

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**ERGENLERİN MÜKEMMELİYETÇİLİK ÖZELLİKLERİ VE
AKADEMİK ALANDA ARZULARIN ERTELENMESİ İLE AKADEMİK
STRES ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Saffet Burak Bayram

İstanbul

Haziran, 2016

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**ERGENLERİN MÜKEMMELİYETÇİLİK ÖZELLİKLERİ VE
AKADEMİK ALANDA ARZULARIN ERTELENMESİ İLE AKADEMİK
STRES ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Saffet Burak Bayram

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mustafa Yüksel Erdoğan

İstanbul

Haziran, 2016

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Yrd. Doç. Dr. M. Yüksel ERDOĞDU (Danışman)



Üye Yrd. Doç. Dr. Kemalettin PARLAK



Üye Yrd. Doç. Dr. Belgin PARLAKYILDIZ



Onay

Yukardaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.



Prof. Dr. İbrahim GÜNEY

Enstitü Müdür V.

TEŞEKKÜR

Ergenlerin mükemmeliyetçilik özellikleri ve akademik alanda arzuların ertelenmesi ile akademik stres arasındaki ilişkinin incelenmesi isimli çalışmanın ortaya çıkmasında emeği geçen kişilere teşekkür etmeyi bir borç bilmekteyim.

Öncelikle bir akademik çalışmanın nasıl yürütüleceğini gösteren, bilimsel çalışmanın nasıl olması gerektiğini anlatan, araştırmam süresince yardımlarını esirgemeyen, çalışmaya ışık tutan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Mustafa Yüksel Erdoğan'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma verilerinin toplanmasında, okunmasında büyük yardımları olan değerli meslektaşlarım psikolojik danışmanlar; Şükran Kanat, Fedai Kabadayı, Eda Çetin, Eylem Yılmaz, Emre Örmeci, Dilay Ersin ve Hilal Başaran'a teşekkürlerimi sunarım.

Ölçeklerin uygulanmasında gerekli kolaylıkları sağlayan araştırmanın yürütüldüğü okullardaki idari yönetime ve okullarda görevli psikolojik danışmanlara teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak bu günleri gelmemi sağlayan, bana her zaman, her açıdan destek olan, eğitim söz konusu olduğunda benim için harika modeller olan aynı zamanda meslektaş olmaktan gurur duyduğum çok değerli anne ve babama teşekkürlerimi sunarım.

S.Burak Bayram

İstanbul / 2016

ÖNSÖZ

Bu araştırmada ergenlerin mükemmeliyetçilik özellikleri ve akademik alanda arzuların ertelenmesi ile akademik stres arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın ortaya çıkmasında Türkiye'deki merkezi sınav sistemlerinin öğrencilerdeki, velilerdeki ve öğretmenlerdeki yansımaları etkili olmuştur.

Bir ülkenin kalkınmasında ve gelişmesinde eğitim sistemi oldukça önemlidir. Eğitim sistemindeki aksamalar ülkenin geleceğini oluşturan gençliğin üzerinde birçok olumsuz etkiye sebep olmaktadır. Özellikle ülkemiz gibi iyi bir geleceğin yolunun genellikle iyi bir eğitimden geçmek zorunluluğunun hissedildiği ülkelerde eğitim sisteminin işler olması çok daha önemli olmaktadır. Eğitim sisteminin iyi bir şekilde organize olamaması nedeniyle sistem içinde bulunan milyonlarca öğrenci, veli ve binlerce öğretmen olumsuz yönde etkilebilmektedir.

Bu açıdan eğitim sisteminin normalleşmesi uzun yıllara dayanan bir süreci ve emeği gerektirmektedir. Tam bu noktada okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine büyük görevler düşmektedir. Eğitim sistemindeki aksaklıklar mesleki, eğitsel ve bireysel olarak müdahale alanları oluşturmaya zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin daha işlevsel olarak çalışabilmesi için hem bilimsel anlamda hem de uygulama anlamında araştırmalara ihtiyaç her geçen gün artmaktadır.

Bu bilinçle bu araştırmada özellikle öğrencilerin akademik performansını ve ruh sağlığını etkilediği düşünölen; mükemmeliyetçilik, akademik stres ve akademik alanda arzuların ertelenmesi kavramları incelenmiştir. Araştırmanın hem ilgili alan yazınına hem de uygulayıcı konumundaki okul psikolojik danışmanlarına katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

S.Burak Bayram

İstanbul /2016

ÖZET

ERGENLERİN MÜKEMMELİYETÇİLİK ÖZELLİKLERİ VE AKADEMİK ALANDA ARZULARIN ERTELENMESİ İLE AKADEMİK STRES ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Saffet Burak BAYRAM

Yüksek Lisans, Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU

Haziran-2016, 135 + xii Sayfa

Bu araştırmanın ana amacı, ergenlerin mükemmeliyetçilik özellikleri ve akademik alanda arzuların ertelenmesi ile akademik stres arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Tekirdağ ilinin Çerkezköy ilçesinde okuyan 9. ve 12. sınıf lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Çerkezköy’de çeşitli liselerde okuyan 9. ve 12. sınıf öğrencilerinden random küme yöntemi ile seçilen 342 öğrenci (188 kız, 154 erkek) oluşturmuştur. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Verilerin toplanmasında Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri, Akademik Alanda Arzuların Ertelenmesi Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Verilerin analizinde; Basit doğrusal (Spearman) korelasyon, Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen istatistiksel bulguların anlamlılığı .05 düzeyinde sınanmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre; ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile algıladıkları akademik stres arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, akademik alanda arzuların ertelenmesi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte algılanan akademik stres ile akademik alanda arzuların ertelenmesi arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin okul türüne ve algılanan aile tutumuna göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Mükemmeliyetçilik düzen alt boyutu; okul türüne göre, hatalara aşırı ilgi alt boyutu; okul türüne ve algılanan aile tutumuna göre, aile

beklentileri alt boyutu; okul türüne ve algılanan aile tutumuna göre, ailesel eleştiri alt boyutu; okul türüne ve algılanan aile tutumuna göre, kişisel standartlar alt boyutunda ise okul türüne göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Ergenlerin algıladıkları akademik stres düzeylerinin cinsiyete göre, sınıf düzeyine göre ve algılanan aile tutumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Akademik stres alt boyutu aile/öğretmen beklentilerinin cinsiyete göre, sınıf düzeyine göre ve algılanan aile tutumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Kendine ilişkin beklentiler alt boyutunun ise cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Ergenlerin akademik alanda arzuları erteleme eğilimlerinin sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mükemmeliyetçilik, Akademik stres, Akademik alanda arzuların ertelenmesi, Ergenlik

ABSTRACT

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN THE ACADEMIC DELAY OF GRATIFICATION AND THE PERFECTIONISM OF THE ADOLESCENTS WITH ACADEMIC STRESS

Saffet Burak BAYRAM

Master, Psychological Counseling and Guidance

Thesis Advisor: Yrd. Doc. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU

June- 2016, 135 + xii Page

Main aim of this research is examining the relationship between the academic delay of gratification and the perfectionism of the adolescents with academic stress.

9th and 12th grades of high school students who study at Çerkezköy in Tekirdağ establish the study environment of this research. 342 9th and 12th grades students (188 girls, 154 boys) chosen by using random cluster method who study at several high schools in Çerkezköy establish the sample of this research. Relational screening model was used in this research.

Multidimensional perfectionism scale, stress inventory related with academic expectations, the academic delay of gratification scale and personal information form were used in collecting data.

In analysis of data; simple correlation (Spearman), Mann- Whitney U test and Kruskal Wallis test were used. The meaningfulness of statistical findings obtained by research was tested in the level of .05.

According to the research's findings; while there is a meaningful relationship in a negative way between the level of adolescents' perfectionism and the perceived academic stress, there is a meaningful relationship in a positive way between the academic delay of gratification. In addition to this; it was found that there is a meaningful relationship in a negative way between the perceived academic stress and the academic delay of gratification. Differences were determined in adolescents' perfectionism level according to their school type and the perceived family manner. In perfectionism layout sub dimension according to the perceived family manner, in fetish of faults sub dimension according to school type and the perceived family

manner, in family expectation sub dimension according to school type and the perceived family manner, in family criticism sub dimension according to school type and the perceived family manner, in personal standards sub dimension according to school type were found differences.

It was found that the level of academic stress which is perceived by adolescents differs meaningly according to the level of class and the perceived family manner. It was determined that the family/teacher expectations, the sub dimension of academic stress, differ meaningly according to sexuality, the level of class and the perceived family manner. It was found that the one's own expectation sub dimension differs according to sexuality.

It was determined that the academic delay of gratification of adolescents is different according to their socio-economic levels.

Key Words: Perfectionism, Academic stress, The academic delay of gratification, Adolescents.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	Error! Bookmark not defined.
TEŞEKKÜR.....	II
ÖNSÖZ	III
ÖZET.....	IV
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	XII
BÖLÜM I.....	1
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlar	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.6. Tanımlar	8
1.7.Kısaltmalar	8
BÖLÜM II.....	10
2.KURAMSAL BİLGİLER VE ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Stres	10
2.1.1.Stres Tanımları.....	11
2.2. Stres Aşamaları.....	15
2.2.1. Alarm Aşaması	15
2.2.2. Direnç Aşaması.....	16
2.2.3. Tükenme Aşaması.....	16

2.3. Strese Sebep Olan Faktörler	16
2.4. Stres İle Başa Çıkma	18
2.5. Stresin Sonuçları.....	21
2.6. Akademik Stres	22
2.7. Akademik Alanda Arzuların Ertelenmesi	26
2.7.1. Akademik Alanda Arzuların Ertelenmesi İle İlgili Kuramsal Çerçeve	26
2.8. Mükemmeliyetçilik	29
2.8.1. Mükemmeliyetçiliğin Yapısı ve Gelişimi.....	29
2.8.2. Mükemmeliyetçilik Tanımları	32
2.8.3. Mükemmeliyetçiliğin Boyutları.....	34
2.8.4. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik	36
2.8.4.1. Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik:.....	36
2.8.4.2. Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik:	36
2.8.4.3. Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik:	37
2.8.5. Mükemmeliyetçilik Kuramları	38
2.8.5.1. Psikanalitik Kuram.....	38
2.8.5.2. Bireysel Psikoloji	38
2.8.5.3. Karen Horney	39
2.8.5.4. Akılcı-Duygusal Davranışçı Kuram.....	40
2.8.5.4. Bilişsel Davranışçı Kuram	40
2.8.5.5. Sosyal Öğrenme Kuramı	41
2.8.5.6. Davranışçı Kuram	41
2.9. İlgili Araştırmalar	42
2.9.1. Akademik Stres ile İlgili Araştırmalar.....	42
2.9.1.1. Yurt İçinde Yapılan Bazı Akademik Stres Araştırmaları	42
2.9.1.2. Yurt Dışında Yapılan Bazı Akademik Stres Araştırmaları	43

2.9.2. Akademik Alanda Arzuların Ertelenmesi İle İlgili Araştırmalar.....	46
2.9.2.1. Yurt İçinde Yapılan Bazı Akademik Alanda Arzuların Ertelenmesi Araştırmaları	46
2.9.2.2. Yurt Dışında Yapılan Bazı Akademik Alanda Arzuların Ertelenmesi Araştırmaları	47
2.9.3. Mükemmeliyetçilik İle İlgili Araştırmalar.....	47
2.9.3.1.Yurt İçinde Yapılan Bazı Mükemmeliyetçilik Araştırmaları.....	47
2.9.3.2.Yurt Dışında Yapılan Bazı Mükemmeliyetçilik Araştırmaları	52
BÖLÜM III	58
YÖNTEM.....	58
3.1. Araştırma Modeli	58
3.2.Evren ve Örneklem.....	58
3.3. Veri Toplama Araçları.....	59
3.3.1.Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ)	60
3.3.2. Akademik Alanda Arzuların Ertelenmesi Ölçeği (AAAE)	61
3.3.3.Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri (ABSE).....	62
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu.....	63
3.4. Verilerin Toplanması.....	64
3.5. Verilerin Analizi	64
BÖLÜM IV	66
BULGULAR VE TARTIŞMA	66
BÖLÜM V	86
SONUÇ VE ÖNERİLER	86
5.1. Sonuçlar.....	86
5.2. Öneriler.....	96
5.2.1. Araştırmacılara Öneriler	96
5.2.2. Uygulayıcılara Öneriler	97

KAYNAKÇA.....	99
EKLER.....	123
Ek-1 Tekirdağ Valiliğinin Olur Yazısı.....	123
Ek-2 Tekirdağ İl Millî Eğitim Müdürlüğü Olur Yazısı.....	124
Ek-3 Kişisel Bilgi Formu	125
Ek-4 Akademik Alanda Arzuların Ertelenmesi Ölçeği.....	126
Ek-5 Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri.....	126
Ek-6 Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği	126
Ek-7 Süleyman Avcı'nın İzin Yazısı	129
Ek-8 Hülya Kelecioğlu'nun İzin Yazısı.....	130
Ek-9 Özlem Mısırlı Taşdemir'in İzin Yazısı	131

TABLolar LİSTESİ

Sayfa no

Tablo 3.2 1. Örnekleme Yeri Alan Öğrencilerin Okudukları Okullara Göre Dağılımı	59
Tablo 4.1. Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	66
Tablo 4.2. ÇMBÖ İçin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	67
Tablo 4.3. ABSE İçin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	68
Tablo 4.4. AAAE İçin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	68
Tablo 4.5. Mükemmeliyetçilik, Akademik Stres ve Akademik Alanda Arzuların Ertelenmesi Arasındaki Basit Doğrusal (Spearman) Korelasyon Sonucu	69
Tablo 4.6. Örneklemin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Cinsiyete Göre U Testi Sonuçları	70
Tablo 4.7. Örneklemin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Okul Türüne Göre U Testi Sonuçları	71
Tablo 4.8. Örneklemin Mükemmeliyetçilik Düzeyinin Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	74
Tablo 4.9. Örneklemin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre U Testi sonuçları	75
Tablo 4.10. Örneklemin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Algılanan Aile Tutumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	77
Tablo 4.11. Örneklemin Algılanan Akademik Stres Düzeylerinin Cinsiyete Göre U Testi Sonuçları	79
Tablo 4.12. Örneklemin Algılanan Akademik Stres Düzeylerinin Okul Türüne Göre U Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.13. Örneklemin Algılanan Akademik Stres Düzeylerinin Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	81

Tablo 4.14. Örneklemin Algılanan Akademik Stres Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre U Testi Sonuçları.....	82
Tablo 4.15. Örneklemin Algılanan Akademik Stres Düzeylerinin Algılanan Aile Tutumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4.16. Örneklemin Akademik Alanda Arzularının Erteleme Eğilimlerinin Cinsiyet, Okul Türü ve Sınıf Düzeyine Göre U Testi Sonuçları	84
Tablo 4.17. Örneklemin Akademik Alanda Arzularının Erteleme Eğilimlerinin Sosyo-ekonomik düzey ve Aile Tutumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	85



BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi ve bu çerçevede; araştırılan konunun kuramsal çerçevesi, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve bu araştırmayla ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Türkiye’de üniversiteye giriş sınavları, uzun yıllardır özellikle lise (ortaöğretim) öğrencilerinin önemli bir sorunu olarak gündemdeki yerini korumaktadır. Üniversiteye girmek isteyen öğrencilerin sayısı, üniversitelerin alabileceği kontenjan sayısından fazla olması sebebiyle ülkemizde öğrenciler merkezi sınav sistemlerine tabii tutulmaktadır.

Yükseköğretime olan aşırı talep karşısında üniversitelerin yeteri kadar arz sağlayamaması yerleştirme oranlarının çok düşük olmasına sebebiyet vermektedir. Bu sebeple milyonlarca öğrenci, milyonlarca aile ve eğitim-öğretim faaliyetinde bulunan ortaöğretim kurumları olumsuz yönde etkilenmektedir. Örnek olarak 2015 yılı ÖSYM verilerine baktığımızda Yükseköğretime Geçiş Sınavına başvuran aday sayısı 2.126.684 öğrencidir. Bu öğrencilerin de ilgili baraj puanını geçip Lisans Yerleştirme Sınavına girmeye hak kazananların sayısı 1.368.941 öğrencidir. Yani daha en baştan 757.743 üniversiteye adayı elenmiş, üniversite hayalleri en az bir sene ertelenmiştir. Kalan öğrencileri ise bekleyen kontenjan sayılarını incelediğimizde 526.421 ön lisans, 503.371 lisans olmak üzere toplam 1.056.129 kontenjan ayrılmıştır (ÖSYM, 2015). Özetle, üniversiteli olmak isteyen öğrencilerin neredeyse yarısı bir programa yerleşebilmektedir. Bununla birlikte lisans ve ön lisans programlarına olan taleplerde de farklılık görülmektedir. Lisans programları içinde

de popüler olan, daha fazla tercih edilen programlar da mevcuttur. Söz gelimi bu programlar; tıp, hukuk, mühendislik, psikoloji ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık gibi programlardır. Söz konusu fakülteler ve bölümler öğrenciler tarafından yoğun bir şekilde talep edilmektedir. Fakat birçok elemeden geçen ve akranlarını geride bırakan öğrenciler bu kez de popüler bölümler için %1-2'lik dilim içinde yer almaya çalışmaktadır. Tüm bu etkenlerden dolayı aileler de, çocuklarının avantaj sağlamaları adına onlara ek ders aldirmakta ve maddi olarak külfet altına girmektedir.

Tüm bunlar öğrencilerin yoğun akademik stres yaşamalarına sebep olmaktadır. Aile beklentileri, öğretmen beklentileri ve akran grubu arasındaki rekabet ortamı öğrencilerde depresyon yaşanmasına sebep olabilmektedir (Harrington ve Clark, 1998; Yıldırım, Ergene ve Munir, 2007). Diğer birçok çalışmada da ergen depresyonunun genellikle yoğun akademik stres, akademik başarı, sınav kaygısı gibi değişkenlerle ilgili olduğu ortaya koyulmuştur (Ağargün, Kara, Bilgin ve Kınar, 1995; Solmaz, Gökcalp ve Babaoğlu, 1999; Francis, Last ve Strauss, 1992).

Öğrencilerin algıladıkları akademik strese sebep olarak kendilerine ilişkin beklentilerinin yanında bir de aile ve öğretmen beklentileri de önemli olmaktadır. Öğrencilerin aile ve öğretmenlerden aldıkları sosyal destek onların akademik başarılarını anlamlı olarak yükseltmektedir (Yıldırım ve Ergene, 2003; Satır, 1996). Fakat söz konusu sosyal destek, eğitim sisteminin yarışmacı yapısıyla birleştiğinde ve iyi bir geleceğin tek yolunun üniversiteye girmek olduğu algısı ergenlerde yoğun bir baskıya, özellikle de akademik strese sebep olmaktadır. Konu ile ilgili açıklamalarda bulunan Yükseköğretim Kurulu başkanı Saraç: “Elbette bir yükseköğretim kurumuna girme ve orada eğitim alma, üniversite mezunu olma günümüz dünyasında gittikçe önem kazanmaktadır. Bu kurumlardan alınan diplomalar tabii ki yaşam standardını doğrudan etkilemektedir. İnsanın kendisine, toplumuna ve kâinata bakış açısını, hayatını yorumlayış tarzını geliştirmektedir. Fakat adaylarımızın, bu sınavların sonuçlarını bireysel mutlulukları için tek faktör, aileleri için verebilecekleri en güzel hediye, topluma hizmet etmek için tek yol olarak kabul etmemeleri de gerekir” şeklinde kamuoyu açıklamasında bulunmuştur.

Öğrencilerin gerek kendisinin gerekse ailelerinin ve öğretmenlerinin beklentilerini karşılayamamak, ergenlerin özsaygılarını, özgüvenlerini olumsuz

yönde etkilemektedir. Özgüveni düşen öğrenciler, başarıma potansiyelleri olmasına rağmen başarısız olmaktadır (Subaşı, 2000). İnsanların yaşadıkları stresin ve stres düzeyinin; başkaları tarafından nasıl algılandıklarına yönelik atıfları ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Leary ve Kowalski, 1995; Rapee ve Heimberg, 1997). Tüm bu sebeplerden dolayı öğrenciler ancak “mükemmel” olduklarında değer göreceklarine dair düşünce içine girmektedir. Bu düşünceye ek olarak ergenlikte duygusal ihtiyaçlar daha fazla önem kazanmaktadır. Bu sebeple olumsuz mükemmeliyetçilik olarak adlandırılan bir durum yaşanmaktadır. Ergenlik döneminde başarı için üstünlük duyguları ile aşağılık duyguları tam olarak birbirinden soyutlanmamıştır (Strip ve diğerleri, 1991). Sonuç olarak ergenler, kendilerini istenilmeyen biri olarak algılamaya çok müsaitler.

Ergenlik döneminin önemli bir özelliği de kusursuz olma ihtiyacı ve mükemmeli yakalayabilmeye dönük çabalarıdır. Bu sebeple ergenler, ailelerinin olumsuz etkileri ile birlikte kendilerine ulaşılması güç, yüksek hedef ve standartlar belirlemektedir. Bunlara ek olarak hatalara karşı aşırı ilgi göstermekte ve en küçük hataları bile birer felaket senaryosuna dönüştürmektedirler. Böylesi bir psikolojik durum, ergenlerin kendilerinin sürekli kontrol altında tutma ve davranışlardan şüphe duyma ile birlikte psikolojik ve fizyolojik sorunlara açık hale gelmeleri olasıdır. Depresif eğilimlerin oluşmasında mükemmeliyetçi tutumların etkisine yönelik araştırmalarda; mükemmeliyetçi tutum ile kendini yenilgiye uğratici, kişisel ve kişiler arası uyum bozucu, kendine ve diğerlerine yönelik olumsuz bakış açısı ve depresyon arasında manidar ilişkiler bulunmuştur (Accordino, Accordino ve Slaney, 2000; Alden, Bieling ve Wallace, 1994; Alpert ve Haber, 1990; Antony ve Swinson, 2000; Blatt, 1995; Burns, 1980; Erözkan, 2008; Flett ve Hewitt, 2002; Oral, 1999; Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate, 1990; Pacht, 1984; Slaney ve Ashby, 1999).

Mükemmeliyetçi bireyler aşırı derecede yüksek beklenti içindedir. Kişinin mükemmeliyetçi olmasında ebeveyn eleştirileri ve beklentileri oldukça etkilidir. Aileler tarafından öğrenciler adına oluşturulan gerçekçi olmayan hedefler ve beklentiler öğrencilerin duygu durumu ve buna yönelik davranışlarını etkilemektedir. Öğrencilerin “mükemmel olmalıyım, şayet olmazsam ailem bana değer vermeyebilir” şeklindeki rasyonel olmayan düşünceleri, ergenlerin mükemmeliyetçi

kişilik özellikleri sergilemesine sebebiyet verebilmektedir. Erözkan (2009); mükemmeliyetçi ailelerin çocukları için ulaşılması zor ve güç hedefler belirleme ve çocuklarının yaptıkları hatalara karşı duyarlı olmaları nedeniyle özellikle ergen bireylerde çeşitli davranış bozukluklarının ve depresyon belirtilerinin ortaya çıktığını belirtmiştir.

Eğitim sistemindeki bu denli yarışta kendi çocuğuna avantaj sağlama adına ailelerin çocukları için çok yüksek standartlar belirledikleri bilinmektedir. Öyle ki sınava hazırlık sürecinde olası kötü performanslar ebeveynlerce aşırı büyütülmekte ve bu durum ergen üzerinde baskı yaratmaktadır. Algılanan aile beklentileri ve eleştirileri mükemmeliyetçilik gelişiminde oldukça önemli bir etkidir (Frost ve diğerleri, 1990). Ailelerin kendi çocuklarından sürekli olarak kusursuzluk beklentileri, başarı odaklı yaklaşımları ve onayları, ya hep ya hiç düşünce tarzları ergen bireylerde tüm bunların gerçekleşmemesi durumunda yetersizlik ve değersizlik düşüncelerine sebebiyet vermektedir (Sapmaz, 2006).

Öğrenciler için yüksek standartlar belirlemek, yüksek başarı ve motivasyon sağlayabileceği gibi (Bieling, Israeli, Smith ve Antony, 2003), kötü akademik performans sonucu başarısızlık, başarısızlığa aşırı odaklanma ve uyum problemleri ile de sonuçlanabilir (Rice ve Ashby, 2007).

Öğrenciler yüksek standartlara ulaşmak adına bir dizi akademik görevi de yerine getirmek durumunda kalmaktadır. Daha az akademik stres yaşamak daha mükemmel olmak, mezun olmak ve istediği işi yapmak isteyen öğrenci yerine getirilmesi gereken yükümlülükler olduğunu bilmektedir. Bununla birlikte öğrencinin çevresinde, onu akademik görevlerinden alıkoyan, çeldiren unsurlar çokça bulunmaktadır. Bölümün en başında bahsedildiği üzere, çok daha iyisini isteyen öğrenciler sıklıkla sosyal aktivitelerden uzak durma zorunluluğu hissetmektedir. Öğrenciler sıklıkla, özellikle ergenlik döneminde ders çalışmaktan alıkoyan cezbedici davranış ve olaylarla (arkadaşlarla gezmek, sinemaya gitmek vb.) akademik görevler arasında çatışma duygusu yaşamaktadır. Tam da bu noktada akademik alanda öğrencilerin arzularını ne boyutta ertelediği önemli olmaktadır.

Akademik alanda arzuların ertelenmesi kavramı; bireyin zamansal olarak uzak olan önemli ve değerli akademik ödül, hedef ve amaçlar için anlık olarak

ulaşabileceği ve dürtüleri memnun edecek anlık fırsatları ertelemeşi şeklinde tanımlanmaktadır (Karabenick ve Bembenutty, 1998).

Akademik başarısı yüksek olan öğrenciler aynı zamanda, kendilerini ders çalışma konusunda engelleyen çevresel etkenlere daha kolay karşı koyabilen kişilerdir (Avcı ve Erden, 2008). Öğrencilerin akademik alandaki arzularını erteleme eğilimleri yükseldikçe derslerine daha iyi çalışmakta ve daha az akademik stres yaşamaktadırlar (Bembenutty ve Karabenick, 1998).

Sonuç olarak eğitim sistemindeki rekabetçi yapı; öğrencilerde mükemmeliyetçi tutumlar geliştirmekte, yüksek akademik stres yaşamalarına sebep olmaktadır. Bu iki önemli durum özellikle ergen bireylerde dönemin özellikleri de göz önüne alındığında birçok uyum sorunlarına neden olmaktadır. Uyum sorunları aşamadığında, ergenlerde depresyon riskleri artabilmekte ve en sonunda da intihar eğilimleri oluşabilmektedir. Olumlu mükemmeliyetçilik geliştirme, ulaşılabilir hedefler koyma ve öğrencilerin biricik olduğu mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin mükemmeliyetçi tutumları, algıladıkları akademik stres ve başarı yöneliminde akademik alanda arzularını erteleme eğilimlerinin nasıl olduğu, bunların birlikte ve çeşitli değişkenlerle nasıl değiştiğinin incelenmesi eğitim sistemin açısından önem arz etmektedir.

Araştırmanın problemi; ergenlerin mükemmeliyetçilik özellikleri ve akademik alanda arzuların ertelenmesi ile akademik stres arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın ana amacı; ergenlerin mükemmeliyetçilik özellikleri ve akademik alanda arzuların ertelenmesi ile akademik stres arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Bu durumda araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Ergenlerin mükemmeliyetçilik özellikleri, algıladıkları akademik stres ve akademik alanda arzularını erteleme eğilimleri arasında bir ilişki var mıdır?

2. Ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeyleri (düzen, hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, aile beklentileri, ailesel eleştiri, kişisel standartlar) cinsiyete, okul türüne, algılanan sosyo-ekonomik düzeye, sınıf düzeyine ve aile tutumuna göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
3. Ergenlerin algıladıkları akademik stres düzeyleri (aile ve öğretmen beklentileri, kendine ilişkin beklentiler) cinsiyete, okul türüne, algılanan sosyo-ekonomik düzeye, sınıf düzeyine ve aile tutumuna göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
4. Ergenlerin akademik alanda arzuları erteleme eğilimleri cinsiyete, okul türüne, algılanan sosyo-ekonomik düzeye, sınıf düzeyine ve aile tutumuna göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Başarı ve rekabet odaklı eğitim sistemi, öğrencilerde mükemmel olma gereksinimi hissettirmektedir. Öğrenciler mükemmel olmaya çalışırken bir yandan da büyük bir baskı ve stres yaşamaktadır. Mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinin pek çok psikolojik belirti ile ilişkili olduğu çalışmalarla ortaya koyulmuştur (Hewitt ve Flett, 1991; Alden, Bieling ve Wallace, 1994; Slaney ve Ashby, 1999). Mükemmel olma düşünceleri ile birlikte öğrenciler, eğitim sisteminde özellikle ergenlik dönemini kapsayan liselerde yoğun akademik stres yaşamaktadır.

Tüm bu sonuçlar dikkate alındığında ergenlik döneminde bulunan öğrencilerin; mükemmeliyetçi tutumlar geliştirmesinde etkili olan nedenlerin belirlenmesi ve bu tutumları daha işlevsel hale getirmeye yönelik olarak psikolojik danışma hizmetlerinin verilmesi oldukça önemlidir. Mükemmeliyetçi tutumlara neden olan bileşenler belirlendiğinde önleyici psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında çalışmalar yürütülebilir. Mükemmeliyetçi tutumların çoğunlukla rasyonel olmayan inançlarla ilgili oluşu sebebi ile çeşitli müdahale programları, grupla rehberlik oturumları, psiko-eğitim grup oturumları düzenlenmesinde araştırmanın sonuçları önem arz etmektedir.

Öğrencilerin yaşadıkları akademik stres pek çok probleme neden olmaktadır. Bu açıdan mükemmel olma yolunda akademik stres yaşayan öğrencilere yönelik

bireyle psikolojik danışma oturumları oluşturulabilir. Akademik stres öğrenci bağlamında stresin önemli bir boyutudur. Akademik stres ile ilişkili araştırmalar eğitim psikolojisi ve psikolojik danışma ve rehberlik alanı için de önemlidir.

Birçok öğrencinin yaşadığı sınav kaygısı, dil ve konuşma güçlükleri, sosyal sorunlar, uyum problemleri, depresyon, suçluluk, verimli ders çalışmama gibi problemlerin temelinde mükemmeliyetçi düşünce yapısı ve akademik stres yatmaktadır. Bu bağlamda bu iki değişkenin araştırılması hem uygulayıcılar için hem de araştırmacılar için önemlidir.

Akademik alanda arzularını ertelenmesi de eğitim sisteminin bir başka boyutudur. Akademik alanda arzuların ertelenmesi eğilimlerinin incelenmesi akademik başarısızlık nedenlerini açıklamada ve daha verimli ders çalışma için araştırılması elzem bir konudur. Bu nedenle araştırmanın bir değişkeni olan akademik alanda arzuların erteleme eğilimlerinin değişiminin bilinmesi uygulayıcılar ve alan araştırmacıları için önemlidir.

Son olarak ülkemizdeki mevcut çalışmalar taradığında mükemmeliyetçi özellikler ile akademik stres ve akademik alanda arzuların ertelenmesini bir arada ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu anlamda yapılacak olan çalışmanın ilgili alan yazınına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada aşağıda belirtilen temel varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Örneklem, evreni temsil etmektedir.
2. Örneklemi oluşturan öğrenciler, kendilerine uygulanan ölçme araçlarına samimi cevap vermişlerdir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarından edinilen bilgiler, öğrencilerin bu ölçeklere verdiği samimi cevaplarla ve ölçeklerin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.
2. Bu araştırmada elde edilen bulgular araştırmanın yürütüldüğü lise öğrencileri ile sınırlıdır.

3. Araştırma, Tekirdağ ili erkezky ilçesinde çalışmanın yürütüldüğü 2015-2016 eğitim ve ğretim yılı ile sınırlıdır.
4. Araştırma, çalışmanın yürütüldüğü Anadolu ve Meslek liseleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ergenlik: Bireyin, yetişkinlere zđ ayrıcalıkların kendisine verilmediğini hissettiği zaman başlayan ve yetişkinin tüm gücü ve toplumsal konumu toplum tarafından bireye verildiği zaman sona eren birçok fizyolojik ve psikolojik gelişimlerin yaşandığı döneme denir (Gander ve Gardiner, 1998).

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

Akademik Stres: Akademik başarısızlıkla ilişkili olarak ortaya çıkan hayal kırıklığı ve mitsizliğin eşlik ettiği zihinsel sıkıntıdır (Gupta ve Khan, 1987).

Akademik Alanda Arzuların Ertelenmesi: Birey için uzakta olan ancak önemli ve değerli gördüğü bir akademik dl için, anlık dürtülerini bastırması ve çeldiricilere yönelmemesi olarak tanımlanmıştır (Bembenutty ve Karabenick, 1998).

1.7. Kısaltmalar

BM: Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik leği

ABSE: Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri

AAAE: Akademik Alanda Arzuların Ertelenmesi

ÖSYM: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

SED: Sosyo-ekonomik Düzey

D: Düzen

HAI: Hatalara Aşırı İlgisi

DĐ: Davranışlardan şüphe

AB: Aile/ğretmen Beklentileri

AB: Aile Beklentileri

Kİ: Kendine İlişkin Beklentiler

AE: Ailesel Eleştiri



BÖLÜM II

2.KURAMSAL BİLGİLER VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın içeriğini oluşturan; mükemmeliyetçilik, stres, akademik stres ve akademik alanda arzuların ertelenmesi ile ilgili literatür bilgisi özetlenmiştir. Bu bağlamda mükemmeliyetçilik, stres, akademik stres ve akademik alanda arzuların ertelenmesi ile ilgili tanımlar, gelişimsel süreçler, yaklaşımlar ve bakış açıları söz konusu literatür ışığında ele alınmıştır.

2.1. Stres

Stres kavramsal olarak Latince'deki "estrica" ve eski Fransızca'da "estrece" sözcüklerinden gelmektedir. Bu kavram daha sonra 17.yüzyılda elem, keder ve sıkıntı anlamlarında kullanılmıştır. 18. ve 19. yüzyıllarda ise stres kavramı anlam olarak değişerek baskı, güç ve zorlama anlamlarında kullanılmıştır. Bu kullanımlarda stres; kişilerin, organların ve ruhsal yapıların baskı, güç ve zorlama ile bozulmasına karşı bir direnç olarak anlandırılmıştır (Eroğlu, 2006).

Günlük hayatta sıkça duyduğumuz ve günlük hayatın vazgeçilmez bir parçası haline gelen stres kavramı hakkında araştırmacılar arasında bir görüş birliği bulunmamaktadır. Literatür incelendiğinde stresin sözcük olarak bilimsel çalışmalarda ilk kez fizik bilimciler tarafından kullanıldığı görülmektedir. Mesela Robert Hooke 17.yüzyılda stresi; elastiki nesne ile nesneye uygulanan dış kuvvet arasındaki ilişkiyi açıklamak için kullanmıştır (Hinkle, 1977; Akt., Lazarus ve Folkman, 1984). 18.yüzyılda, Thomas Young isimli fizik bilimci ise stresi madde içinde bulunan direnç ya da güç olarak tanımlamıştır (Akman, 2004). Hooke ve Young'dan sonra biyolog Walter Canon da stres kavramını biyoloji bağlamında açıklamıştır. Canon stresi; canlının doğal iç dengesinin, dış uyarıcılarla bozulması

sonucunda oluşan bir durum olarak açıklamıştır. Canon bu durumu ayrıca “savaş-kaç tepkisi” olarak tanımlamıştır (Ercan, 2002).

Stres olgusu ilk kez fizik alanında ve daha sonraları biyoloji alanında bilimsel olarak geçmiş olsa da daha başka birçok disiplin de bu olgu ile ilgilenmiştir. Söz konusu disiplinler arasında psikoloji, nöroloji, fizyoloji, sosyoloji, antropoloji, biyokimya, endokrinoloji gibi disiplinler bulunmaktadır. Stres çalışmalarının temeli, stresin farklı boyutlarına odaklanmak olmuştur. Bu boyutlar arasında stresin psikolojik ve biyolojik boyutları ağırlık kazanmaktadır. Stresin bir sonucu olarak performans, bilişsel mekanizmalar, duygusal yaşantı ve sosyal faktörler gibi konular dikkat çekmiştir. Bunların dışında; stresli yaşam olayları ile başa etme, stresin olası etkilerini azaltma, stresi önleme, strese terapötik müdahale gibi psikolojik ve sosyal çalışmalar da öncelikli ele alınan çalışmalar olmuştur (Steinberg ve Ritzmann, 1990).

2.1.1. Stres Tanımları

Stres kelime olarak bilinmesine karşın stresin tam olarak ne olduğu bilinmemektedir. Selye (1973) bu durumu stresin farklı kişiler için farklı anlama gelmesinden kaynaklanabileceğini ve bu açıdan belirli bir stres tanımı yapmanın zor olacağını belirtmiştir.

Literatür incelendiğinde stres ile ilgili birçok tanım göze çarpmaktadır. Bu tanımların benzer yanları olmak ile birlikte, tanımlar arasında çelişkiler, benzemeyen yanlar da görülmektedir. Bunun birinci sebebi araştırmacıların strese yaklaşım tarzlarının farklı oluşu gösterilebilir. Diğer sebep ise Selye (1973) ‘nin açıkladığı ve daha önce de bahsedildiği üzere stresin farklı kişiler için farklı anlamlara gelmesi olabilir. Örneğin bu araştırmanın da kapsamında yer alan akademik stres olgusu öğrenciler için stres olarak tanımlanabilirken, bir öğretmen için stres kendine yönelik yetkinlik algısı olabilir. Bu bakış açıları göz önünde bulundurularak araştırmacılar tarafından yapılan stres tanımlarını yorumlamak önem arz etmektedir.

Stres kavramını psikolojik bağlamda ilk kullanan Hans Selye, stresi; organizmanın her türlü değişime karşı genel bir tepkisi olarak tanımlamıştır. Selye’nin bu ilk tanımından sonra stres kavramı uluslararası çalışmalarda başka dillere çevrilmeden olduğu gibi kullanılmaya başlanmıştır. Daha genel bir tanım ile Selye’ye göre stres, vücuttaki eskime ya da aşınma durumudur. Stres, kişinin çevreye uyum sağlama sürecinde yaşadığı fizyolojik kökenli bir tepkidir. İç ya da dış

faktörlerin değişmesi sonucunda uyum (homeostasis) için bedenin güç harcaması fizyolojik tepkilere neden olmaktadır (Conlan, 2001). Ayrıca Selye (1976) bireyin günlük yaşamda stresten tamamen uzak durmasının, tamamen stressiz durumluluk halinin mümkün olmadığını belirtmiş ve bir miktar stresin organizma için faydalı ve gerekli olduğunu söylemiştir.

McGrath (1976) stresi çevreden gelen isteklerle organizmanın kaynakları arasındaki dengesizlikten oluşur şeklinde tanımlamıştır (Akt., Jones, Bright ve Clow, 2001). Organizma ile çevre (fiziksel-sosyal sistemler) arasında bir ilişki vardır. Çevre ile organizma arasındaki uyumsuzluk stresi ortaya çıkmaktadır (McGrath, 1970). Yapılan bu tanım stres tanımları arasında en yaygın olarak kullanılan stres tanımıdır (Hobfoll, 1988). McGrath (1976) yaptığı bu tanıma ek olarak hissedilen stres derecesinin çevresel talep ile başa çıkmak için kişinin algıladığı yetersizlik durumu ile ilişkili olduğunu söylemiştir. Bu düşünce stresin; kişinin kendini nasıl algıladığı ve kendine güveninin ne boyutta olduğu ile ilgilidir.

Feldman (1986) stresi, kişinin çevredeki yeni veya tehdit edici faktörlere verdiği tepki olarak tanımlamıştır. Bu tanım dış uyaranlara vurgu yapmaktadır.

Williams ve Huber (1986) yaptıkları çalışmada stresi, kişinin uyum sağlayıcı becerilerinin aşıldığı ya da yetmediği, uzun süreli iç veya dış çevresel faktörlere verdiği psikolojik ve fiziksel tepki olarak tanımlamışlardır.

Fisher (1994) stresin terimsel olarak geniş bir şemsiyeye benzetilebileceğini söylemiştir. Her bireyin strese karşı verdiği tepkilerin farklı olması gibi, bireyi strese sokan etmenlerin de özellikleri farklı ve değişiktir. Stres tepkileri olarak kaygı, depresyon, öfke, obsesyon ve fobik davranışlar örnek verilebilir. Fisher (1994) da diğer tanımlara benzer olarak çevresel talep ve bu talebi karşılama kapasitesi arasındaki dengesizliğin stresi yarattığını bildirmiştir.

Lazarus, stresin uyaran ve tepki olarak iki şekilde algılandığını belirtmiştir. Uyaran olarak stres, çevresel faktörlere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çevresel faktörler yaşanan felaketler ya da hastalıklar olabilir. Söz konusu çevresel faktörler organizmada bir tepkiye yol açmaktadır. Tepki olarak stres ise organizmada oluşturduğu negatif bir duruma işaret etmektedir. Bu negatif durumlara örnek olarak ise uykusuzluk ve endişe hali sayılabilir. Lazarus bu açıklamalara ek olarak stresi kişi ve çevre etkileşimi bağlamında ele alınması gerektiğini bildirmiştir (Lazarus, 1984).

Lazarus'un açıklamalarına paralel olarak Spielberger (2005) de stresi, kişinin tehdit edici uyaranlar ile karşılaştığında yaşadığı korku ve kaygıya tepki olarak yaşadığı duygusal, bilişsel ve davranışsal değişiklikler olarak tanımlamaktadır.

Krohne (2002) Lazarus'un yaptığı stres tanımına eklemeye yaparak, güncellemiştir. Araştırmacıya göre stres; bir uyaran ve tepki bağı olmaktan ziyade, ikisi arasında bir ilişkidir. Bu tanıma göre, bireyin çevre ile kendisi arasında gerçekleşen, kişi için önem arz eden ve baş etme yollarının yetersiz kaldığı ilişki durumu stres olarak ortaya çıkmaktadır.

Torrance, Selye'ye benzer olarak organizmayı pozitif ya da negatif olarak önemli derecede uyaran her uyarıyı stres olarak tanımlamıştır. Ayrıca stresin iyi tarafı olduğunu, bazen yararlı olduğunu belirtmiştir. Stresin bu olumlu yönü kişiyi daha iyi performans sergilemede motive ettiğini ve bu durumun kişiyi başarıya kanallandırdığını söylemiştir (Torrance, 1965).

Higgins, duygusal ve psikolojik uyumu tehdit eden negatif psikolojik tepkileri stres olarak tanımlamıştır. Söz gelimi organizmanın tehdit edici olay ve durumlara verdiği cevaptır. Stresin araştırılmasında ve tanımının yapılmasında biliş, kişilik gibi özelliklerin de incelemenin faydalı olacağını söylemiştir. Bu olayların stresi açıklamada önemli olduklarını bildirmiştir (Higgins, 2005).

Catron, stresi vücudun bir sinyali olarak ele almıştır. Ona göre stres vücudun bir 'imdat' çağrısıdır. Stres, bir tehlike anında organizmanın "savaş ya da kurtul" cevabına sebep olan bir durumdur. Bu alarm durumu vücudumuzda fizyolojik etkiler yapmaktadır. Söz konusu fizyolojik etkiler; şeker artışı, artan kas aktivitesi, adrenalini salgılaması gibi etkilerdir. Bu tür durumlar vücudun hazır halde olmasını sağlamak ve tüm bunların hepsi stres olgusunu ortaya çıkarmaktadır (Catron, 2005).

Pettinger'e (2002) göre stres yaşam döngüsü içerisinde önemli bir yere sahiptir. Psikolojik, duygusal ve fiziksel zorlanmanın yaşandığı durumlarda özel bir anlam içermektedir. Araştırmacıya göre stresin öznel bir yapısı vardır ve bu yapı ile insanlar aynı uyaranlara farklı tepkiler gösterebilmektedirler. Stres, yaşamda karşı karşıya kaldığımız ya da uyaranlara karşı gösterilen fiziksel ve psikolojik yanıtların bütünüdür.

Makin ve Lindley (1995), insanların kendi yeteneklerine ilişkin algısı ile içinde bulunulan durum arasında bir uyumsuzluk söz konusu olduğunda strese

girdiklerini bildirmişlerdir. Çevreden gelen birçok uyarıcı insanlarda baskı oluşturmaktadır ve stres de bu baskıya göre oluşan tepkidir.

Anad'a (2013) göre stres, kişinin zihinsel ve fiziksel sağlığını etkileyen herhangi bir durum, olay ya da müdahaledir. Böylesi bir durum kişiden normal kapasitesinin fazlası istendiğinde ortaya çıkmaktadır.

Cüceloğlu (2000) , stres yaratan sebeplerin fiziksel ve sosyal çevreden kaynaklandığını söylemiştir. Fiziksel ve sosyal çevreden kaynaklanan olumsuz koşullar nedeni ile kişinin bedensel ve psikolojik sınırları zorlanmakta ve bu durumu aşmak adına çaba sarf edilmektedir.

Barutçugil (2004); günümüzün ayrılmaz bir parçası haline gelen stres; gerilim, tedirginlik, korku ve heyecan gibi duyguları barındırmaktadır. Araştırmacı da stres üzerine yapılan bazı tanımlara benzer olarak stresi tamamen olumsuz bir şey olarak görmemektedir. Söz gelimi stres bir ölçüye kadar kişiye motivasyon sağlayan, başarıya mücadelesi veren ve en önemlisi direnme gücü sağlayan duygusal ve zihinsel bir tepki tepkidir.

Barutçugil'e (2004) paralel olarak Salleh ve diğerleri (2008) de stresin her zaman olumsuz olarak algılanmamasını, olumlu bir değerinin olduğunu söylemişlerdir. Olumlu olarak atfedilen stres pozitif olarak artırıcı bir etkiye sahiptir ve kişileri daha çok başarıya sevk edebilir.

Stranks (2005) göre stres, tek bir tanımı olmayan ve tam olarak anlaşılabilen bir kavramdır. Stres demek farklı insanlar için farklı anlamlar içermektedir. Bu açıdan Stranks farklı stres tanımlar literatüre kazandırmıştır. Tehditlere karşı ortak bir tepki, yaşamın doğal dengesi bozan etki, çevresel durumlara karşı vücut kaynaklarının kullanımı, çevresel değişimlere karşı uyumsuz olarak cevap, uzun bir süreye yayılan ve hasta olma ihtimalini artıran sürekli bir endişe (anksiyete) duygusu olarak farklı tanımlar getirmiştir.

Staff stresi, yüksek oranda hazırlıksız yakalanma, karar verme güçlüğü ve düşük düzeyde moral ile belirtileri olan bir durum olarak ifade etmiştir. Ayrıca stres birçok hastalıkla da ilişkilidir: Depresyon, ülser, astım, şeker hastalığı, kanser ve koroner kalp rahatsızlığı gibi (Akt., Barton, 2000).

Baltaş ve Baltaş (2002) stresi meydana getiren unsurları stres vericiler, bu unsurlara verilen psikolojik ve fizyolojik tepkiler ise stres olarak tanımlamışlardır.

Araştırmacılara göre stres, organizmanın fizyolojik ve psikolojik sınırlarının tehdit edilmesi ile ortaya çıkan durumdur. Herhangi bir tehlike ile karşı karşıya gelen kişi, savaşamayacağını algıladığında bu tehditten kaçmaya çalışmaktadır. Kişi aynı uyaran ile başa çıkabileceğini, üstesinden gelebileceğini algıladığında ise mücadele eder ve çevreye uyum sağlar.

Şahin (1994) her organizmanın dengesini korumaya çalıştığını söylemiştir. Bu durum ilgili alan yazınında “homeostatis” olarak geçmektedir. Bu dengede meydana gelen bozulmalar stres olarak algılanmaktadır. Araştırmacı da belli bir miktar stresin yararlı olacağını belirtmiştir.

Aldwin (2007) stresin üç bileşeni olduğunu söylemiştir. Bunlar; organizmanın içsel durumu, çevresel olaylar, birey ve çevre arasında meydana gelen etkileşimlerdir. Araştırmacıya göre stres hem iç uyaranlar hem de dış uyaranlar kaynaklıdır ve buna ek olarak da çevresel etkileşim önemlidir.

2.2. Stres Aşamaları

İnsanlar stres durumu ile karşılaştıklarında belirli aşamalardan geçerler. Bu aşamaların kendilerine özgü yapısı ve özellikleri vardır. Stresin genel olarak üç aşaması vardır. Bunlar; alarm aşaması, direnç aşaması ve tükenme aşamasıdır. Bu bölümde bu aşamalar genel olarak incelenmiştir.

2.2.1. Alarm Aşaması

Alarm aşaması, stres tanımlarında yer verilen Canon’un belirttiği üzere “savaş ya da kaç” tepkisinin olduğu aşamadır. Bu aşamada vücutta çeşitli fizyolojik değişimler meydana gelir ve bu değişimler organizmayı savaşılmaya hazır hale getirir (James ve Brown, 1997). Bu aşamada vücut ortaya çıkan tehdidi kabul eder. Kabul edilen bu tehdide karşılık vücut alarm aşamasına geçerek savunmaya hazır hale gelir. Bu aşama fizyolojik belirtilerin yoğun olarak ortaya çıkması ile karakterize olmuştur. En önemli fizyolojik belirtilerin en önemlisi hipotalamustan salgılanan adreno kortikotrop isimli stres hormonunun vücuda salınımıdır. Hormonun salınımı ile birlikte stresle daha iyi mücadele edebilmek için; kan basıncı hızla artar, kalp atışı ve soluk alıp verme hızlanır, kaslar gerginleşir, daha keskin görmek için göz bebekleri küçülür ve vücuttaki adrenalin oranı artar (Walker, Mittal ve Tessner, 2008).

Alarm aşamasında kişi rahatsız edici durum ile hem fizyolojik hem de psikolojik olarak mücadele eder. Stres etmeni ortadan kalkarsa, kişide uyku ve gevşeme gibi durumlar görülür. Ancak stres etmeni ortadan kalkmaz ise organizma bu kez direnç aşamasına geçecektir (Sabuncuoğlu ve diğerleri, 2008).

2.2.2. Direnç Aşaması

Direnç aşaması, alarm aşamasının karşı aşamasıdır. Bu aşamada var olan stresör ile vücut olağan gücü ile mücadele etmektedir. Direnç aşamasında organizma stresin etkilerine uyum sağlamaya çalışmaktadır. Alarm aşamasında oluşan belirtiler bu aşamada ortadan kalkmaktadır (Stranks, 2005). Direnç dönemi başarı ile atlatılabilirse beden uyum sağlar ve eski haline döner. Beden başarısız olursa, yani uyum sağlayamaz ise vücut direnç aşamasından tükenme aşamasına geçecektir. Uzun süren direnç aşamasında kişi birçok hastalığa meyilli hale gelmektedir (Baltaş ve Baltaş, 2002).

2.2.3. Tükenme Aşaması

Direnç aşaması uzun sürdüğünde vücut yapmış olduğu uyumu ya da adaptasyonu kaybetmeye başlar ve vücut savunmasız kalır. Stresin uzun sürmesi hastalıkların ortaya çıkmasına sebep olur. Fizyolojik etkilerinin yanında psikolojik olarak da davranışlarda sapma, elem, üzüntü ve hayal kırıklığı gibi durumlar ortaya çıkmaktadır. Tükenme aşamasının sonlarında birey, ağır tablolar ile karşı karşıya kalabilmektedir. Bu etkilerden kurtulmak için bireyin stres etmenlerinden uzaklaştırılarak tıbbi ve psikolojik tedaviye başlanması gerekmektedir (Güçlü, 2001).

Tükenme aşamasının belirtileri; kronik ağrılar, yorgunluk hissi, uyku problemleri, aşırı yeme, yüksek kan basıncı gibi fizyolojik belirtilerdir (Tutar, 2008).

2.3. Strese Sebep Olan Faktörler

Strese sebep olan birçok faktör mevcuttur. Sosyo-ekonomik düzey, kişilik yapıları, yaş, eğitim gibi birçok faktör stres oluşumunda etkilidir. Strese sebep olan etmenler genel olarak burada ele alınmıştır.

Günümüzdeki hızlı değişim, insanlarda uyum problemleri ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu anlamda çok hızlı ve fazla değişim stres nedeni olabilmektedir. İnsanların olumsuz gördükleri durumlar stres durumu yaratırken, olumlu gördüğü durumlar da strese sebep olabilmektedir. Stresin genellikle bir birikim sonucu

oluştugu bilinmektedir. Yani kişi hayatında yer eden ilgili ve ilgisiz olayların birikimi sonucunda stres yaşayabilmektedir. Tüm bunların dışında stresin nedeni her zaman belirgin olmayabilmektedir (Anad, 2013).

Cohen ve Williamson (1988) yaptıkları bir çalışmada strese sebep olan etmenlerle ilgili sonuçlar elde etmişlerdir (Akt., Ramirez ve Hernandez, 2007). Araştırmacılara göre yaş arttıkça bireylerin algılanan stres düzeyi azalmaktadır, sosyo-ekonomik düzey arttıkça algılanan stres düzeyi azalmaktadır, eğitim seviyesi arttıkça algılanan stres düzeyi azalmaktadır. Stres düzeyini artıran faktörleri ise; kişinin yaşadığı ailedeki üye sayısı ikiden fazla olduğu durumlar, kişinin evli olup olmaması, emekli ya da tam zamanlı çalışma durumudur.

Yukarıda belirtilen çalışmalara paralel olarak Ranchor ve Sanderman (2000), eğitim ile stres arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Eğitim genellikle sosyo-ekonomik düzeyin de bir göstergesi olabilmektedir. İyi bir eğitim ekonomik kaynaklara ulaşımı kolaylaştırmaktadır. Düşük eğitim seviyesi bireyleri ekonomik açıdan dezavantajlı konuma sokabilmektedir. Araştırmacılar düşük eğitim seviyesinde olanların daha fazla strese maruz olduklarını belirtmişlerdir.

Düşük benlik saygısı, öğrenim gördüğü okula uyumda zorluklar, sosyal destek eksikliği gibi faktörler ile yüksek stres arasında ilişki vardır (Goff, 2011). Stres ile sosyal destek arasındaki ilişkiyi inceleyen Corneil (1998), stres düzeyini artıran etkenlerin başında sosyal destek eksikliği gelmektedir. Araştırmacıya göre algılanan stresi azaltmada sosyal destek doğrudan bir etkiye sahip olabilir.

Stresin sebepleri arasında kişiliği bazı boyutları da etkili olabilmektedir. Kişiliğin nevrotik boyutu ve dışa dönüklük boyutu üzerinde yapılan bir çalışmada nevrotiklik ile tehdit arasında olumlu, pozitif başa çıkma ile arasında olumsuz bir ilişki mevcuttur. Dışa dönüklük ile pozitif başa çıkma arasında olumlu, tehdit ile arasında ise olumsuz bir ilişki mevcuttur. Araştırmaya göre stres seviyelerini etkileyen etmenlerin başında kişinin kendi kaynaklarını nasıl algıladığı önemli olmaktadır.

Yapılan başka bir çalışmada olumsuz duygulara odaklanmanın algılanan stres düzeyini arttırdığı bulunmuştur. Çalışmada olumsuz duyguların bireylerin psikolojik sağlığı üzerinde önemli bir konu olduğu vurgulanmıştır. Bunlara ek olarak

nevrotik kişilik yapısının da olumsuz duygularla bağlantılı olduğu belirtilmiştir (Hemenover ve Dienstbier, 1996; Akt., Oliver, 2002).

Bireyler olumsuz sosyal olaylar içinde bulunduğu ve olumsuz bir duygu durum içine girdiği zaman algılamış oldukları stres düzeyi artmaktadır (Kemeny, 2003). Bununla birlikte sosyal anlamda yaşanan gerginlik, depresif bir psikolojik hal, fizyolojik hastalık belirtileri stres düzeyini artıran önemli etmenlerdendir (Cohen, Kamarck ve Mermelstein, 1983).

Stres araştırmaları ile bilinen Lazarus (1984), stresin kişilerin algıları ile çok yakın ilişkili olduğunu belirtmiş ve bu konu üzerinde çalışmalar yürütmüştür. Stresi algılamada bilişsel değerlendirme önem arz etmektedir. Bilişsel değerlendirme, kişinin algıladığı tehdit edici unsuru ne derecede büyük ya da küçük görmesi ile ilgili kişisel fikridir (Lazarus ve Folkman, 1987). Bilişsel değerlendirme esasında kişilerin yetkinlik inançları, kontrol odakları, öğrenilmiş davranışları, sosyal uyumlarına yönelik algıları, yaşam tecrübeleri gibi durumlar bulunmaktadır. Bu sebeple algılanan stres düzeyinin artmasında bu etmenlerdeki değişimler dikkate alınmalıdır (David ve Suls, 1999; Marlove, 1998).

2.4. Stres İle Başa Çıkma

Stres yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır. Stresin yoğunluğu ve başa çıkma yollarının etkililiği insanların psikolojik ve fiziksel sağlığını etkilemektedir (Farley, Galves, Dickinson ve Perez, 2005). Stresin sağlık üzerindeki etkilerini belirten çok sayıda çalışma mevcuttur (Lazarus ve Folkman, 1984; Aldwin, 2009).

Baş a çıkma; kişinin stres karşısında kaynaklarını tükettiğini hissettiği, iç ya da dış uyaranların üstesinden gelmek için sarf ettiği, sürekli olan ve değişkenlik gösteren bilişsel ve davranışsal öğeler içeren çabalardır (Lazarus ve Folkman, 1984).

Lazarus ve Folkman'ın (1984) baş a çıkma modeli üç unsur içermektedir. Kişi çevresindeki olay ya da durumu analiz eder ve öneminin ne olduğunu düşünür. Bu ilk değerlendirmede tehdit içeren stresörün kişi için anlamı belirlenir. İkinci değerlendirmede kişi kendisini tehdit eden stresörün etkilerini tartar ve bu etkilerin üstesinden gelip gelemeyeceğini belirlemeye çalışır. Kişi kendi kaynaklarını da göz önünde bulundurarak vardığı değerlendirme sonucuna göre baş a çıkma stratejilerini denemeye başlar.

Bazı araştırmacılara göre stres ile baş etme bir kişilik boyutu olarak ele alınıp bu yönde çalışmalar yoğunlaştırılmalıdır. Fakat başka bir görüş de bu yönelimin sonucu olarak aynı kişilik özelliğine sahip kişilerin aynı stresöre aynı tepkiyi vermeleri gerekmektedir. Bu durum da çok olası görülemeyebilir (Carver, Scheier ve Weintraub, 1989). Yine de aynı kişilik özelliğinin strese karşı spesifik bir yanıt vermesi mümkün olmasa da belli başlı stres cevapları ortak özellikler gösterebilirler (Türküm, 1999). Başa çıkmayı kişiliğin bir boyutu olarak değerlendiren bakış açılarına göre, çevresel koşullarda meydana gelen değişikler çok fazla önem arz etmemektedir, stres ile başa çıkma da evre ikinci planda kalmaktadır (McCrea ve Costa, 1986).

Görüldüğü üzere stres ile başa çıkma literatürü incelendiğinde araştırmacılar arasında belirli bir görüş birliği bulunmamaktadır. Her araştırmacı stres ile baş etmede farklı yol ve tutumlar sergilenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Genel olarak stres ile baş etme problem odaklı ve duygusal odaklı olarak iki temel gruba ayrılmıştır. Ancak bu baş etme yollarına uymayan başka baş etme yollarından bahseden araştırmalar da mevcuttur. Söz gelimi sosyal destek arayışı, yetkinlik inancı, kaçınma, bastırma gibi değişik mekanizmaların da devreye girdiği bilinmektedir (Billings ve Moos, 1984; Carver, Scheier ve Weintraub, 1989).

Araştırmacılar arasında genel olarak ayrımı yapılan problem odaklı ve duygu odaklı başa çıkma olduğunu belirtmişlerdir. Problem odaklı başa çıkma yöntemi; problemin çözümü için gereken planlı bir yöntemi içerir. Problem odaklı başa çıkma da stres yaratan unsuru, durumu ya da olayı değiştirmeye, etkisini bertaraf etmeye ya da en azından stresin etkilerini azaltmayı kapsar. Bu baş etme yönteminde birey kendi davranışlarını ya da çevresini değiştirmeyi amaçlar. Bu yaklaşımı benimseyen kişiler yaptıkları değerlendirmenin sonucuna göre stres unsurunun kontrol etmeye çalışırlar (Lazarus ve Folkman, 1984). Problem odaklı başa çıkma yönteminde; sorunu belirleme, çözüm alternatifleri oluşturma, alternatifler arasından seçim yapma ve yapılan seçimi uygulama gibi başa çıkma tarzları kullanılır (Yerlikaya, 2009).

Duygu odaklı başa çıkma yönteminde ise sosyal destek arama, kaçma-kaçınma davranışları, öz yeterlik sorgulama, olumlu yeniden değerlendirme gibi aşamalar oluşur. Stresli durumun sonucunda ortaya çıkan olumsuz, rahatsız edici

duyguların organize edilmesi, denetlenmesi ve istenilen noktaya getirilmesi sağlanır (Lazarus ve Folkman, 1984).

Problem odaklı başa çıkma yöntemi daha fazla aktif bir yan içerirken, duygu odaklı başa çıkma yöntemi daha pasif yöntemler içermektedir. Problem odaklı bakışı kullanan bireyler direk olarak probleme müdahale etmekte ve var olan stres durumunu ortadan kaldırmaya çalışmaktadırlar, bu anlamda daha işlevsel bir yol izledikleri söylenebilir. Stresli olayların şüphesiz duygu boyutu da önem arz eder fakat problemin gerçek durumu ile ilgilenilmediği için kısa vadede stresi ortadan kaldırmada etkili olamayabilirler (Yerlikaya, 2009). Konu ile ilgili literatür incelendiğinde de bu düşünceyi destekler çalışmalara rastlanılmaktadır. Duygu odaklı başa çıkma yöntemleri, problem odaklı başa çıkma yöntemlerine göre stres ve hastalıklarla daha çok ilişki olduğuna dair bulgulara rastlanmıştır (Soderstrom ve ark., 2000).

Problem odaklı başa çıkma daha çok aktif planlama içermektedir. Söz konusu baş etme tutumunu benimseyen bireyler, yaşadıkları stresli durumlar karşısında durumun üstesinden geleceklerine dair karar vererek harekete geçerler. Bu yöntemde sıklıkla bilgi alma, sorun çözücü davranışlar bulunmaktadır (Uçman, 1990). Aktif planlama mekanizmasında; doğrudan harekete geçme, eylemde bulunma, aktif çabalar, an üzerine odaklanma gibi akılcı yöntemlerdir (Özbay ve Şahin, 1997).

Bazı araştırmacılar problem odaklı ve duygu odaklı başa çıkma tarzlarının yanında anlam odaklı başa çıkma tarzı olarak adlandırdıkları bir başka başa çıkma mekanizması olduğu bildirmişlerdir. Bu bakış açısına göre stres ile baş etmede bilişsel stratejiler ağırlıklı olarak kullanılmaktadır (Folkman ve Moskowitz, 2004). Anlam odaklı başa çıkma yaklaşımında bilişler ön plandadır. Bilişsel yeniden yapılandırma bu mekanizmanın temel yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilişsel yeniden yapılandırma ile stresörlere verilen anlamlar, stresörlere ile gerektiği gibi başa çıkabilme algısı ayarlanmaktadır. Bu yöntem ile birey daha olumlu duygulanım sağlayabilmektedir. Bu yöntemde diğer yöntemlerden farklı olarak 'mizah' unsuru da devreye girmektedir. Birey yaşadığı stresli durumun mizahi taraflarını da görebilmesi sağlanırsa, olaylara bakış açısı değişecektir (Rice, 1999).

Güncel stresle başa etme alan yazınında başka bir stresle baş etme yolu da önerilmektedir. Bu yaklaşım sosyal başa çıkma yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre stres

ile başa çıkmada dört temel adım oluşturulmuştur. Bunlar; bireysel planlamayı içeren aktif tutum, inkârı ve soyutlanmayı içeren kaçınma/kaçma davranışı, duygusal destek arama ve olumlu yeniden yapılandırma olarak belirtilmiştir (Folkman ve Moskowitz, 2004).

Psikoloji tarihine baktığımızda ise stresle başa çıkma konusunun ilk çalışmaları daha çok klinik içeriklidir. Klinik vakalara, klinik uygulamalar içeren yaklaşımların kullanıldığı görülmektedir (Holmes ve Stevenson, 1990; Miller, Brody ve Summerton, 1988). Bu bağlamda stres ile başa çıkma mekanizmaları ölümcül tehdit içeren fizyolojik hastalıklara karşı geliştirilen ve bireye dönük olarak oluşturulan sistemler olarak göze çarpmaktadır (Feurstein, Bush ve Corbisiero, 1982).

Son olarak Cüceloğlu stres ile başa çıkma unsurlarını üç ana gruba ayırmıştır. Birinci sırada fiziksel başa çıkma vardır. Bunlar arasında; gevşeme egzersizleri ve spor gelmektedir. İkinci sırada ise psikolojik başa çıkma yöntemi gelmektedir. Bu yöntemde ise bilişsel yeniden yapılandırma, olumlu duygulanım çalışması gibi aktiviteler bulunmaktadır. Son yöntem ise davranışsal başa çıkmadır. Burada da olumlu ve işlevsel davranış değişikliği çalışmaları bunlardan bazılarıdır (Cüceloğlu, 1991).

Buraya kadar bahsedilen stres ile başa çıkma tutumları, ilk ortaya çıkışından bu yana oldukça fazla çalışılmış ve kapsam olarak da yaklaşım olarak da genişletilmiştir. Tüm bunlara rağmen hiçbir başa çıkma yöntemi ne kendi başına yeterli ne de tamdır (Coyne ve Downey, 1991). Bahsedilen başa çıkma mekanizmaları etkililiği açısından incelendiğinde kimi yaklaşımların stresi azaltmada etkin bir işleyişe sahip olduğu gözlenirken, kimi yaklaşımların ise etkin bir işleyiş sergileyemedikleri görülmüştür (Holmes ve Houston, 1974; Houston 1972).

2.5. Stresin Sonuçları

Araştırmacılar stresin insanların fiziksel ve psikolojik sağlıkları üzerinde büyük etkileri olduğunu kabul etmektedirler (Lazarus ve Folkman, 1984). Literatürde birçok çalışmada kronik hastalıkların ortaya çıkmasında stresin önemli bir yerde olduğu vurgulanmıştır (Gil ve ark., 2004). Yapılan çalışmalarda stresin depresyon, yaygın anksiyete bozukluğu, vücut ağrıları gibi sonuçları olduğu bulgulanmıştır (Misra, McKean, West ve Russo, 2000).

Stresin insan üzerinde ne gibi etkileri olduğu stres konusunun en başında da açıklandığı üzere ilk olarak Hans Selye tarafından çalışılmıştır. Selye 1956 yılında yaptığı çalışmalarda stres verici olay ile karşı karşıya gelen insanın çeşitli fizyolojik ve psikolojik rahatsızlıklara karşı savunmasız kaldığını söylemiştir (Tuğrul, 2000). Stres ile karşılaşan kişinin psikolojik olarak gösterdiği tepkilerin başlıcaları; kaygı, üzüntü ve öfkedir (Yerlikaya, 2009).

Stresli durumun uzun sürdüğü durumlarda birey üstesinden gelemeyen bir yoğun bir üzüntü duygusu ve buna eşlik eden depresif semptomlar görülmektedir (Yerlikaya, 2009).

İnsanlarda stres oluşumuna sebep olan belli başlı stres kaynakları vardır. Bunlar genel olarak; fiziksel çevre kaynaklı stresörler, iş ile alakalı stresörler, günlük yaşam stresörleri, gelişimsel stresörler ve travmatik stresörler olarak gruplanabilir (Baltaş ve Baltaş, 1998).

Bu bağlamda özellikle ergenlikte; okul talepleri, aile değişiklikleri, akran ilişkileri gibi genel birçok faktör strese sebep olmaktadır (Swanson, 2000). Bu stres türünün en önemlisi de akademik stres olmaktadır.

2.6. Akademik Stres

Akademik stres, eğitim alanında özellikle okul ortamında önemli bir stres türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle ülkemizde merkezi sınavların öğrencilerin erenlik ya da ergenlik dönemine denk geldiği göz önünde bulundurulduğunda diğer stres faktörlerine ek olarak akademik stresin özellikle dikkat edilmesi gereken bir konu olduğu aşikârdır.

Akademik stres; akademik başarısızlıkla ilişkili olarak ortaya çıkan hayal kırıklığı ve ümitsizliğin eşlik ettiği zihinsel sıkıntıdır (Gupta ve Khan, 1987).

Shah'a (1988) göre akademik stres; okul bağlamında ele alınan, okul ile alakalı, okul tarafından oluşturulan her şeyi öğrenmek için hissedilen genel bir aciliyet duygusudur.

DeDeyn (2008) akademik stresi; zihinsel ve duygusal baskı, zorlanma ve gerginlik ile karakterize olan okul yaşamının taleplerine karşı oluşan bir stres türü olarak tanımlamıştır. Tanıma bakıldığında akademik stresin okul yaşamı ve daha geniş kapsamda eğitim bilimlerinde çalışılması gereken bir alan olduğu görülmektedir.

Akademik stres, özellikle lise öğrencileri bakımından üzerine düşülmesi gereken bir konu olarak varlığını sürdürmektedir. Lise öğrencileri birçok ülkede birçok sebepten yüksek stres ile yüz yüze gelmektedir. Stresin yoğunluğu arttığında hem sağlığı hem de öğrencilerin akademik başarısını etkileyebilir. Tam da bu noktada Amerikan Kolejleri Sağlık Derneği'nin 2006 yılında yaptığı bir çalışmada, lise öğrencilerinin akademik başarılarını ve akademik performanslarını etkileyen en önemli faktörün akademik stres olduğu ortaya çıkmıştır (Akt., Kadapatti ve Vijayalaxmi, 2012).

Öğrencilerin algıladığı akademik stresin kaynakları; yazılı ve sözlü sınavlar, yoğun akademik ödevler, beklenen yüksek düzeyde performans, zaman baskısı, diğerleri ile rekabet, aile ve öğretmen beklentileridir (Leung ve diğerleri, 2009).

Öğrencilik bir meslek, okul da bir iş yeri olarak değerlendirilmemesine karşılık, yukarıda bahsedilen akademik strese sebep olan etmenler bir "iş" olarak görülebilir. Bu bağlamda sınavlarda başarılı olma, kariyer planlaması yapma ve diğer tüm etmenler "iş" olarak görülebilmekte veya "iş"e yakın bir anlam ifade etmektedir (Schaufeli ve Taris, 2005; Akt., Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011). Bunun dışında bahsi geçen tüm akademik stresörlere ek olarak ergenlik döneminin getirdiği kendine has özellikler, gelişimsel krizler, akran ve aile ilişkileri gibi etmenler de öğrenciler üzerinde yoğun bir baskıya sebep olmaktadır (Kutsal, 2009).

Yukarıdaki açıklamalara paralel olarak okul üzerinde yapılan araştırmalarda okulun kendi başına bir stres etkeni olarak algılandığı bulunmuştur (Chang, Rand ve Strunk, 2000). Eğitim ve okul ortamının öğrenciler üzerinde psikolojik ve sosyal etkilerini inceleyen çok sayıda araştırma mevcuttur (Kuperminc, Leadbeater ve Blatt, 2001; Normandeau ve Guay, 1998; Rigby, 1999; Schunk, 1991).

Okulun çeşitli beklentileri daha önce de açıklandığı üzere öğrenciler üzerinde baskı unsuru oluşturmaktadır. Bu bağlamda pek çok araştırmacı okulu bir iş yeri gibi değerlendirmenin mümkün olduğunu belirtmişlerdir (McCarthy, Pretty ve Catano, 1990; Salmela-Aro, Savolainen ve Holopainen, 2009; Yang ve Farn, 2005). Öğrencilerin okulu bir iş yeri gibi algılamasının ve akademik stres yaşamalarının altında yatan sebepler ise; derslere devam etme zorunluluğu, verilen ödevleri yapmak, belirli normlara göre davranmak, derslerden geçmek için iyi notlar almak

zorunluluğudur (Balogun, Helgemoe, Pellegrini ve Hoerberlein, 1996; Chambel ve Curral, 2005; Fimian Fastenau, Tashner ve Cross, 1989).

Tüm bu sebeplerden dolayı öğrencileri geniş yelpazede akademik stresörler beklemektedir. Öğrenciler daha erken yaşlardan itibaren sürekli daha fazla çalışmak zorunda kalmaktadır. Aileler başta olmak üzere, öğretmenler ve diğerleri sürekli olarak öğrencilerden yüksek akademik başarı beklemektedir (Yıldırım ve Ergene, 2003). Özellikle ülkemiz açısından düşünüldüğünde sınavların eğitim sistemimizin çok önemli bir parçası olduğu bilinmektedir. Üst öğrenim kurumlarına giriş sınavlarının bir yarış haline dönüşmesi, öğrenciler arasındaki rekabeti de arttırmaktadır. Bir yandan ailelerinin ve öğretmenlerinin zorlayıcı etkisine maruz kalan öğrenciler, diğer yandan da akranları ile rekabet etmek durumunda kalmaktadır. Bu etkenler doğal olarak öğrencilerde başarısız olma korkusu, sınav kaygısı ve akademik stres yaratmaktadır (Baltaş, 2009).

Akademik stresin bir sonucu olarak öğrenciler tükenmişlik hissetmektedirler. Birçok çalışmada yoğun akademik stres sonucu tükenmişliğin ortaya çıktığı bulgulanmıştır. Tükenmişlik sonrası ise bozulma ve yok olma gelmektedir (McCraine ve Brandsma, 1988). Tükenmişliği yordayan çalışmalarda öğretmen ve arkadaş ilişkileri, akademik öz yeterlik, akademik başarının yanı sıra özellikle akademik stresin önemli bir yordayıcı olduğu belirtilmiştir (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002; Zhang, Gan ve Cham, 2005).

Günümüzde bilginin hızlı artışı ve hızlı yayılışı, eğitim-öğretim dönemindeki öğrencilerin değişen koşullara uyum sağlamada sorunlar yaşamalarına sebebiyet vermektedir. Bu açıdan okul tükenmişliğinin önemli bir boyutunu akademik stres oluşturmaktadır (Kutsal ve Bilge, 2012). Akademik stresin sürekli olması halinde duygusal tükenme de meydana gelmektedir. Duygusal tükenme; kişi kendinden beklenenleri aşırı olarak algılaması sonucu ortaya çıkan psikolojik baskıların, bunalma ve bıkkınlık yaratma durumudur (Sweeney ve Summers, 2002).

Akademik stres ile ilişkili diğer bir konu da sınav stresi ya da sınav kaygısıdır. Öğrencilerde çok sık rastlanan bir durum olan sınav kaygısı; sınav öncesinde başlayan, psikolojik ve fizyolojik değişimlere sebebiyet veren, devam etmesi halinde sınav anında performans düşüklüğü yaratan yoğun bir duygudur (Yavuz ve Akagündüz, 2004). Sınavların öğrencilerde bu denli stres yaratmasının

nedeni sınavlarda başarısız olma ile ilişkili beliren korku ve utanç duygularıdır (Anad, 2013).

Akademik stres yaşamak öğrenme ile de bağlantılıdır. Öğrenmeye yardımcı olan; düzenli çalışma alışkanlığı, ailenin desteği, içsel motivasyon, zeka, eğitim ortamı gibi hem iç hem de dış faktörler mevcuttur. Söz konusu bu faktörler öğrenmeye yardımcı olmazlarsa akademik strese sebebiyet verebilirler (Kadapatti ve Vijayalavmi, 2012).

Akademik stresin öğrencilerde birçok fiziksel ve psikolojik etkisi vardır. Bu etkiler şemsiye olarak düşünüldüğünde temelde stresin getirdiği özelliklere benzerler. Akademik stres boyutunda ise söz konusu etkiler; insan hayatında çok önemli bir yeri olan eğitim gibi bir olguyu sekteye uğratmaktadır. Anad (2013: 10) akademik stres sonucu ortaya çıkan fiziksel, psikolojik ve davranışsal etkileri şu şekilde belirtmiştir:

FİZİKSEL	PSİKOLOJİK	DAVRANIŞSAL
-sırt ağrısı, boyun ağrısı	-anksiyete	-alkol,sigara kullanımı
-uyuşukluk	-düşük benlik algısı	-yeme bozuklukları
-alerji	-hayal kırıklığı ve saldırganlık	-erteleme davranışı
-kas gerginliği	-zihinsel tükenmişlik	-kendini soyutlama
-baş dönmesi	-depresyon-hüzün	-ilaç kullanımı
-bulantı	-sinirlilik	-ilişki sorunları
-hızlı nefes alıp-verme	-konsantrasyon güçlüğü	-akran zorbalığı/baskısı

Akademik strese sebep olan etmenler tehdit olarak algılandığında öğrencilerin tabloda belirtilen sorunlara ek olarak motivasyon azalması, düşük akademik performans ve en sonunda da eğitim süreci dışına çıkma gibi olumsuz durumları yaşamaları olasıdır. Akademik stresin sonuçları kadar daha önce de açıklanan akademik stres ile bağlantılı kavramlar ve akademik stres yaratan tehditler de incelenmelidir. Bu bağlamda demografik özellikler, öğrencilerin kendilerine yönelik algıları (benlik, yetkinlik vs.), yaşama dair tecrübeler, sağlık ile ilgili davranışlar, eğitim ve okul ortamı gibi birçok faktör akademik stres oluşumuna sebebiyet verebilmektedir (Goff,2011).

Öğrencilerin, akademik stres durumları ile ilgili konularda başa çıkma tarzları, genel stres yönetimi gibi konularda araştırma yapılmasının önemi vurgulanmaktadır. Öğrencilerin tehdit olarak algıladığı kişisel ve akademik görevlerin neler olduğu, ilişkili akademik stres kalıplarının anlaşılması için bütünsel bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği belirtilmiştir (Lee ve diğerleri, 2005). Başa çıkma ile ilgili olarak üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada akademik stres ile akademik başarı, başa çıkma stilleri ve motivasyon arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre akademik stresi aşmada duygu odaklı başa çıkma yollarından çok problem odaklı başa çıkma stiline daha işe yarar olduğu bulunmuştur (Struthers ve diğerleri, 2000).

2.7. Akademik Alanda Arzuların Ertelenmesi

Bu bölümde akademik alanda arzuların ertelenmesi ile ilgili kuramsal çerçeve sunulacaktır. Akademik alanda arzuların ertelenmesi kavramı çok fazla çalışılmış bir konu alanı olmadığından kuramsal bilgi de sınırlıdır. Bu bağlamda söz konusu kavramın tanımı, çalışmadaki yeri ve ilgili araştırmacılara değinilmiştir.

2.7.1. Akademik Alanda Arzuların Ertelenmesi İle İlgili Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın temel konularından bir diğeri de “akademik alanda arzuların ertelenmesi”dir. Akademik erteleme ya da klasik arzuların ertelenmesi kavramlarına yakın bir anlam içermektedir. Öğrenciler üzerinde stres yaratan faktörlerin neler olduğuna daha önce değinilmiştir. Aynı şekilde akademik stresin de öğrenciler üzerindeki etkileri ve akademik strese sebep olan etmenler üzerinde de duruldu. Akademik strese sebep olan etmenlerden kurtulmak isteyen öğrenci çeşitli görev ve sorumlulukları yerine getirmek durumunda kalmaktadır. İşte tam bu noktada akademik alanda arzuları erteleme eğilimi devreye girmektedir.

Öğrenciler iyi bir akademik performans sergilemek, istedikleri kariyer hedeflerine ulaşmak ya da mezun olmak gibi temel isteklerini yerine getirmek için bazı “zorunluluk”ları da yerine getirmek durumunda kalmaktadır. Söz konusu zorunluluklar öğrencilerde akademik strese sebep de olmaktadır. Öğrenciler sorumlu oldukları davranışları gerçekleştirmek isterken bir yandan da bazı çeldiriciler veya caydırıcılarla da sürekli karşı karşıya kalmaktadır.

Bahsedilen çeldiricilerin öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemek isteyen ilk deneysel araştırmalar, 1968-1974 yılları arasında Standford Üniversitesinde yürütölen boylamsal bir araştırmada ortaya konulmuştur. Araştırma kapsamında Bing Anaokuluna kayıtlı 550 öğrenci incelenmiştir (Ayduk vd., 2000; Akt., Avcı ve Erden, 2008). Diğer bir adı “şekerleme testi” (Mischel ve Ayduk, 2002) olan deneysel çalışmada öğrencilere istedikleri takdirde önlerinde duran az miktarda olan şekerlemeleri yiyebilecekleri, eğer belirli bir süre beklerler ise daha fazla miktarda şekerleme alabilecekleri söylenmiştir. Araştırma sonucunda bazı öğrencilerin şekerlemeleri hemen tükettiği, bazı öğrencilerin ise bir süre bekleyip daha fazla şekerlemeyi aldıkları gözlenmiştir (Mischel ve Underwood, 1974; Ayduk vd., 2000; Akt., Avcı ve Erden, 2008). Araştırma boylamsal bir desende olduğu için aynı çocuklar 16-18 yaş aralığında tekrar incelendiğinde ödöl için bekleyen grubun diğer gruba göre; öz kontrol düzeyleri, caydırıcılardan uzak durma mekanizmaları, akademik başarıları ve sosyal yetenekleri daha yüksek bulunmuştur. Aynı grup 30 yaş civarına geldiğinde ise stresle başa çıkmada , moral bozukluğu ile daha kolay mücadele edebildikleri ve daha başarılı davranışlar sergiledikleri gözlenmiştir (Ayduk vd., 2000; Akt., Avcı ve Erden, 2008).

DeneYlerde de ortaya konulduğu üzere “arzuların ertelenmesi”; bireyin uzakta olan ancak fazlaca istenen bir hedef için şu an olan, anlık küçük doyum ve isteklerini erteleme eylemi olarak tanımlanmiştir (Mischel, 1981; Akt., Bembenutty ve Karabenick, 1996). Akademik alanda arzuların ertelenmesi kavramına geçmeden önce akademik ertelemenin ne olduğunun da bilinmesinde fayda görölmektedir. Akademik erteleme davranışı, bireyin yerine getirmesi beklenen akademik görev ve ödevlerini zamanında yapmaması, buna bağlı olarak da yüksek düzeyde stres yaşayana kadar söz konusu görevleri yapmaya başlamaması olarak tanımlanmaktadır (Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995).

Metcalf ve Mischel (1999) arzuların ertelenmesi ile ilgili çalışmalar yapmışlardır. Yapılan çalışmalar sonucunda bireyin çevreden gelen ve hedef davranışından alıkoyan çeldiricilere yönelik kullandığı mekanizmaları “sıcak” ve “soğuk” sistem perspektifi içinde tanımlamışlardır. Araştırmacılara göre sıcak duyuusal sistem hızlı, anlık, rasyonel olmayan ve stres tarafından kontrol edilir ve

uyaran yani çeldirici kontrollüdür. Soğuk bilişsel sistem ise rasyonel olan, mantık çerçevesinde işleyen, cevabın hemen oluşturulmadığı, strese dayanıklı ve birey tarafından kontrol edilen yapıdır. Sıcak sistem çeldiricilere yanıt vermeyi ve onları doyurmayı düşünürken, soğuk sistem ise mantıksal çerçevede sıcak sistemin bu isteklerini dengeler. Araştırmacıların ortaya koyduğu bu sistem Freud'un psikoanalitik kuramında yer alan id ve ego çekişmesine benzer. Sıcak sistem "id" gibi davranarak haz aramaya yönelirken, soğuk sistem "ego" gibi davranarak mantıksal bir denge kurmaya çalışır. Bu sistemlerin fizyolojik kökenlerine baktığımızda ise; sıcak sistem amigdala merkezli savaş ya da kaç tepkisi oluştururken, hipokampus merkezli soğuk sistem bilişsel yanıt üretmektedir (Mischel ve Ayduk, 2002).

Birey hedefe yönelirken (akademik, sosyal vs.) iki aşamadan geçmektedir. Bunlar hedef belirleme ve hedef izlemedir. Hedef belirleme anlık gerçekleşir ve daha çok bireyin beklentilerini içerir. Ayrıca hedef belirleme aşamasında başkalarının deneyimleri de etkili olmaktadır. Hedef izleme ise süreçten oluşur. Süreç içerisinde bireyi hedefinden vazgeçirebilecek caydırıcı seçenekler karşısına çıkacaktır. Hedefe giden süreçte çeldirici, caydırıcı etmenlerden uzaklaşmak isteyen bireyin soğuk bilişsel mekanizmaları kullanması yararına olacaktır (Mischel, 1974; Mischel ve Shoda, 1998). Soğuk bilişsel sistem mekanizması, bireyin uzun vadeli hedeflerine ulaşmada ortaya çıkacak çeldiricilerden onu koruyacaktır ve hedefe ulaşmasına yardımcı olacaktır (Mischel, 2004).

Akademik alanda arzuların ertelenmesi kavramı, klasik arzuların ertelenmesi kavramının akademik alana uygulanmasıdır. Akademik alanda arzuların ertelenmesi; birey için uzakta olan ancak önemli ve değerli gördüğü bir akademik ödül için, anlık dürtülerini bastırması ve çeldiricilere yönelmemesi olarak tanımlanmıştır (Bembenutty ve Karabenick, 1998).

Akademik başarısı yüksek olan öğrencileri gözlemlediğimizde, kendilerini akademik görevlerini yerine getirmekten alıkoyan, caydırıcı unsurlara karşı koyan kişiler olduğunu görebiliriz. Bu bağlamda akademik alanda arzuların ertelenmesi akademik başarıyı etkileyen faktörlerden birisidir (Avcı ve Erden, 2008). Arzularını erteleme yeteneği güçlü olan öğrencilerin daha iyi akademik performans sergilediği ve buna bağlı olarak da daha az akademik stres veya sınav stresi yaşadıkları

araştırmalarla ortaya koyulmuştur (Bembenutty ve Karabenic, 1998; Bembenutty, McKeachie, Karabenick ve Lin, 2001; Bembenutty, 2002). Kendileri için uzak hedefler oluşturabilen, hedefleri ile yapması gerekenleri arasındaki ilişkiyi daha net görebilen öğrencileri anlık çeldiricilere karşı daha iyi mücadele ettikleri ve sonuç olarak arzularını erteleyebilmektedir (Lomranz, Shmotkin, Katznelson, 1983; Bembenutty, McKeachie ve Karabenick, 2000; Bembenutty, 2002). Akademik alanda arzuların ertelenmesi irade kontrolü mekanizmalar arasında yer almaktadır (Bembenutty ve Karabenick, 1998; Akt., Avcı ve Erden, 2008).

2.8. Mükemmeliyetçilik

Bu bölümde mükemmeliyetçilik ile ilgili literatür bilgisi özetlenmiştir. Mükemmeliyetçilik tanımları, mükemmeliyetçilik ile ilgili özellikler ve kuramsal bakış açıları sunulmuştur. Mükemmeliyetçilik, çoğunlukla batı toplumlarında çalışılan bir kavramdır. Yapılan çalışmalarda daha çok ergen ve yetişkinler üzerinde yrtlmştir. Literatür incelendiğinde mükemmeliyetçilik daha çok patolojik bir olgu olarak karışımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmada da mükemmeliyetçiliğin patolojik doğası temel alınmıştır.

2.8.1. Mükemmeliyetçiliğin Yapısı ve Gelişimi

Mükemmeliyetçiliğin kavram olarak çalışılmaya başlanması ve literatürde yer alması 1950’li yıllara denk gelmiştir. İlk çalışmalarda mükemmeliyetçilik salt olarak olumsuz bir durum olarak ele alınmıştır. Mükemmeliyetçiliğin ve mükemmeliyetçi tutumun patolojik, klinik boyutları ele alınmış ve nevrozun, kişilik bozukluğunun bir parçası olarak dşnlmştir. Daha sonraları 1970’li yıllarda kavramın tamamen patolojik ve tek yönlü bakan bu bakış açısı yerine çok boyutlu bir bakış açısı geliştirilmiştir. Söz konusu bakış açısına göre mükemmeliyetçilik patolojik olabileceği gibi, olumlu ve sağlıklı da olabilmektedir.

Türk Dil Kurumu Sözlüğünde mükemmeliyetçi kişi için “ mükemmel olma yolunda aşırı çaba sarf eden kimse” şeklinde tanımlama yapılmıştır (TDK, 2016). Amerikan Psikiyatri Birliği ise mükemmeliyetçiliği kişinin aşırı sert tutumlar içinde olması, yüksek beklentili hedefler ve standartlar belirlemesi ve bu hedeflere ulaşmaya çalışması şeklinde tanımlamıştır. Buna göre kişinin bu yüksek standartlı

hedeflere ulaşması zor olduğu için, sıkça yapılan işin bitmemesi ve erteleme yapmasına sebep olmaktadır (Akt., Slaney ve Ashby, 1996).

Mükemmeliyetçiliğin patolojik kısmına vurgu yapan Horney (1950), mükemmeliyetçi kişilerin kendilerine yönelik güvensizlik içinde olduklarını belirtmiştir. Bu sebeple mükemmeliyetçi kişiler, mükemmele ulaşmayı hedefleyerek kendilerine olan güvenleri arttırmak istemektedirler. Bu bakış açısına göre mükemmeliyeti kişiler nevrotik bir biçimde imkânsıza ulaşmayı hedeflemektedirler (Akt., Pirinççi, 2009).

Psikoloji başta olmak üzere birçok alanı etkileyen Freud (1959) ise Horney'in patolojik bakış açısına paralel olarak; mükemmeliyetçilik için başarıya ulaşma adına duyulan aşırı istek olarak tanımlama yapmıştır. Bu aşırı istek ise süperego tarafından kontrol edilmektedir (Akt., Bencik ve Metin, 2006). Freud ayrıca süperegoyu "mükemmelliğe doğru bir çabanın savunucusu" olarak tanımlamıştır (Akt., Schultz ve Schultz, 2002).

Mükemmeliyetçilik üzerine öncü çalışmaları olan Hollander (1965) mükemmeliyetçiliği; kusursuz davranış ve başarı aracılığı ile aile tarafından kabul sağlama olarak nitelendirmiştir. Araştırmacı mükemmeliyetçiliğin patolojik doğasına vurgu yapmış, ayrıca kavramın çocukluk döneminde kazanıldığını belirtmiştir. Yaptığı tanıma ek olarak; bireyin kendisinden ya da diğerlerinden herhangi bir durum için gereğinden fazla yüksek düzeyde performans sergileme çabası olarak nitelendirmiştir. Bu görüşe paralel olarak Halgin ve Leahy (1989) mükemmeliyetçiliğin çocuklukta oluşan bir özellik olduğunu söylemişlerdir. Araştırmacılara göre çocuklar, ebeveyn onayı alabilmek için yüksek standartlar belirlemekte ve o standartlara ulaştıklarında ancak onay alabileceklerini düşünmektedirler. Bu görüşlere ek olarak mükemmeliyetçi ebeveyn tutumu olan ailelerde çocukların da mükemmeliyeti olabilecekleri ile ilgili fikirler mevcuttur (Missildine, 1963).

Mükemmeliyetçiliğin olumsuz doğasına vurgu yapan diğer araştırmacılar; Burns (1980) ve Pacht (1984) olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin Pacht mükemmeliyetçiliği zararı olan bir eğilim olarak belirtmiştir. Ona göre mükemmeliyetçilik gerçekte var olmayan bir şeyi elde etme isteğidir. Olumsuz mükemmeliyetçilik, bireyin hayatını olumsuz etkileyen, uyum güçlükleri yaratan ve

daha ileri boyutunda klinik seyir izleyen bir durumdur. Greenspan (2000) da mükemmeliyetçiliğin ve mükemmeliyetçi tutumun duygusal ve kişisel sorunlara neden olduğu ve bu yüzden daima olumsuz bir yapı olarak ele alınması gerektiğini bildirmiştir. Söz konusu olumsuz yapının insanları sağlıklı kıldığı ve buna bağlı olarak da erteleme, kaygı ve kaçınma davranışı gibi olumsuz durumlara sebep olabileceği belirtilmektedir (Adelson, 2007).

Hamachek (1978) nevrotik mükemmeliyetçilik tanımına giren kişilerin çok yüksek kişisel standartlar belirlediklerini ve hedeflerine ulaşma adına çok az esnek davranış sergilediklerini söylemiştir. Ayrıca onlar, hata yapmak gibi bir düşünce ile asla meşgul olmamaktadır.

Görüldüğü üzere mükemmeliyetçilik ile yapılan ilk çalışmalarda odak noktası nevrotik ve klinik boyut olmaktadır. Söz konusu görüşleri destekleyen klinik literatür araştırmalarda; mükemmeliyetçilik ile psikopatoloji arasında ilişki olduğu vurgulanmıştır (Patch, 1984; Hewitt ve Dyck, 1986; Frost ve ark, 1990; Flett ve ark, 1994).

İlgili literatür incelendiğinde mükemmeliyetçiliğin yapısı ile ilgili farklı görüşler savunulmaktadır. Mükemmeliyetçiliğe olumsuz bakan, daha önce de bahsedilen, bakış açılarına karşıt olarak mükemmeliyetçiliği uyumlu-uyumsuz, olumlu ve çok boyutlu olarak bakan araştırmacılar da mevcuttur. Güncel alan yazında mükemmeliyetçiliğin daha çok, çok boyutlu bir yapıda olduğu savunulmakta ve araştırmalar bu odakta yoğunlaşmaktadır. Fakat bu noktada da araştırmacılar söz konusu çok boyutlu yapının nasıl olduğu ile ilgili ortak bir karara varamamışlardır.

Araştırmaların ortak olarak bildirdikleri mükemmeliyetçiliğin sağlıklı ya da sağlıklı veya uyumlu ya da uyumsuz olabileceğidir (Silverman, 1993; Schuler, 2000; Parker, 2000; Rice, Ashby ve Slaney, 1998). Çok boyutlu mükemmeliyetçilik bakış açısına göre ise; hata yapma endişesi, yüksek kişisel standartlar, davranışlardan şüphe, organizasyon, ebeveyn beklentisi ve ebeveyn eleştirisi olmak üzere altı boyut önem arz etmektedir. Hata yapma endişesinde hata yapmanın başarısızlık ile aynı şey olduğu fikri vardır. Yüksek kişisel standartlarda daha yüksek başarı için motive olma vardır (Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate, 1990). Çok boyutlu bakış açısına ek olarak Hewitt ve Flett (1991) mükemmeliyetçiliği üç kısımda incelemiştir. Bunlar; kendine yönelik, başkalarına yönelik ve sosyal odaklı mükemmeliyetçiliktir.

Kendine yönelik mükemmeliyetçilik; kişinin kendine ulaşılması imkânsız hedefler koymasındır. Başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik; kişinin başkaları için yüksek standartlar belirlemesi ve bunlara uyulmasını beklemesi şeklinde olmaktadır. Son olarak sosyal odaklı mükemmeliyetçilik ise başkalarının kişinin kendisinden ulaşılması imkânsız hedefler istediğine yönelik kişisel inancıdır.

2.8.2. Mükemmeliyetçilik Tanımları

Mükemmeliyetçilik ile ilgili olarak birçok araştırmacı olmasına rağmen ortak bir mükemmeliyetçilik tanımı ya da yapısı mevcut değildir (Hewitt ve Flett, 2002). Psikoloji ve psikolojik danışma literatüründe ortak kabul gören bir tanımlama yoktur (Johnson ve Slaney, 1996; Ashby ve Kottman, 1996; Slaney ve diğerleri, 2001).

Burns'a göre (1983) mükemmeliyetçilik; kişisel beklenti ve durumların yorumlarını içeren, bireyin kendisini ve başkalarını değerlendirmesi ile karakterize olan bilişler ağıdır. Bu ağın özellikleri arasında; gerçekçi olmayan yüksek standartlar ve standartlara aşırı bir biçimde bağlanma bulunmaktadır. Ayrıca mükemmeliyetçi tutum kişinin sağlığını bozan, öz denetimini zayıflatan ve benlik saygısını düşüren özellikler bütünüdür.

Hill, Zrull ve Turlington (1997); mükemmeliyetçilik kusursuz olmak için sürekli çabalama, gerçekçi olmayan yüksek hedeflere ulaşmaya çalışma ve kişisel yüksek standartları koruma eğilimidir.

Hollander'e (1965) göre mükemmeliyetçilik, hatasız davranma çabası ve yüksek başarı yolu ile aile tarafından kabul sağlama isteğidir. Mükemmeliyetçi kişilerin mükemmel ulaşma istemlerinin altında "asla yeteri kadar iyi değilim, daha iyi olmalıyım ve daha iyisini yapmalıyım" düşüncesi yatmaktadır.

Silverman (1995) mükemmeliyetçiliği hem olumlu hem de olumsuz olarak tanımlanabilen bir özellikler bütünü olarak tanımlamıştır. Yaptığı bir benzetme ile mükemmeliyetçilik iki ucu keskin bir bıçak gibidir; bir tarafı başarıya yönelirken diğer tarafı umutsuzluğa yönelmektedir. Araştırmacıya göre mükemmeliyetçi tutumun nasıl yönlendirileceği daha önemlidir. Eğer mükemmeliyetçi tutum, "bıçağın başarı yönüne" yönelirse insanların kendilerini gerçekleştirmesinde katalizör görevi yapmış olmaktadır (Silverman, 2007).

Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate 'e göre (1990) mükemmeliyetçilik; aşırı derecede yüksek ve imkânsız hedeflere ulaşma çabası ile kendini sabote etme ya da

kendini yenilgiye uğratma gibi davranış ve düşünceleri içeren bir özelliktir. Bazı araştırmacılara göre mükemmeliyetçilik; iki farklı form şeklinde tanımlanmaktadır. Bunlar; normal, sağlıklı, işlevsel ve uyumlu mükemmeliyetçilik olarak tanımlanan pozitif form ile nevrotik, sağlıklı ve işlevsel olmayan negatif formdur (Rhemaume ve diğerleri, 2000; Ashby, Rice ve Slaney, 1998; Stumpf ve Parker, 2000; Terry-Short, Slade, Owens ve Dewey, 1995).

Littauer ve Littauer (1997) mükemmeliyetçiliği; bireyin kendisine ve diğerlerine yönelik yüksek standartlar belirlemesi ve her şeyin sürekli olarak düzen içine olma istemi olarak tanımlamaktadırlar.

Rimm (1994) ise mükemmeliyetçiliği, özelliğinde hatanın yer bulamadığı ve sürekli olarak en iyi sonucu isteme durumu olarak belirtmiştir.

Millon (1994) tarafından yapılan mükemmeliyetçilik tanımında ise, bireyin yapmak durumunda olduğu her görevde ortaya çıkan, değişime karşı direnç gösteren ve sıklıkla fark edilemeyen psikolojik özelliklerin farklı bir yönüdür.

Slaney, Rice ve Ashby (2002); mükemmeliyetçiliği, kişinin başarı ve davranışları üzerinde çok yüksek sınırlar belirlemesi ve bu hedeflere ulaşma beklentisi olarak tanımlamışlardır.

Gül, Yılmaz ve Berksun (2009) yaptıkları mükemmeliyetçilik tanımında; bir işte ya da bir görevde mükemmel olmak için aşırı ve haddinden fazla çaba gösterme durumu ya da bunların üzerine düşünsel olarak aşırı odaklanmadır.

Mükemmeliyetçilik alanında sıkça karşılaşılan diğer bir araştırmacı Pacht (1984) olarak karşımıza çıkmaktadır. “Mükemmeliyetçilik Üzerine Yansımalar” isimli makalesinde vurguladığı ve ısrarla üzerinde durduğu konu mükemmeliyetçiliğin bir tür patoloji olduğudur. Ona göre önemli olan mükemmeliyetçiliğin ne olduğundan çok var olan klinik boyutu dikkate alınmalıdır.

Antony ve Swinson (2009) mükemmeliyetçiliği; bireyin fiziksel görünümüne, hijyen davranışlarına, mekânsal düzene ve organizasyona aşırı dikkat yoğunlaştırması olarak tanımlanabilir.

Antony, Purdon, Huta ve Swinson (1998) mükemmeliyetçiliği; temelinde başarısızlık olmaktan duyulan korkunun olduğu, bu sebeple kontrol etme ve güvence arama konularında abartılı bir incelemenin olduğu kişilik yönü olarak

tanımlamaktadırlar. Aynı tanımı Shafran, Cooper ve Fairburn (2002) de yapmaktadırlar.

Ellis, mükemmeliyetçi kişilik özelliğinin sebebi olarak mantık dışı inançlar ve irrasyonel düşünceleri göstermiştir. Mükemmeliyetçi kişilik özelliğinin temelinde üç tür mantıksız inancın olduğunu ileri sürmüştür. Bunlar; her anlamda başarılı olma düşüncesi, düşünceleri felaketleştirme, karşılaşılan problemlerin tek ve mükemmel olan bir çözümü olması gerektiğidir. Ellis'e göre bu tür bireyler ulaşamadıkları hedefler karşısında kendilerini yetersiz ve engellenmiş hissederler. Bunlara ek olarak "ya hep ya hiç" düşünceleri hâkim olduğundan tam bir doyum sağlamaları imkânsızdır (Akt., Kırdök, 2004).

2.8.3. Mükemmeliyetçiliğin Boyutları

Mükemmeliyetçiliğin gelişimi ve yapısı incelendiğinde, daha önce de bahsi geçtiği üzere mükemmeliyetçiliğin psikolojik araştırmalarda birçok farklı yönden ele alındığı görülmüştür. Bu bağlamda mükemmeliyetçiliğin boyutlarından bahsetmek ve son olarak da bu araştırmanın da kapsamında yer alan çok boyutlu mükemmeliyetçiliği açıklamak önem arz etmektedir.

Psikoloji literatüründe mükemmeliyetçilik kavramında ilk olarak tek boyutlu bakış açısı hâkim olmuştur. Zaman içerisinde bu algı yerini çok boyutlu mükemmeliyetçilik kavramına bırakmıştır. Bakış açısının değişimindeki en büyük sebep; mükemmeliyetçi tutumun bazı kişilerde psikopatolojik sonuçları olduğu halde, bazı kişilerde ise bu tarz bir sonucun ortaya çıkmamasıdır (Lundh, Saboonchi ve Wangby, 2008). Yakın zaman ve güncel literatür incelendiğinde mükemmeliyetçilik boyutları; uyumlu-uyumsuz, olumlu-olumsuz, normal-nevrotik gibi farklı boyut kalıplarında incelendiği görülmektedir (Enns, Cox ve Clara, 2002; Frost ve Marten, 1990; Hewitt ve Flett, 1991; Owens, Slade ve Dewy, 1995).

Normal-Nevrotik Mükemmeliyetçilik: Normal ve nevrotik mükemmeliyetçilik ile ilgili ayrımı yapan ilk araştırmacılardan biri Hamachek (1978) 'dir. Normal mükemmeliyetçiler ile nevrotik mükemmeliyetçiler arasındaki temel fark koydukları hedeflere yönelik algılarıdır. Buna göre normal mükemmeliyetçiler kendileri için yüksek standartlar belirleyip, bu hedeflere ulaşabileceğine yönelik algıları olan kişilerdir. Nevrotik mükemmeliyetçiler ise kendileri için belirledikleri yüksek standartlara asla ulaşamayacaklarını düşünmektedirler (Burns, 1980;

Hamachek, 1978; Pacht, 1984). Normal mükemmeliyetçiler, hedeflerine ulaşmak için spesifik adımlar izlerler ve düzenli bir şekilde çalışırlar. Başarısızlığa karşı da ihtiyatlıdır ve tolerans gösterebilmektedirler. Buna karşın nevrotik mükemmeliyetçiler belirledikleri yüksek standartlar sebebiyle hata yapmaktan hoşlanmazlar en küçük bir hataya dahi tahammül gösteremezler ve ne yaparsa yapsınlar belirledikleri hedef için asla yeterli olmadığını düşünürler (Schuler, 2000). Mükemmeliyetçiliğin bir özelliği olarak başarı ile öz yeterlik algıları paralel gidebilmektedir. Buna göre nevrotik mükemmeliyetçiler yaptıklarından hiçbir zaman memnun olamamakta ve öz yeterlikleri düşmektedir. Normal mükemmeliyetçiler ise yaptıkları işlerden memnun olabilmekte ve doyum sağlayarak öz yeterliklerini yükseltebilmektedirler (Rice ve Pressuer, 2002).

Sağlıklı-Sağlıksız Mükemmeliyetçilik: Araştırmacılar mükemmeliyetçiliği, sağlıklı ve sağlıksız olarak da boyutlandırmışlardır. Adler'e göre (1956); sosyal ilgi ve kendi potansiyelini birleştirmek için çaba gösteren birinin sağlıklı bir mükemmeliyetçi olduğundan bahsetmektedir. Sağlıksız mükemmeliyetçiler ise; fazla öz eleştiri, yüksek performans beklentisi ve her anlamda kendini yetersiz görme ile karakterize olmaktadır. Bu karşılık olarak sağlıklı mükemmeliyetçilerde yüksek kişisel standartlar ile birlikte öz eleştiri normal seviyede olmaktadır (Rice, Tucker ve Desmond, 2008).

Uyumlu-Uyumsuz Mükemmeliyetçilik: Uyumlu mükemmeliyetçi özelliğine sahip kişiler, kendi sınırlarını keşfetmekten ve bu sınırları daha fazla nasıl genişletebilecekleri ile ilgili fazlaca düşünürler. Uyumlu mükemmeliyetçilikte daha iyiyi yapmak adına söz konusu özelliği kullanma, avantaja çevirme durumu söz konusu olmaktadır (Bieling ve diğerleri, 2004). Uyumsuz mükemmeliyetçiler ise belirledikleri yüksek kişisel standartlardan, ailesel eleştirilerden ve hata yapmaktan endişe duyarlar. Uyumlu mükemmeliyetçiler hedef yönelimli ve akılcı, uyumsuz mükemmeliyetçiler ise süreç yönelimli, süreç kontrolü ile zaman harcayan kişilerdir (Mirzadeh, 2000).

Sosyal odaklı-Kendi odaklı Mükemmeliyetçilik: Mükemmeliyetçiliğe yönelik diğer bir bakış açısı da sosyal ve kendine odaklı olmak üzere iki boyuttan oluşan mükemmeliyetçilik bakış açısıdır. Kendine yönelik mükemmeliyetçi kişiler; kendilerini, başkalarını ve sosyal ilişkileri zorlayıcı olarak algılamaktadır. Bu açıdan

kişisel ve sosyal problemler ile sık sık karşı karşıya gelmektedirler (Shalar, Blatt ve Zuroff, 2007). Kendilik odaklı mükemmeliyetçilikte kişisel standartlar için bir mücadele söz konusu iken, sosyal odaklı mükemmeliyetçilikte başkalarının yeterlikleri ve yapabilirlikleri ön plandadır. Sosyal odaklı mükemmeliyetçilik; cezalandırıcı ve rakip görme eğilimleri ile ilişkilidir. Sosyal odaklı mükemmeliyetçiler kendi davranışları bağlamında, sosyal çevrenin gerçek dışı standartlar içinde olduğu ve bu standartlar aşıldığında başkalarının doyum yaşayacağına dayanan statik boyuttur. Bu boyutta; olumsuz sosyal değerlendirme, dışsal kontrol odağı, başkalarının onayına ihtiyaç gibi sosyal değişkenler ile ilişkili görülmektedir (Flett, Hewitt, Blankstein ve O'brien, 1991). Kendine yönelik mükemmeliyetçiler ise atılgan davranış örüntüleri ve içsel motivasyon ile ilişkilidir (Mills ve Blankstein, 2000).

2.8.4. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçilik kavramını çok boyutlu olarak ele alan Hewitt ve Flett (1991, 2005) geliştirdikleri ölçekte, mükemmeliyetçiliği üç boyutta ele almışlardır. Bu boyutlar; “kendine yönelik”, “başkalarına yönelik” ve “sosyal kaynaklı” mükemmeliyetçilik boyutlarıdır. Hewitt ve Flett (1991) ortaya koydukları boyutların özellikleri şunlardır:

2.8.4.1. Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik:

Kendine yönelik mükemmeliyetçilikte kişilerin kendileri için koydukları aşırı yüksek standartlar söz konusudur. Yüksek standartlara ulaşmak adına kişilerde katı inançlar göze çarpmaktadır. Söz konusu katı inançlarda mükemmel ulaşma adına yüksek düzeyde motivasyon da eşlik etmektedir.

2.8.4.2. Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik:

Başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik boyutu daha çok diğer kişilere yönelik algıları içermektedir. Söz gelimi başkalarının yeteneklerine ilişkin algılar ve diğerlerine yönelik beklentiler önemli olmaktadır. Başkalarına yönelik mükemmeliyetçi puanları yükselen kişiler; diğerleri için yüksek standartlar belirlemektedirler ve bu standartlar çoğunlukla gerçekdışı olmaktadır. Kişi, diğerlerinin belirlenen standartlara ulaşip ulaşmadığını sürekli olarak da kontrol etmektedirler. Genel olarak bir işin nasıl yapılacağı konusunda kendisinin en iyisini

yapabileceğine inanan kişiler bu grubu oluşturmaktadır. Başkalarına yönelik mükemmeliyetçilikte; başkalarını suçlama eğilimi, güven duyamama ve diğerlerine karşı düşmanca tavırlara sebebiyet vermektedir.

2.8.4.3. Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik:

Çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin son boyutunu oluşturmaktadır. Bu boyutta, bireyin diğerlerine yönelik olarak gerçekçi olmayan yüksek standartlara sahip olduğu ve mükemmel olma adına diğerlerinin üzerinde baskı kurduğuna yönelik kişisel inanç söz konusudur. Sosyal çevrenin onayını alma adına, diğerleri tarafından oluşturulan yüksek normlara uymak gerekmektedir. Bu tür özelliğe sahip bireyler, eleştiriye karşı oldukça fazla duyarlı ve düşük özgüven sahibi olabilmektedir.

Çok boyutlu bakış açısına yönelik Frost, Martin, Lahart ve Rosenblate (1990) altı boyutta oluşan mükemmeliyetçilik yapısı önermişlerdir. Mükemmeliyetçi tutumu bu altı boyutta ölçen “Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği” geliştirmişlerdir. Buna göre kendi davranış kalıplarını yüksek düzeyde eleştirmesine eşlik eden yüksek standartlar bulunmaktadır. Mükemmeliyetçiliğin ilk olarak olumsuz tarafını inceleyen araştırmacılar, daha sonra mükemmeliyetçiliğin olumlu taraflarını da dikkate alarak çok boyutlu mükemmeliyetçilik yapısını oluşturmuşlardır. Mükemmeliyetçiliğin altı boyutunu şu şekilde belirlemişlerdir; hata yapma kaygısı, kişisel standartlar, ebeveyn eleştirisi, ebeveyn beklentisi, davranışlardan şüphe ve düzendir. Mükemmeliyetçiliğin olumlu tarafını kişisel standartlar ve düzen oluştururken, olumsuz tarafını ise hata yapma kaygısı, ebeveyn eleştirisi, ebeveyn beklentisi ve davranışlardan şüphe oluşturmaktadır.

Kişisel standartlar: Ulaşılması güç standartlar belirleme ve bu standartlar üzerinden kendini aşırı değerlendirme olarak tanımlanmaktadır.

Hata yapma kaygısı: Hatalara karşı aşırı hassasiyet içerisinde olmak, küçük hataları bile başarısızlık olarak algılamak, hata yapma düşüncesini aşırı genelleyerek başkaları tarafından kabulün kaybedileceğine dair inanç olarak tanımlanmaktadır.

Ebeveyn beklentisi ve eleştirisi: Bireyin ebeveynleri tarafından çok yüksek düzeyde beklenti içinde olduğu ve aşırı eleştiriye maruz kaldığına yönelik inançlarını kapsamaktadır.

Davranışlardan şüphe: Yaptığı hiçbir işin yeterince iyi olmadığına yönelik düşünce kalıplarıdır.

Düzen: Düzene ve organizasyona aşırı şekilde önem verme ve zamanının çoğunu bu şekilde değerlendirme durumunu ifade etmektedir.

Mükemmeliyetçilik ile ilgili diğer çok boyutlu yaklaşımlara baktığımızda Slaney, Mobley, Trippi, Ashby ve Johnson (1996, 2001) tarafından geliştirilen “Yaklaşık Mükemmellik Ölçeği (Almost Perfect Scale)” göze çarpmaktadır. Buna göre mükemmeliyetçiliğin; yüksek standartlar, çelişki ve düzen boyutları bulunmaktadır.

2.8.5. Mükemmeliyetçilik Kuramları

Mükemmeliyetçiliğin ne olduğu, hangi boyutlarla ele alındığı kavramın anlaşılmasında önem arz etmektedir. Bununla birlikte mükemmeliyetçiliğin kuramlar içerisinde nasıl yer edindiği, kuramcılar tarafından nasıl algılandığı da dikkate değerdir. Bu açıdan mükemmeliyetçilik ile ilgili temel kuramlar dâhilinde kuramsal bakış açıları aşağıda özetlenmiştir.

2.8.5.1.Psikanalitik Kuram

Freud’un psikoseksüel gelişim evrelerini içeren kuramında mükemmeliyetçilik kavramına anal dönem denk gelmektedir. Birçok fiksasyonun yaşandığı bu dönem mükemmeliyetçi tutum gelişimi için de uygun zemini olan bir dönem olmaktadır. Çocuk anal dönemde tuvalet eğitimi esnasında sert bir tutum ile karşılaşarsa, mükemmeliyetçi bir tutum ortaya çıkabilmektedir (Ayhan, 2007). Freud’un topografik kişisel kuramında ise mükemmeliyetçiliğe sebebiyet veren bileşen olarak süper egoyu göstermektedir. Buna göre süper ego idealler ve mükemmel olmak için uğraşmaktadır (Corey, 2008). Süper egonun başlıca görevi; id tarafından gelen hazzal ve anlık istekler ile egodan gelen mantıklı ve gerçekçi istekler arasında bir denge kurabilmektir. Bunun dışında süper ego kusursuz olmak için çabalamaktadır (Gençtan, 2002). Kurama göre ayrıca, kusursuz olma ihtiyacı, Oidipus karmaşasının bir kalıntısıdır. Çocuklukta özellikle anal dönemde başlayan mükemmeliyetçi eğilimlerin ebeveynlerin sınırları ile içselleştirilmesinin devam ettiği vurgulanmıştır. Tüm bu sebeplerden dolayı süper ego mükemmel bir imge yaratmak uğraşısı içindedir (Gençtan, 2006).

2.8.5.2.Bireysel Psikoloji

Bireysel psikolojinin kurucusu Adler’e göre mükemmeliyetçilik eğilimleri her insanın doğasında var olan bir olgudur. Mükemmeliyetçilikte normal ve nevrotik

olarak ayırım olabileceğini belirten kuramcı; ailesel durumlar, ilk anılar ve doğum sırasından kaynaklanan farklılıklar oluşabileceğini söylemiştir. Adler'e göre ilk doğan çocuklar mükemmeliyetçilik için daha çok çaba sarf etmektedir. Buna sebep olarak kendisinden sonra gelen çocuğa yönelen ilgiyi tekrar kazanma adına güçlü bir başarıya gereksinimi duymaları ve bunun için çaba harcamalarıdır. Fakat yine de Adler'in bu görüşünü desteklemeyen güncel araştırmalar da mevcuttur (Cloninger, 2004). Bunun dışında mükemmeliyetçi eğilimlerin toplumsal ilgi ile birlikte ele alındığında avantaja dönüştürülüp normal bir mükemmeliyetçi özellik de ortaya çıkabilmektedir (Adler, 2004).

Bireysel psikolojide bahsi geçen üstünlük çabası da mükemmeliyetçilik ile ilişkilidir. Üstünlük çabası her konuda yeterli olma arzusunu içermektedir (Engler, 1985). Adler insanların üstünlük sağlamak adına çabaladıklarından bahsetmektedir. İnsanların tüm amaçlarının altında yatan en önemli unsur mükemmeliyetçilik olmaktadır (Ewen, 1988). Kuramın bakış açısına göre mükemmeliyetçilik doğuştan gelmektedir ve her insan bu dürtü ile doğmaktadır. Üstünlük çabası ve mükemmeliyetçilik her bireyin çevresinin kişisel yorumudur ve her zaman gerçekçi olması da beklenmeyebilir.

2.8.5.3.Karen Horney

Horney (1950) mükemmeliyetçi tutumun nevrotik bir bakış açısı ile incelenmesi gerektiğini söylemiştir. Mükemmeliyetçilik nevrotik sistemin bir bileşeni olmaktadır. Horney mükemmel olma ihtiyacının ideal benliği geliştirme uğraşında en önemli dürtü olduğunu söylemiştir. Horney (1975) daha sonraki çalışmalarında da mükemmeliyetçiliği bireyin kendine yabancılaşma evresindeki patolojik özellik içeren uyumu şeklinde açıklamada bulunmuştur. Horney'in mükemmeliyetçi insan tanımında; dakiklik, düzenlilik ve sürekli ne olması ile ilgili düşünme özellikleri yer almaktadır.

Horney, çocuk-çevre etkileşiminin çocuğun kişilik oluşturmada önemli olduğunu savunmaktadır. Sosyal ve çevresel etkenler anksiyete ürettiğinde, çocukta güvensizlik duyguları gelişmektedir. Çocuk, bu güvensizlik duyguları ile mücadele etmek için çeşitli davranış kalıpları geliştirir. Davranış kalıpları genelleştikçe artık kişiliğin bir parçası olmaya başlayacaktır. Tam bu noktaya değinen Horney'e göre böylesi bir durum nevrotik ihtiyaç olarak adlandırılmalıdır. Nevrotik ihtiyaçlar

sonucu olarak da, üç tür kişilik tipi meydana gelmektedir. Bu kişilik tiplerinden biri, “kişinin kendisini hayatta soyutlayan, bağımsızlık ve mükemmellik içinde olan ve bunu insanlardan soyutlanarak karşılamaya çalışan kişiliktir” (Schultz ve Schultz, 2007).

2.8.5.4.Akılcı-Duygusal Davranışçı Kuram

Akılcı-duygusal davranışçı bakış açısının kurucusu Ellis’e göre insanların kendini gerçekleştirmeye ve mutluluğa karşı doğal bir eğilimleri vardır. Bu olumlu eğilimlere karşılık olarak da takıntılara, tekrarlara ve mükemmeliyetçi tutumlara da eğilimleri söz konusudur (Corey, 2008). Ellis, insanların mantıksız inançları sıklıkla kullandıklarını söylemiştir. Buna göre mükemmeliyetçi tutumlar da bu mantıksız inançlar ile ele alınmalıdır. Mükemmeliyetçilik ile ilgili mantıksız inancın temelinde insanın değerli olabilmesi için, her yönde ve her alanda tam yeterlik sahibi olmaları gerektiğini düşünmektedirler. Birey saygı görmesi adına mükemmel olması gerekmektedir ve sadece bu şekilde saygı görebilmektedir (Burger, 2006).

İnsanların yaşadığı duygusal sorunların temelinde mantıksız inançları, -meli, -malı tarzı düşünme yapıları bulunmaktadır. Bu mantıksız düşünce ve inançlar; her işte başarılı olmak, küçük hataların birer felaket olması, her problemin mükemmel bir çözümü olduğu gibi durumlardır. Bütün bu durumlar da mükemmeliyetçilik ile ilgili olmaktadır. Kişiler bu düşüncelerinde ısrarcı olduklarında, duygusal rahatsızlıklar ortaya çıkmaktadır. –Meli , -malı düşünce tarzları mutlak ve mükemmeliyetçi inançları beslemektedir (Nelson-Jobes, 1982). Bireyin hata yapması onun için felaket olmaktadır çünkü mükemmel olunması gerektiğine inanmaktadırlar (Karahana ve Sardoğan, 2004).

2.8.5.4.Bilişsel Davranışçı Kuram

Mükemmeliyetçiliği bilişsel açıklamasını, bilişsel psikolojinin önde gelen isimlerinden Beck yapmıştır. Ona göre mükemmeliyetçiliğin temelinde bilişsel hatalar bulunmaktadır. Bilişsel hatalar, çocukluk döneminde itibaren oluşmaktadır ve bu dönemde yaşanan her şey olumlu ya da olumsuz olarak algılanarak bilişsel bir temel oluşturmaktadır. Bu bilişsel temelde olumsuz olarak algılanan bilişsel çarpıtmalar bulunmaktadır. Bilişsel çarpıtmalar, zaman içerisinde bireyin bütün yaşantısını kontrol etmeye başlamaktadır (Karahana ve Sardoğan, 2004).

Bilişsel hataların en önemli özelliği “ya hep ya hiç” tarzı düşünme eğilimidir. Dikkat edilecek olursa çoğu mükemmeliyetçilik tanımı da aynı düşünme tarzını barındırmaktadır. Bu düşünce tarzı hatalara yer vermez ve tahammül etmez. Bunun dışında bilişsel hata olarak “zihinsel süzgeçleme” de mükemmeliyetçi tutum gelişimine sebep olmaktadır. Bu bilişsel hatada bireyler yaşanan olayın sadece olumsuz taraflarını algılama eğilimi içine girmektedirler. Yine “etiketleme” bilişsel hatasında ise mükemmeliyetçi kişiler bir şeyin mükemmel olmadığını, mükemmel performans sergilemediklerini düşünmektedir. Şüphesiz bu düşünce ise onları başarısız ve değersiz olarak göstermektedir (Beck, 2001).

2.8.5.5.Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramında Bandura; davranışların model alınarak, gözlemlenerek öğrenildiğini söylemektedir. Davranış öğrenildikten sonra da pekiştirilerek tekrarı sağlanmaktadır. Bu anlamda sosyal öğrenme kuramındaki temel vurgu model alma ve pekiştirme olarak göze çarpmaktadır. Fakat araştırmacıya göre sadece gözlemlenmek ve pekiştirme sağlamak davranışın öğrenilmesinde tek başına yeterli değildir. Bilişsel süreçler de bu esnada devrededir ve dikkate değerdir (Burger, 2006). Bireyin neyin pekiştirildiğini fark etmektedir, süreçte aktiftir. Aynı şekilde davrandığında aynı tepkinin ya da ödülün tekrar geleceğini düşündüğünden dış uyaranlar da davranışı değiştirebilmektedir (Shultz ve Shultz, 2007).

Kuramın bakış açısına göre ödül sadece mükemmel olduğunda verilecek olursa, kişi mükemmel olmak için çaba sarf edecektir. Ödül kazanma yolunda mükemmeliyetçi tutumu gereksinim ve zorunluluk olarak algılayacaktır. Bununla birlikte mükemmelin altında sonuçlar çıktığı zaman ise birey ödül yerine ceza bekleyecektir ki bu durum onun özgüven problemi yaşamasına, yetersizlik duyguları içinde olmasına sebebiyet verecektir. Kurama göre, uyum problemi yaratan mükemmeliyetçi davranış örüntüleri; mükemmellik düzeyi oldukça yüksek olduğunda ve kişinin elde edeceğini düşünmesine karşın erişemediğinde oluşmaktadır (Borynack, 2003).

2.8.5.6.Davranışçı Kuram

Mükemmeliyetçilik ile ilgili diğer bir bakış açısı da davranış kuramıdır. Davranışçı kuramın önemli araştırmacılarından Skinner’a göre belirli bir davranışın

oluşumunda ve sürdürülmesinde çevrenin önemli bir rolü olduğunu söylemektedir. Davranışçı kurama göre bir şeyin elde edilmesi için belirli pekiştiricilerin verilmesi gerektiğini söylemektedir. İnsanlar ödüllendirici ve cezalandırılan davranışlarda bulduklarında söz konusu davranışı daha az yapmaktadır (Nelson-Jones, 1982). Bu kurama göre mükemmeliyetçilik, ödüle olan basit bir ihtiyaçtan ibaret olmaktadır.

2.9. İlgili Araştırmalar

2.9.1. Akademik Stres ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde akademik stres ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara değinilecektir. Yapılan literatür taraması sonucunda akademik stres ile ilgili yurt içinde çok fazla araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan daha çok yurt dışında yapılan araştırmalar özetlenmiştir.

2.9.1.1. Yurt İçinde Yapılan Bazı Akademik Stres Araştırmaları

Kelecioğlu ve Bilge (2009) yaptıkları çalışmada Ang ve Huan (2006) tarafından geliştirilen “Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri”ni Türkiye’deki lise öğrencilerine uyarlamışlardır. Ölçeğin iki boyutu bulunmaktadır. Bunlar; aile/öğretmen beklentileri ve kendine ilişkin beklentilerdir.

Aydın ve diğerleri (2011) “Akademik performansı etkileyen stres kaynaklarının belirlenmesine yönelik bir alan çalışması” isimli çalışmalarını öğretim görevlileri üzerinde yürütmüşlerdir. Çalışma gurubunu 180 öğretim görevlisi oluşturmaktadır. Çalışma için anket geliştirilmiştir. Ankette örgütsel faktörler, stres, fiziksel çevre faktörleri, bireysel faktörler olmak üzere dört bölüm bulunmaktadır. Araştırma sonucuna göre öğretim görevlilerinin algıladıkları stres düzeyleri üzerinde en önemli etkileri bireysel ve örgütsel faktörler yaratmaktadır. Öğretim görevlileri fiziksel çevrenin stres yaratmadığı bulunmuştur.

Yetim (2014) tarafından yapılan “ortaöğretim öğrencilerinde yansıtıcı düşünme becerisi, akademik stres düzeyi ve yabancı dil dersi akademik başarı ilişkisi” isimli çalışmada akademik stres düzeyleri ile cinsiyet değişkenine göre dersler, sınıf arkadaşları, ders programı, sınıf ve beklentiler boyutlarında fark bulunmuştur. Buna göre dersler, sınıf arkadaşları, sınıf ortamı ve beklentiler boyutlarında kız öğrencilerinin akademik stres düzeyleri erkek öğrencilerin

akademik stres düzeylerinden yüksek çıkmıştır. Ders programı boyutunda ise tam tersi bir durum söz konusudur.

2.9.1.2. Yurt Dışında Yapılan Bazı Akademik Stres Araştırmaları

Leung ve diğerleri (2010), “Çocuklarda akademik stres ve kaygı: anne-baba desteğinin rolü” isimli bir çalışma yürütmüşlerdir. Hong Kong’da eğitim gören ilkokul öğrencilerinin akademik stresi ve psikolojik sağlığı arasındaki ilişkide anne baba desteğinin gücünü incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcıları 1171 adet beşinci ve altıncı sınıf öğrencileridir. Araştırma sonucuna göre beşinci ve altıncı sınıfa devam eden öğrencilerin okul yerleştirme evresinde oldukları için kaygılı hissetmektedirler. Akademik stresin öğrencilerin kaygı seviyelerini artıran bir tehdit olduğu bulunmuştur. Bunlara ek olarak anne-baba desteğinin çocukların psikolojik bakımdan sağlıklı olmasında bir önleyici faktör olduğu bulgulanmıştır.

Sharma ve Tanmeet (2012) tarafından yürütülen” Ergenlerde algılanan sosyal destek ile akademik stresin rolü” isimli çalışmaya 280 ergen birey katılmıştır. Çalışmanın amacı ergenler arasında algılanan sosyal destek ile akademik stres düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın sonucuna göre sosyal destek algısı yüksek olan ergenlerin, akademik stres ve akademik stres alt boyutlarından düşük puan aldığı gözlenmiştir. Bu sonuca göre sosyal destek arttıkça akademik stres daha az hissedilmektedir. Tutarlı sosyal desteğin, bireylerin akademik streslerini yönetilebilir bir seviyeye düşürebilme olanaklarını arttırdığı belirtilmiştir. Çalışma esasında ergenlerin akademik stres yönetimlerini sağlamada sosyal desteğinin rolünün önemi vurgulanmıştır.

Nandamuri ve Ch (2011) yaptıkları çalışmada yönetim bölümünde yüksek lisans yapan öğrencilerin akademik stres bileşenlerini ortaya koymuşlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Hindistan’da bulunan çeşitli yönetim enstitülerinden 500 yönetim bölümünde yüksek lisans yapan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre akademik stres yaratmada en büyük faktörün öğretim programı ve öğretim olduğu ortaya koyulmuştur.

Dalaviras (2001) yapmış olduğu çalışmada sporcu olan ve sporcu olmayan üniversite öğrencilerinin akademik strese nasıl tepki verdikleri ve akademik stres ile nasıl başa çıktıklarını incelemiştir. Çalışma grubunu 82’si sporcu olan ve 99’u sporcu olmayan üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Bulgular; baş etme

mekanizmaları ile atletik tutum, ırksal sınıf ve yaş arasında farklar olduğunu göstermiştir.

Sharma ve Kaur (2011) ergenler arasındaki erteleme davranışı ve akademik stresin cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre erteleme yapan öğrencilerin erteleme yapmayanlara göre daha fazla akademik strese maruz kaldıkları bulunmuştur. Ayrıca akademik stres toplam puanlarına göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla akademik stres yaşadığı gözlenmiştir.

Kadapatti ve Vijayalaxmi (2012) üniversite öğrencileri arasındaki akademik strese neden olan faktörlerin neler olduğunu belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 360 üniversiteli kız ve erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre akademik strese sebep olan faktörlerin başında; yüksek beklenti, yanlış çalışma alışkanlıkları, öğretim ortamı değişimleri ve düşük sosyo-ekonomik düzey vardır.

Hussain ve diğerleri (2008) tarafından yürütülen çalışmada özel ve devlet liselerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik stres ve genel uyum düzeyleri incelenmeye çalışılmıştır. Buna ek olarak akademik stres ve genel uyum düzeyi arasındaki ilişki de incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 50 özel, 50 devlet olmak üzere 100 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında akademik stres düzeylerinin özel lisede öğrenim gören öğrencilerde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Akademik stres ile genel uyum düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık okul türü açısından da geçerlidir.

Nangia ve Sareen (2011) yaptıkları çalışmada “Ergenler arasında akademik ve sosyal stresin azaltılmasında gevşeme teknikleri eğitim programının etkililiği”ni araştırmışlardır. Çalışma grubuna devlet okullarında öğrenim gören 11.sınıf öğrencilerinden 39 kişi katılmıştır. Sonuçlara göre gevşeme tekniklerinin ergenlerin algıladıkları akademik stresi azaltmada etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Gevşeme teknikleri etkisi kız ve erkek öğrenci arasında bir farklılık teşkil etmemiştir.

Yan ve Berliner (2009) yürüttükleri çalışmada Amerika’da eğitimlerine devam eden Çinli uluslararası öğrencilerin akademik yaşantıları bağlamında hangi yönden strese maruz kaldıkları araştırılmıştır. Çalışma grubunu yaşları 22-38 arasında değişen 18 Çinli öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre

öğrencilerin yüksek düzeyde akademik stres algıladıkları belirtilmiştir. Akademik strese sebep olan faktörler ise; kültür ve eğitim farkı, dil yetersizlikleri, Amerikalı öğretim üyeleri ile etkileşim sorunlarıdır.

Struthers ve diğerleri (2000) lise öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin ders puanları ile akademik stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucuna göre akademik stres düzeyi arttıkça ders puanlarının düştüğü gözlenmiştir.

Liu ve Lu (2012) yaptıkları çalışmada öğrencilerin ev ödevleri ve akademik başarısızlıklarından kaynaklı akademik stresin, depresyon belirtileri ile pozitif yönde bir ilişkiye sahip olduğu belirtilmiştir.

Mak (2004) yapmış olduğu çalışma Avustralya'daki lise öğrencilerinin akademik strese nasıl tepki verdikleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda nevroz puanı yüksek olan öğrencilerin akademik stresi daha fazla tehdit olarak algıladıkları bulunmuştur. Dışa dönüklük puanı yüksek olan öğrencilerin ise akademik stresi daha çok pozitif mücadele olarak algıladıkları ve buna bağlı olarak da daha az depresif semptomlar gösterdikleri bulunmuştur.

Misra ve McKean (2000) akademik stres, endişe, zaman yönetimi ve serbest zaman etkinlikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu amaçla Midwestern Üniversitesinde öğrenim gören 249 öğrenci üzerinde çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre zaman yönetiminin bazı boyutları ile akademik stres arasında önemli bir ilişki olduğu görülmüştür. Akademik stresin büyük bir kısmının zaman yönetimine ilişkin algı ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Bharti ve Sidana (2012) yaptıkları çalışmada öğrencilerin duygusal zekâları, akademik başarıları ve akademik stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Duygusal zekâ puanları yüksek olan öğrencilerin, akademik başarılarının ve akademik stres düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur.

Rivera-Soto ve diğerlerinin (2013) yürüttükleri çalışmada sosyal destek ile akademik stres arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Akademik stres seviyesi yükseldikçe algılanan sosyal destek azalmaktadır.

Benita ve Shaikh (2013) yapmış oldukları çalışmada grup danışmanlığı uygulamasının akademik stres seviyesini azaltmada etkililiğini araştırmışlardır. Grup danışmanlığına alınan 10.sınıf öğrencilerinde akademik stres düzeylerinde azalma

tespit edilmiştir. Araştırmacılar akademik stresin motivasyon sağlamada olumlu bir yanı olduğu ve kontrol edilebilir akademik stresin yararlı olacağını savunmuşlardır.

2.9.2. Akademik Alanda Arzuların Ertelenmesi İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde akademik alanda arzuların ertelenmesi ile ilgili yapılan yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan literatür taramasında ulaşılabilen araştırmalar özetlenmiştir.

2.9.2.1. Yurt İçinde Yapılan Bazı Akademik Alanda Arzuların Ertelenmesi Araştırmaları

Avcı ve Erden (2008) tarafından “Akademik alanda arzuların ertelenmesi ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması” yapılmıştır. Çalışmada Bembenutty ve Karabenick (1998) tarafından geliştirilen akademik alanda arzuların ertelenmesi ölçeği Türkçe’ye uyarlanmıştır. Çalışma grubunu 432 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Uyarlama çalışması sonucuna göre akademik alanda arzuların ertelenmesi ölçeğinin üniversite öğrencilerinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir.

Aydın, Ömür ve Argon (2014) tarafından yürütülen “Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile akademik alanda arzularını erteleme düzeylerine yönelik görüşleri” isimli çalışmasında öğretmen adayları söz konusu değişkenler açısından incelenmiştir. Ayrıca bu iki değişken arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Araştırmaya 825 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile akademik alanda arzularını erteleme düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif, anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Avcı (2008) “Öğretmen adaylarının, gelecek zaman algıları, akademik alandaki arzularını erteleme konusundaki isteklilikleri, algılanan araçsallıkları, sosyo-ekonomik düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü” isimli bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 326 kız, 136 erkek olmak üzere toplam 462 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonucuna göre; meslek liselerindeki akademik başarı bağıllık alt boyutu tarafından akademik alanda arzuların ertelenmesi vasıtasıyla yordanmaktadır. Meslek

ve alan derslerindeki akademik başarı, algılanan araçsallık bakımından akademik alanda arzuların ertelenmesi vasıtası ile yordanmaktadır.

2.9.2.2. Yurt Dışında Yapılan Bazı Akademik Alanda Arzuların Ertelenmesi Araştırmaları

Ayduk ve diğerleri (2000) yürütmüş oldukları boylamsal bir çalışmada anaokuluna devam eden 550 öğrenciye “şekerleme testi” isimli bir deneysel desen benimsemişlerdir. Araştırma grubundaki öğrenciler ilk olarak 16-18 yaşlarında tekrar ölçüme alınmış ve son olarak da 30lu yaşlarında incelenmişlerdir. Araştırma, arzuları erteleme eğilimi ile ilgili bir dizi süreçten oluşmaktadır. Bulgulara göre; arzularını erteleyen çocukların yetişkinlikte akademik olarak başarılı, sosyal yetenekleri yüksek ve stresle başa çıkma davranışlarında daha başarılı bulunmuşlardır.

Bembenutty ve Karabenick (1998) tarafından “akademik alanda arzuların ertelenmesi” ölçeği geliştirilmiştir. Ölçekte klasik arzuların ertelenmesi kavramı akademik alana uygun hale getirilmiştir. Ölçek akademik alanda arzuların ertelenmesini ölçecek şekilde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak literatüre kazandırılmıştır.

2.9.3. Mükemmeliyetçilik İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde mükemmeliyetçilik ile ilgili yapılan araştırmalar özetlenmiştir. Literatür incelendiğinde araştırmaların genel olarak ergenler ve genç yetişkinler üzerinde yürütüldüğü ve yurt dışında mükemmeliyetçi tutuma yönelik araştırmaların daha yoğun olarak çalışıldığı görülmüştür.

2.9.3.1. Yurt İçinde Yapılan Bazı Mükemmeliyetçilik Araştırmaları

Mısırlı-Taşdemir (2003) tarafından yapılan çalışmada üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ile sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz yeterlik ve problem çözme becerisi incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre üstün yetenekli olan öğrencilerde mükemmeliyetçilik ve sınav kaygısı arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Mükemmeliyetçi tutumun; ebeveyn eğitim durumu ve kardeş sayısı ile de ilişkili olduğu gözlenmiştir. Cinsiyet açısından ise; hatalara aşırı ilgi, ailesel beklenti ve kişisel standartlar alt boyutları ile sınav kaygısı arasında farklılık görülmüştür.

Bencik (2006) yaptığı çalışmada mükemmeliyetçilik özellikleri ile benlik algısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma gurubunu altı, yedi ve sekizinci sınıfa devam eden 120 üstün yetenekli öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucuna göre; cinsiyet bağlamında mükemmeliyetçi tutum arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin genel olarak mükemmeliyetçilik toplam puanında yüksek düzeyde oldukları ortaya çıkmıştır. Mükemmeliyetçi tutum arttıkça benlik saygılarının azaldığı gözlenmiştir. Bunlara ek olarak ebeveyn eğitim durumu ile benlik kavramı ve mükemmeliyetçilik arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Oral (1999) tarafından yürütülen çalışmada mükemmeliyetçilik kişilik özelliği ile yaşam olaylarının depresyon belirtileri ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; kişinin kendine yönelik ve başkalarına yönelik mükemmeliyetçiliğinin depresyon puanları ile olumsuz yönde ilişki gösterirken, başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik puanları ile olumlu yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Cırcır (2006) yapmış olduğu çalışmada, öğretmen adaylarının mükemmeliyetçi kişilik özelliklerini incelemiştir. Çalışmanın araştırma grubunu 4.sınıfta okuyan 285 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre; kız öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına göre düzen alt boyutunda daha fazla mükemmeliyetçi oldukları görülmüştür. Kişisel eleştiri alt boyutunda ise erkek öğretmen adaylarının, kız öğretmen adaylarına oranla daha fazla mükemmeliyetçi eğilimler gösterdiklerini bulunmuştur. Ebeveyn eğitim düzeylerinin mükemmeliyetçi tutum sergileme durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında ise; eğitim düzeyi düştükçe cinsiyet farkı gözetmeksizin öğretmen adaylarının mükemmeliyetçi tutumlarının arttığı bulgulanmıştır. Dıştan denetimli öğretmen adaylarının, içten denetimli öğretmen adaylarına kıyasla mükemmeliyetçi tutumunun hata ve davranışlardan şüphe alt boyutlarında daha fazla mükemmeliyetçi tutum gösterdikleri görülmüştür.

Sapmaz (2006), çalışma grubunu 929 üniversite öğrencisinden oluşan araştırmasında mükemmeliyetçi olmayan üniversite öğrencileri ile uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçi kişilik yapısına sahip olanların psikolojik semptom değişkenleri ile yaşam düzeyleri arasındaki farklılığı incelemiştir. Araştırmanın ana hipotezi mükemmeliyetçiliğin sadece olumsuz bir kişilik değişkeni olmadığını ortaya

koymaktır. Araştırmanın sonuçlarına göre, uyumsuz mükemmeliyetçilerin psikolojik semptomları en fazla gösteren grup olduğu görülmüştür. Uyumlu mükemmeliyetçilerin ise psikolojik belirtileri en az gösteren grup olduğu ortaya koyulmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından, mükemmeliyetçi tutum arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Yıldız (2007), çalışmasını 588 lise öğrencisi üzerinde yürütmüştür. Araştırmanın amacı lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özelliklerinin, ana-baba tutumlarının ve cinsiyet değişkeninin birlikte sınav kaygısını yordayıp yordamadığını ortaya koymaktır.

Araştırmanın sonucuna göre; anne-babanın demokratik, koruyucu ve otoriter oluşu ile mükemmeliyetçiliğin düzen, hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, aile beklentileri, kişisel standartlar ve ailesel eleştiri alt boyutlarına ilişkin puanlar ile cinsiyet değişkeni birlikte sınav kaygısına ilişkin varyansın %22'sini yordamaktadır.

Benk (2006), yaptığı çalışmada 309 üniversite öğrencisinin; mükemmeliyetçi kişilik özellikleri ile psikolojik belirtileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Cinsiyet, mezun olunan lise türü, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba eğitim durumu, algılanan gelir düzeyi, eleştirel tutum, destekleyici tutum gibi birçok bağımsız değişkenin mükemmeliyetçi tutuma bağlı olarak farklılığı incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, yukarıda sayılan değişkenlerin tümü ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Psikolojik belirti tarama listesi ile algılanan anne-baba-çocuk yetiştirme tutumu, algılanan anne-baba-çocuk ilişkilerinden ilgililik, karşılıklı anlayış arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Oran-Pamir (2008) tarafından yürütülen çalışmada mükemmeliyetçilik düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre; demokratik, otoriter ve koruyucu anne-baba tutumları ile öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca anne ve babanın eğitim düzeyleri de mükemmeliyetçiliği etki etmektedir. Anne ve babanın eğitim düzeyi düştükçe, öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri artmaktadır.

Camadan (2009), orta öğretim öğrencilerinde mükemmeliyetçilik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Buna göre mükemmeliyetçilik ölçeğinin alt

boyutlarından davranışlardan şüphe, ailesel beklentiler, ailesel eleştiri ve hatalara aşırı ilgi bakımından öğrenci ile anne-baba arasında olumlu yönde ilişki mevcuttur.

Kağan (2006) tarafından yapılan deneysel desendeki araştırmada; futbol, voleybol ve basketbolda birinci lig seviyesinde lisanslı sporcu olan 16 kişi deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Sporcuların mükemmeliyetçilik düzeyleri bilişsel davranışçı terapi temelli hazırlanan mükemmeliyetçilikle başa çıkma eğitimi uygulanmıştır. 8 oturumluk program sonrasında, sporcuların mükemmeliyetçilik özellikleri ve başarı korkusu puanları anlamlı düzeyde azalmıştır.

Tire (2011) yaptığı çalışmada; ergenlerde olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile algılanan anne-baba tutumları arasındaki ilişkileri ve anne-baba tutumları açısından olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçiliğin farklılaşma durumunu incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre; cinsiyet, anne-baba öğrenim düzeyi ve ergenlerin eğitim gördükleri okul türüne göre olumlu mükemmeliyetçilik düzeylerindeki farklılaşma incelendiğinde; anne-baba tutumlarına göre olumlu mükemmeliyetçilik düzeylerinin farklılaştığı ve bu farklılığın demokratik anne-baba tutumları lehine, ilgisiz anne-baba tutumları aleyhine olduğu gözlenmiştir.

Altun ve Yazıcı (2010) tarafından yürütülen araştırmada 1100 ilköğretim öğrencisi çalışma grubunu oluşturmuştur. İlköğretim öğrencilerinin akademik başarıları ile olumlu mükemmeliyetçilikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki gözlenirken, olumsuz mükemmeliyetçilik ile akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Uz Baş (2011) ilköğretim öğrencilerinin mükemmeliyetçilik boyutları ile kaygı, yaşam doyumu ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; mükemmeliyetçiliğin hatalara ilgi ve onay gereksinimi boyutlarının kaygı ile pozitif yönde anlamlı olarak ilişkili olduğu görülmüştür.

Cenksever-Önder ve Kırdök (2009) tarafından 350 öğrenci üzerinde yürütülen çalışmada anne ile ilişkiden algılanan sıcaklık ve sevgi düzeyleri yüksek olan, anne ile ilişkiden algılanan saldırganlık, kin, ihmal ve ayrılmamış reddetme düzeyleri ise düşük olan öğrencilerin daha fazla olumlu mükemmeliyetçilik özelliği sergiledikleri görülmüştür.

Karakaş (2008) lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin; cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, anne-baba tutumları ve öğrenim görülen okul türleri açısından incelediği çalışmada; mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı düzeyleri arasında orta ve düşük düzeyde ilişki bulgulamıştır.

Başer (2007), yürütmüş olduğu çalışmada öğrencilerin mükemmeliyetçilik toplam puanları ile ders geçme notu toplam puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, değişkenler arasındaki ilişki negatif yönlü ve düşük düzeydedir. Öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri arttıkça, ders geçme notlarının düştüğü görülmüştür.

Özgüngör (2003) tarafından yapılan çalışmada, mükemmeliyetçi kişilik özelliğinin ve öğretmenin özerklik destekleyici davranışlarının, öğrencilerin akademik amaç tarzlarını yordama gücü incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 453 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre düzenlilik alt boyutunda öğretmen özerklik destekleyici davranışlarının, öğrencilerin olumlu akademik davranışlarıyla ilişkili bulunan öğrenme tarzıyla anlamlı ilişkilerin olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Şen (2005), üniversite öğrencilerinin baş etme stratejileri ve baş etme tarzları ve mükemmeliyetçi kişilik özelliğinin, yaşam olaylarının hangi düzeyde stres verici olarak algılandığı ile depresif belirtiler arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucuna göre; baş etme tarzları ve stratejileri üstünde mükemmeliyetçi kişilik özelliğinin yordayıcı bir etkisi olduğu ve yaşam olaylarını algı ile depresif belirtiler arasındaki bağlantı arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Dinç (2001) tarafından yapılan çalışmada mükemmeliyetçiliği depresyon ve öfke arasındaki ilişkiyi tamamlayan ve yordayan bir ilişki olarak ele almıştır. Çalışmaya 210 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve başarı alanı ile olumsuz yaşam olayları etkileşimi, depresif semptomları anlamlı bir şekilde yordamıştır. Başkalarına yönelik mükemmeliyetçilikte ise sosyal alan ile ilgili yaşam olayları ile bir arada bulunduğu takdirde anlamlı bir şekilde öfke duygusuna yol açtığı bulunmuştur.

Tuncer ve Voltan-Acar (2006) tarafından yürütülen çalışmada üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özelliklerinin, kaygı düzeyleri ile

cinsiyetlerine, algılanan kişilik yapısına, algılanan beden imgesine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; 96 kız ve 82 erkek üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; sürekli kaygı düzeyi ile cinsiyetin, algılanan kişilik yapısının, algılanan beden imgesinin mükemmeliyetçilik özelliklerine ortak etkisinin anlamlı olmadığını göstermiştir. Mükemmeliyetçilik toplam puanında cinsiyet anlamında erkekler lehine anlamlı fark bulunmuştur.

2.9.3.2.Yurt Dışında Yapılan Bazı Mükemmeliyetçilik Araştırmaları

Roberts ve Lovett (1994) tarafından yapılan araştırmada üstün yetenekli olan ve olmayan 12-14 yaş grubu 60 öğrenci incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda üstün yeteneklilerdeki mükemmeliyetçilik düzeylerinin akademik olarak başarılı fakat üstün yetenekli olmayan gruba göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Parker ve Adkins (1995) yaptıkları araştırmada üstün yetenekli lise öğrencileri ile normal lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 90 üstün yetenekli ile 95 normal lise öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucuna göre; üstün yeteneklilerin puanlarının hatalara aşırı ilgi, kişisel standartlar ve ailesel beklentiler alt boyutlarında ve genel puanlarda normal öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Bardone-Cone (2007), kız üniversite öğrencilerinden oluşan çalışma grubunda çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin diyet yapma ve bulimik belirtilerle ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, mükemmeliyetçiliğin bulimik yeme davranışını ve diyet yapmayı anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur.

Vieth ve Trull (1999) yaptıkları çalışmada; çocukların ve anne-babaların mükemmeliyetçilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 188 öğrenci ve onların anne-babaları katılmışlardır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin kendilerine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyleri aynı cinsteki ebeveynlerinin kendilerine yönelik seviyeleriyle, annelerin ve kızların mükemmeliyetçilik puanları ile babalarının ve oğullarının mükemmeliyetçilik puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Buna karşılık farklı cinsiyetlerdeki ebeveyn ve çocuklarının mükemmeliyetçilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Parker (1997) yapmış olduğu araştırmada; öğrencilerin kendilerine yönelik mükemmeliyetçilik algılarının yükselmesi ile ebeveynlerinin mükemmeliyetçiliklerine olan algılarının yükselmesi arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Araştırmaların sonuçlarına göre kişilerin ebeveynlerini mükemmeliyetçi algıları ile kendi mükemmeliyetçilikleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Gwen ve Ewa (2005) yapmış oldukları çalışmada ebeveynlerin çocuklarına yönelik olarak kontrolcü yaklaşımlarının, çocuklarda mükemmeliyetçