olumsuz Mükemmeliyetçilik Geliştirme Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Konyalıoğlu, A. P. (2002). *Üniversite Öğrencilerinin Duygusal İlişki Bağlanma Tarzları İle Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Köknel, Ö. (1986). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köroğlu, A. (2008). *Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçi Özellikleri İle Rekabetçi Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Kramer, H.J. (1988). Anxiety, Perfectionism and Attributions for Failure in Gifted and Non-Gifted Junior High School Students. The Catholic University of America.
- Kuzgun, Y., Deryakulu, D. (2004). İçedönük ve Dışadönük Kişilik Yapısı. M. Pişkin (Der.) *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Libby, S., Reynolds, S., Derisley, J., Clark, S. (2004). Cognitive appraisals in young people with obsessive compulsive disorder. *Journal of Child Psychol Psychiatry*. 45: 1076-1084.

- Lowenthal, W & Meth, H. (1989). "Myers-Briggs Type Inventory Personality Preferences and Academic Performance", *American Journal and Pharmaceutical Education*, Vol: 53, s. 226-228.
- Martin, M., ve Greenwood, C.W. (2000). *Çocuğunuzun Okulla İlgili Sorunlarını Çözebilirsiniz*. Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- McCoulley, M.H. (1977 ). "Personality Variables: Modal Profiles that Characterize the Various fields of Science and What They Mean for Education", *Journal of College Science Teaching*. Vol:7. s. 114-120.
- Melear, C.T. (1990) "Cognitive Processes in the Curry Learning Style Profile and Myers-Briggs Type Indicator Among Non-Majors in Biology", *Dissertation Abstracts International*, Vol:51, 1:27-A,.
- Mızrak, E. (2006). *Anksiyete Bozukluğu ve/veya Depresif Bozukluk Tanısı Olan Hastalarda Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği Uyarlama Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Morgan, T. C. (1995). *Psikolojiye Giriş* (11. Basım). Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Myers, I. B & Mc Caulley, M. H. (1985). *A Guide to the Development and Use of the Myers Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press.
- Myers, I. B, & Myers P.B. (1997). *Kişilik-Farklı Tipler Farklı Yetenekler*. (Çev: H. Ovacık). İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- Nelson-Jones, R. (1982). *Danışma Psikolojisi Kuramları*. Birmingham. Cassell Edu. Ltd.
- Onur, B. (1997). *Gelişim Psikolojisi-Yetişkinlik Yaşlılık Ölüm* (4.basım). Ankara: İmge Kitabevi.
- Oral, M. (1999), *The Relationship Between Dimensions Of Perfectionism, Stressful Life Events And Depressive Symptoms In University Students A Test Of Diathesis-Stress Model Of Depression* (Unpublished Master's Thesis), The Middle East Technical University. Ankara.
- Oran-Pamir, Ç. (2008). *Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri İle Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Muğla Üniversitesi. Muğla.
- Orange, C. (1997). Gifted Students and Perfectionism. *Roepel Review*. Vol. 20 (1) 39-41.

- Otrar, M. (2005). *Öğrenme Stilleri İle Yetenekler, Akademik Başarı ve Öss Başarısı Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özgül, H. (1994). *Psikanalizin Üç Büyükleri: Freud, Adler, Jung*. İstanbul: Kibele Yayınları.
- Özgüngör, S. (2008). Üniversite Öğrencilerinde Öğretmene İlişkin Algıların ve Öğrenci Özelliklerinin Kopya Çekme Davranışlarıyla İlişkisi. *Eğitim ve Bilim*. 33 (149). 69-72.
- Park, Y. (2004). Perfectionism and loneliness as predictors of depressive symptoms: A test of an integrative model. *Journal of Young Investigators*. 10(1). [www.jyi.org/volumes/volume10/issue1/articles/park.html](http://www.jyi.org/volumes/volume10/issue1/articles/park.html) (erişim tarihi:10.12 2010).
- Parker, W. D. (1997). An Empirical Typology of Perfectionism In Academically Talented Children. *American Educational Research Journal*. 34, 545-562.
- Parker, W. D., & Mills, C., J. (1996). The incidence of perfectionism in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40, 194-199.
- Patch, A.R. (1984), Reflections on Perfection. *American Psychologist*, Vol. 39, (4) 386-390.
- Per, M. (2010). *Resim-İş Öğretmenliği Öğrencilerinin Resimlerinde Tercih Ettikleri Renkler İle Kişilik Yapıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pervin, L.A., & John, O.P. (1996). *Personality: Theory and Research*. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Rice, K.G. and Preusser, K.J. (2002). The Adaptive/ Maladaptive Perfectionism Scale. *Measurement And Evaluation \_n Counselling And Development*, Vol. 34, 210-222.
- Rice, K. G., Ashby, J. S., and Slaney, R. B. (1998). Self-Esteem As A Mediator Between Perfectionism and Depression: A Structural Equations Analyses. *Journal Of Counseling Psychology*, 45, 304-314.
- Russell, D., Peplau, L.A., Cutrona,C.E. (1980). The Revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and Discriminant Validity Evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*. 39. 472-480.
- Samuel, W. (1981). *Personality, Searching for The Sources of Human Behavior*. McGraw-Hill, Inc.

- Sapmaz, F. (2006). *Üniversite öğrencilerinin uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerinin psikolojik belirti düzeyleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schultz, D.P., & Schultz, S. E. (2009). *Theories of Personality*. USA: Wadsworth Cengage Learning.
- Siegle, D. ve Schuler, A. (2000). Perfectionism Differences in Gifted Middle Students. *Roeper Review*. 23. 39-44.
- Slade, P.D., & Owsn, R.G. (1989). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. *Behaviour Modification*. 22, 372-390.
- Slaney, R.B. , Ashby, J. (1996). Perfections: Study of a Criterion Group. *Journal of Cunselling and Development*, 74(4), 393-398 130.
- Slaney, R.B., Ashby, J.S., Trippi, J. (1995). Perfectionism: Its measurement and career relevance. *Journal of Career Assessment*, 3: 279-297.
- Soysal, A. (2008) “Çalışma Yaşamında Kişilik Tipleri: Bir Literatür Taraması”, *Çimento İşverenler Dergisi*, Ocak 2008, Sayı 1, Cilt 22.
- Stoeber, J., Rambow, A. (2007). *Perfectionism in Adolescent School Students: Relations With Motivation, Achievement, And Well-Being*. *Personality and Individual Differences*, Volume 42, Issue 7, May, Pages 1379-1389.
- Stoeber J, Otto K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: approaches, evidence, challenges. *Pers Soc Psychol Rev.* (10), 295-319.
- Tharp, G.D. (1993) “The Connection Between Personality Type and Achievement in College Biology”, *Research&Teaching, JCST*, March-April, , s.276-278.
- Taşdemir, Ö.M. (2003). *Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçiliğin Sınav Kaygısı Üzerindeki Yordayıcı Rolü: Benlik Saygısı, Kontrol Odağı, Öz Yeterlik ve Problem Çözme Becerilerinin Belirleyiciliği*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Terry-Short, L.A., Owens, R., G., Sladei P., D. & Dewey, M., E. (1995). Positive and Negative Perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 18, 663-668.
- Tozzi, F., Aggen, S. H., Neale, B. M., Anderson, C. B., Mazzeo, S. E., Neale, M. C. ve diğerleri. (2004). The Structure of Perfectionism: A Twin Study. *Behavior Genetics*. 34 (5). 483-494.
- Tuncer, B. (2006). *Kaygı Düzeyleri Farklı Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.



- Tuncer, B. ve Voltan-Acar, N. (2006). Kaygı Düzeyleri Farklı Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin İncelenmesi. *Kriz Dergisi*, 14, 1-15.
- Tuzcuoğlu, A.S. (1996). *Myers Briggs Psikolojik Tip Belirleyicisinin Dilsel Eşdeğerlilik, Güvenirlilik ve Geçerlilik Çalışması*. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türkçe Sözlük, (1969) *Türk Dil Kurumu Yayınları*, Sayı: 293.
- Uyanık, S. (2007). *Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik, Yalnızlık Ve Kendine Saygı Düzeyinin Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Wang, K. T., Yuen, M., Slaney, R. B. (2009). Perfectionism, Depression, Loneliness and Life Satisfaction. A Study of High School Students in Hong Kong. *The Counseling Psychologist*. 37 (2). 249-274.
- Yanbastı, G. (1996). *Kişilik Kuramları*. Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, No:53, İzmir :Ege Üniversitesi Basımevi.
- Yaoar, A. A. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Mükemmeliyetçi Kişilik Özelliği İle Empati Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi Yayınları.
- Yavuzer, H. (1984). *Çocuk Psikolojisi*. 1 .basım. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Yıldız, H.Y. (2007). Sınav Kaygısı-Ana-Baba Tutumları ve Mükemmeliyetçilik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yörükoğlu, A. (1996). *Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunları* (9. Basım) İstanbul: Özgür Yayınları.

## **EKLER**

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

EK 2: Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ-Hewitt)

EK 3: Myers Briggs Psikolojik Tip Belirleyicisi (MBTI)

EK 4: Myers Briggs Psikolojik Tip Belirleyicisi Yanıt Formu

EK 5: İzin Yazısı

## Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcılar,

Akademik amaçla hazırlanmış olan bu çalışmada sorulara, doğru ve içten yanıtlar vermeniz, bu araştırmanın doğru sonuç vermesini sağlayacaktır. Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. Sonuçlar toplu olarak değerlendirileceğinden isim yazmanıza gerek yoktur. Katılarınız için teşekkür ederim.

Yüksek Lisans Öğrencisi

Psikolojik Danışman Hatice ASAN

<b>1.Cinsiyetiniz:</b> <input type="radio"/> Erkek <input type="radio"/> Kız	<b>2. Doğum Tarihiniz:</b> .....
<b>3. Okulunuz:</b> .....	
<b>4. Sınıfınız:</b> .....	<b>5. Bölümünüz (Alanınız):</b> .....
<b>6. Anne ve Babanızın Eğitim Durumu:</b>	
<b>Baba</b> <input type="radio"/> Okur yazar değil <input type="radio"/> Okur Yazar <input type="radio"/> İlkokul <input type="radio"/> Ortaokul <input type="radio"/> Lise <input type="radio"/> Yüksekokul-Üniversite <input type="radio"/> Yüksek Lisans-Doktora	<b>Anne</b> <input type="radio"/> Okur yazar değil <input type="radio"/> Okur Yazar <input type="radio"/> İlkokul <input type="radio"/> Ortaokul <input type="radio"/> Lise <input type="radio"/> Yüksekokul-Üniversite <input type="radio"/> Yüksek Lisans-Doktora
<b>7. Kendinizi hangi sosyo-ekonomik düzeyde algılıyorsunuz?</b>	
<input type="radio"/> Üst sosyo-ekonomik düzey <input type="radio"/> Orta sosyo-ekonomik düzey <input type="radio"/> Alt sosyo-ekonomik düzey	
<b>8. Sizin dışınızda kaç kardeşiniz var?</b>	
<input type="radio"/> Kardeşim yok <input type="radio"/> 1 kardeşim var <input type="radio"/> 2-3 kardeşim var <input type="radio"/> 4 ve daha fazla kardeşim var	
<b>9. Ailenizin kaçınıcı çocuğusunuz?</b>	
<input type="radio"/> İlk çocuğum <input type="radio"/> İkinci çocuğum <input type="radio"/> Ortanca çocuğum <input type="radio"/> Üçüncü çocuğum <input type="radio"/> Dördüncü sıradaki (ve üzeri sıradaki 5. , 6. vb) çocuğum	

## Ek 2. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ-H)

Aşağıda kişilik özellikleri ve davranışlara ilişkin bir dizi ifade bulunmaktadır. Her ifadeyi okuduktan sonra o görüşe ne kadar katıldığınızı belirtin. Kesinlikle katılıyorsanız 7 rakamını, kesinlikle katılmıyorsanız 1 rakamını işaretleyiniz. Bu iki görüş arasındaki görüşlerinizi rakamlardan size en uygun olanını yuvarlak içine alarak ifade edebilirsiniz. Eğer bir ifade ile ilgili bir fikriniz yoksa yada kararsızsınız 4 rakamını işaretleyiniz.

Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Kararsızım	Biraz Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	1	2	3	4	5	6	7
1. Bir iş üzerinde çalıştığımda, iş kusursuz olana kadar rahatlayamam.	1	2	3	4	5	6	7
2. Başkalarını kolay pes ettikleri için eleştirmem.	1	2	3	4	5	6	7
3. Yakınlarımla başarılı olmaları gerekmez.	1	2	3	4	5	6	7
4. Arkadaşlarımla en iyisinden aşağısına razı oldukları için pek eleştirmem.	1	2	3	4	5	6	7
5. Başkalarının benden beklentilerini karşılamakta zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
6. Amaçlarımdan bir tanesi yaptığım her şeyde mükemmel olmaktır.	1	2	3	4	5	6	7
7. Başkaları yaptıkları her şeyin en iyisini yapmalıydılar.	1	2	3	4	5	6	7
8. İşlerimde asla mükemmelliği hedeflemem.	1	2	3	4	5	6	7
9. Çevremdekiler benim de hata yapabileceğimi kolayca kabul ederler.	1	2	3	4	5	6	7
10. Bir yakınının yapabileceğinin en iyisini yapmamış olması benim için önemli değildir.	1	2	3	4	5	6	7
11. Bir işi ne kadar iyi yaparsam çevremdekiler daha da iyisini yapmamı beklerler.	1	2	3	4	5	6	7
12. Mükemmel olma ihtiyacımı çok az hissederim.	1	2	3	4	5	6	7
13. Yaptığım bir şey kusursuz değilse, çevremdekiler tarafından yetersiz bulunur.	1	2	3	4	5	6	7
14. Olabildiğim kadar mükemmel olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
15. Giriştiğim her işte mükemmel olmam çok önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7
16. Benim için önemli olan insanlardan, beklentilerim yüksektir.	1	2	3	4	5	6	7
17. Yaptığım her şeyde en iyi olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
18. Çevremdekiler yaptığım her şeyde başarılı olmamı beklerler.	1	2	3	4	5	6	7
19. Çevremdeki insanlar için çok yüksek standartlarım yoktur.	1	2	3	4	5	6	7

20. Kendim için mükemmelden daha azını kabul etmem.	1	2	3	4	5	6	7
21. Her konuda üstün başarı göstermesem de başkaları benden hoşlanacaktır.	1	2	3	4	5	6	7
22. Kendilerini geliştirmek için uğraşmayan kişilerle ilgilenmem.	1	2	3	4	5	6	7
23. Yaptığım işte hata bulmak beni huzursuz eder.	1	2	3	4	5	6	7
24. Arkadaşımdan çok şey beklemem.	1	2	3	4	5	6	7
25. Başarı, başkalarını memnun etmek için daha da çok çalışmam anlamına gelir.	1	2	3	4	5	6	7
26. Birsinden bir şey yapmasını istersem, işin yapılmasını beklerim.	1	2	3	4	5	6	7
27. Yakınlarımm hata yapmasını görmeye tahammül edemem.	1	2	3	4	5	6	7
28. Hedeflerimi belirlemede mükemmeliyetçiyim.	1	2	3	4	5	6	7
29. Değer verdiğim insanlar beni hiçbir zaman hayal kırıklığına uğratmamalıdır.	1	2	3	4	5	6	7
30. Başarısız olduğum zamanlar bile başkaları yeterli olduğumu düşünürler.	1	2	3	4	5	6	7
31. Başkalarının benden çok şey beklediğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
32. Her zaman yapabileceğimin en iyisini yapmaya çalışmalıyım.	1	2	3	4	5	6	7
33. Bana göstermeseler bile, hata yaptığım zaman diğer insanlar çok bozulurlar.	1	2	3	4	5	6	7
34. Yaptığım her şeyde en iyi olmak zorunda değilim.	1	2	3	4	5	6	7
35. Ailem benden mükemmel olmamı bekler.	1	2	3	4	5	6	7
36. Kendim için yüksek hedeflerim yoktur.	1	2	3	4	5	6	7
37. Annem ve babam nadiren hayatımın her alanında en başarılı olmamı beklerler.	1	2	3	4	5	6	7
38. Sıradan insanlara saygı duyarım.	1	2	3	4	5	6	7
39. İnsanlar benden mükemmelden aşağısını kabul etmezler.	1	2	3	4	5	6	7
40. Kendim için yüksek standartlar koyarım.	1	2	3	4	5	6	7
41. İnsanlar benden verebileceğimden fazlasını beklerler.	1	2	3	4	5	6	7
42. Okulda veya işte her zaman başarılı olmalıyım.	1	2	3	4	5	6	7
43. Bir arkadaşımın elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışması benim için önemli değildir.	1	2	3	4	5	6	7
44. Hata yapsam bile, etrafımdaki insanlar yeterli ve becerikli olduğumu düşünürler.	1	2	3	4	5	6	7
45. Başkalarının yaptığı her şeyde üstün başarı göstermelerini nadiren beklerim.	1	2	3	4	5	6	7

### Ek 3. Myers Briggs Psikolojik Tip Belirleyicisi (MBTI)

Bu testte vereceğiniz cevaplar, olaylara nasıl baktığınızı ve olaylar hakkında nasıl karar verdiğinizi belirleyecektir. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Kendinizin ve başkalarının olaylara bakışını bilmek, sizin güçlü alanlarınızı, seçtiğiniz çalışma ortamlarını, değişik yapıdaki kişilerin birbirleriyle nasıl ilişki kurduklarını ve topluma yararlı olduklarını anlamanıza yardımcı olacaktır.

Her soruyu dikkatlice okuduktan sonra cevabınızı Yanıt Formu'na işaretleyin. Soru kitapçığına hiçbir şey yazmayın. Hiçbir soru üzerinde çok fazla düşünmeyin. Eğer bir sorunun cevabı konusunda kararsızsanız, yeniden dönmek üzere geçin ve bir sonraki soruyu cevaplayın.

Cevaplarınızı Yanıt Formu'ndaki kutucuklara (X) koyarak belirtin. Bütün soruları cevaplayıp cevaplamadığınızı kontrol edin. Hiçbir soruyu boş bırakmayın.

**Nasıl hissettiğiniz veya davrandığınız konusunda size en yakın gelen cevap hangisidir?**

#### 1.Genelde

- (a) insanlarla çabuk kaynaşan mı yoksa
- (b) sessiz ve mesafeli bir kişi misiniz?

#### 2.Eğer öğretmen olsaydınız

- (a) veri, araştırma ve sonuçlardan söz eden dersler vermekten mi
- (b) kuramsal yanı ağır basan dersler vermekten mi hoşlanırsınız?

#### 3.Genelde

- (a) aklınızın kalbinizi yönetmesine mi
- (b) kalbinizin aklınızı yönetmesine mi izin verirsiniz?

#### 4.Bir günlüğüne bir yere gidecek olsanız

- (a) neleri ne zaman yapacağınızı önceden planlamayı mı yoksa
- (b) öylesine kalkıp gitmeyi mi seçersiniz?

#### 5.Bir grup insanla birlikteyken

- (a) grubun konuşmasına katılmayı mı yoksa
- (b) insanlarla teker teker konuşmayı mı seçersiniz?

#### 6.Genelde

- (a) hayal gücü güçlü kişilerle mi yoksa
- (b) gerçekçi kişilerle mi daha iyi anlaşırız?

#### 7.Sizce hangi nitelendirme daha güzel bir iltifattır?

- (a) duyarlı insan
- (b) genellikle akli başında, makul bir insan

#### 8.Genelde

- (a) buluşmaları, toplantıları önceden ayarlamayı mı yoksa
- (b) günleri boş bırakıp canınız neyi isterse onu yapmayı mı seçersiniz?

**9.Kalabalık bir grupta**

- (a) başkalarını tanıştıran kişi mi
- (b) başkalarına tanıştırılan kişi misiniz?

**10.Aşağıdakilerin hangisi ile nitelendirmeyi seçersiniz?**

- (a) pratik bir kişi
- (b) yaratıcı bir kişi

**11.Genelde**

- (a) duyguya, düşünmeden çok mu yoksa
- (b) mantığa duygudan çok mu değer verirsiniz?

**12.Genelde**

- (a) beklenilmeyen karşısında ne yapılması gerektiğini görüp, harekete geçmekte mi
- (b) önceden iyice düşünülmüş bir planı gerçekleştirmekte mi daha başarılısınız?

**13.Genelde**

- (a) az kişiyle derin arkadaşlıklara mı
- (b) çok kişiyle daha yüzeysel arkadaşlıklara mı sahiptiriniz?

**14.Aşağıdaki özelliklere sahip kişilerden hangisini daha çok beğenirsiniz?**

- (a) geleneksel bir biçimde yaşamayı, dikkati çeken davranışlarda bulunmamayı seçenle
- (b) göze çarpıp çarpmadıklarına, dikkat çekip çekmediklerine bakmadan, özgün bir yaşam biçimi seçenleri

**15.Aşağıdakilerden hangisi daha olumsuz bir özelliktir?**

- (a) insanlara sempati duymamak
- (b) mantıksız olmak

**16.Bir programı izleyip, yürütmek size**

- (a) çekici mi yoksa
- (b) itici mi gelir?

**17.Arkadaşlarınız arasında siz**

- (a) olayları en son duyanlardan mı
- (b) olayları başkalarına duyuranlardan mısınız?

**18.Arkadaş olarak aşağıdaki kişilerden hangisini seçerdiniz?**

- (a) sürekli fikirler üretip, ortaya atabilen bir kişi
- (b) ayaklarını yere sağlam basan bir kişi

**19.Aşağıdaki kişilerden hangisiyle çalışmayı seçerdiniz?**

- (a) her zaman iyi olan bir kişi,
- (b) her zaman adil olan bir kişi

**20.Hafta sonunda yapmanız gerekenlerin listesini çıkarmak sizi**

- (a) çeker mi
- (b) iter mi
- (c) bunaltır mı?

**21.Aşağıdakilerden hangisi sizi daha iyi tanımlar?**

- (a) hemen hemen herkesle gerektiği kadar konuşabilirim
- (b) yalnızca bazı kişilerle, bazı koşullarda konuşacak pek çok şey bulabilirim

**22.Zevk için okurken yazarın söyleyeceklerini**

- (a) değişik ve ilginç yollarla anlatmasını mı
- (b) net ve doğrudan anlatılmasını mı seçersiniz?

**23.Aşağıdakilerden hangisi daha olumsuz bir özelliktir?**

- (a) İnsanlara çok fazla yakınlık göstermek
- (b) İnsanlara yeteri kadar yakınlık göstermemek

**24.Yalnızca bu soruda kendinize uyduğunu düşündüğünüz iki yanıt varsa ikisini de işaretleyiniz.**

- (a) beni zamana karşı yarışmak durumunda bırakan acil durumlardan hoşlanırım
- (b) zamana karşı yarışmaktan nefret ederim
- (c) yapmam gerekenleri zamana karşı yarışmamı gerektirmeyecek biçimde ayarlarım

**25.Tanıştığımız yeni insanlar sizin nelerle ilgilendiğinizi**

- (a) hemen mi yoksa
- (b) bir süre geçip, sizi iyice tanıdıktan sonra mı anlarlar?

**26.Daha önce başkalarının da yapmış olduğu bir işi yaparken**

- (a) herkesin gittiği alışılmış yoldan mı
- (b) kendinize özgü değişik bir yoldan mı gitmeyi seçersiniz?

**27.Aşağıdakilerden hangisine daha çok önem verirsiniz?**

- (a) insanların duygularına
- (b) insanların haklarına

**28.Yapmanız gereken bir iş olduğunda**

- (a) her şeyi başlamadan önce dikkatlice planlamaktan mı
- (b) işe başlayıp nelerin yapılması gerektiğini, üzerinde çalıştıkça öğrenmekten mi hoşlanırsınız?

**29.Genelde duygularınızı**

- (a) açıkça belli eder misiniz yoksa
- (b) kendinize saklamayı mı seçersiniz?

**30.Yaşarken**

- (a) özgün olanı mı
- (b) alışılmış olanı mı yaşamayı seçersiniz?

**31.Hangi sözcük size daha yakındır?**

- (a) yumuşak
- (b) katı



**32. Belli bir şeyi, belli bir zamanda yapmaya karar verdiğinizde**

- (a) planlarınızı o işe göre ayarlayabilmekten mutlu mu olursunuz
- (b) işin sizi bağladığını düşünüp, durumdan rahatsız mı olursunuz?

**33. Genelde kendinizi olaylar hakkında diğer insanlardan**

- (a) daha hevesli olarak mı yoksa
- (b) daha az hevesli olarak mı nitelendirirsiniz?

**34. Aşağıdakilerden hangisi sizce daha istenilen bir iltifattır?**

- (a) görüş yeteneği kuvvetli
- (b) sağ duyusu kuvvetli

**35. Hangi sözcük size daha yakındır?**

- (a) düşünmek
- (b) hissetmek

**36. Genelde işleri**

- (a) son anda yapmayı mı
- (b) son ana bırakmanın sinirlerinizi yıprattığını mı düşünürsünüz?

**37. Arkadaş toplantılarında**

- (a) sıkıldığınız olur mu yoksa
- (b) her zaman eğlenir misiniz?

**38. Aşağıdakilerden hangisi sizce daha önemlidir?**

- (a) bir durumdaki olasılıkları görebilmek
- (b) durumun gereklerine uyum sağlayabilmek

**39. Hangi sözcük size daha yakındır?**

- (a) ikna edici
- (b) duygulandırıcı

**40. Kişinin günlük, alışılmış programı olması sizce**

- (a) işlerin çözümlenmesini kolaylaştıran bir yaklaşım mı yoksa
- (b) gerekli olduğu anlarda bile sıkıcı bir yaklaşım mıdır?

**41. Yeni bir şey moda olduğunda siz**

- (a) ona ilk uyanlardan mı
- (b) uzak kalıp ilgilenmeyenlerden misiniz?

**42. Aşağıdakilerden hangisini seçersiniz?**

- (a) yürüyen işleri kabul edilmiş yöntemlerle sürdürmeyi
- (b) yürümeyen işlerin üzerine gidip, hatanın nerede olduğunu bulmaya çalışmayı

**43. Hangi sözcük size daha yakındır?**

- (a) incelemek
- (b) yakınlık göstermek

**44.Yapmanız gereken bir iş ya da satın almanız gereken bir şey aklınıza geldiğinde**

- (a) çoğu zaman unuttur, bir süre sonra hatırlarsınız
- (b) genelde hatırlamak için bir yere not edersiniz
- (c) hiçbir hatırlatmaya gerek duymadan işinizi tamamlarsınız

**45.Genelde siz**

- (a) tanınması kolay bir kişi mi
- (b) tanınması zor bir kişi misiniz?

**46.Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?**

- (a) veriler
- (b) düşünceler

**47.Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?**

- (a) adalet
- (b) acıma

**48.Aşağıdakilerden hangisine uyum sağlamanız daha zordur?**

- (a) her gün yapılması gereken işler
- (b) sürekli değişim

**49.Gülünç bir durumda olduğunuzu algıladığınızda**

- (a) konuyu değiştirirsiniz
- (b) şakaya vurursunuz
- (c) günler sonra o anda ne söyleyebilirdim diye düşünürsünüz

**50.Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?**

- (a) açıklama
- (b) kavram

**51. Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?**

- (a) merhamet
- (b) önceden görebilme

**52.Büyük bir projeye başladınız. Önünüzde bitirmek için bir haftanız var neler yapmanız gerektiğini**

- (a) teker teker belirler, öncelik sırasına dizer, işe öyle başlarsınız.
- (b) pek düşünmeden işe atılırsınız

**53. Size yakın insanlar, sizce**

- (a) çoğu konuda neler duyduğunuzu bilirler.
- (b) yalnızca siz duygularınızı daha önce onlara açmışsanız bilirler.

**54. Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?**

- (a) kuramsallık
- (b) kesinlik

**55.Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?**

- (a) kazanç
- (b) iyilik

**56. Bir işi yetiştirmeye çalışırken aşağıdakilerden hangisine güvenirsiniz?**

- (a) erken başlayıp bitirmek için bol bol zamanınız kalmasına  
(b) son anda devreye sokacağınız hızlı temponuza

**57. Bir arkadaş toplantısında**

- (a) insanları bir araya getirip kaynaştırmaktan, eğlenceye katkıda bulunmaktan mı hoşlanırsınız,  
(b) karışmayıp herkesin bildiği gibi eğlenmesini mi seçersiniz?

**58. Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?**

- (a) doğrudan  
(b) dolaylı

**59. Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?**

- (a) kararlı  
(b) bağlı, kendisini adanmış

**60. Bir cumartesi sabahı o gün neler yapacağınız sorulsa**

- (a) oldukça kesin bir program aktarabilirsiniz  
(b) yapabileceğinizin iki katını sıralarsınız  
(c) bir şey söylemeyip, bekleyip görmelerini söylersiniz

**61. Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?**

- (a) girişken  
(b) sessiz

**62. Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?**

- (a) düşgücü yüksek  
(b) gerçekçi

**63. Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?**

- (a) kararlı  
(b) sıcak kalpli

**64. Gününüzün daha alışılmış hergün yaptığınız şeyleri içeren saatleri**

- (a) dinlendiricidir  
(b) sıkıcıdır

**Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?**

- 65.** (a) mesafeli  
(b) konuşkan

- 66.** (a) yapmak  
(b) yaratmak

- 67.** (a) barışçıl  
(b) yargıç

- 68.** (a) planlı  
(b) plansız

- 69.** (a) sessiz  
(b) hareketli

- 70.** (a) düşünen  
(b) büyüleyici

- 71.** (a) yumuşak  
(b) sert

- 72.** (a) sistematik  
(b) içinden geldiği gibi

<b>73.</b> (a) konuşmak (b) yazmak	<b>74.</b> (a) üretim (b) tasarım	<b>75.</b> (a) bağışlamak (b) hoşgörmek	<b>76.</b> (a) sistematik (b) rastgele
<b>77.</b> (a) sosyal bir kişi (b) uzak duran bir kişi	<b>78.</b> (a) somut (b) soyut	<b>79.</b> (a) kim (b) ne	<b>80.</b> (a) içgüdü (b) karar
<b>81.</b> (a) arkadaş toplantısı (b) tiyatro	<b>82.</b> (a) yapmak (b) icat etmek	<b>83.</b> (a) eleştirmeyen (b) eleştiren	<b>84.</b> (a) dakik (b) acele etmeyen, rahat
<b>85.</b> (a) kuram (b) kesinlik	<b>86.</b> (a) kuşkucu (b) güvenen	<b>87.</b> (a) değişken (b) durağan	<b>88.</b> (a) kuram (b) deneyim
<b>89.</b> (a) anlaşmaya varmak (b) tartışmak	<b>90.</b> (a) düzenli (b) rahat	<b>91.</b> (a) işaret (b) sembol	<b>92.</b> (a) çabuk (b)dikkatli
<b>93.</b> (a) kabul etmek (b) değiştirmek	<b>94.</b> (a) bilinen (b) bilinmeyen		



## Ek 5. İzin Belgesi

**T.C.**  
**İSTANBUL VALİLİĞİ**  
**İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

**Sayı** : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/3123  
**Konu** : Anket.  
Hatice ASAN.

07...01..2011

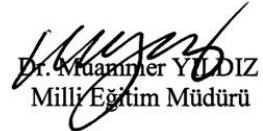
**VALİLİK MAKAMINA**

- İlgi** : a) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 28/12/2010 tarih ve 7250 sayılı yazısı.  
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
c) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.  
d) Millî Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 05/01/2011 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Hatice ASAN**'ın, İlimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "**Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçi Özellikleri İle Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konulu anket çalışmasını yapma istekleri hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Hatice ASAN**'ın, İlimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "**Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçi Özellikleri İle Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konulu anket çalışmasını yapması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, ilgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

  
Dr. Muammer YILDIZ  
Millî Eğitim Müdürü

**EKLER:**

1- İlgi yazı örneği ve ekleri.

  
07...01/2011  
Harun KAYA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı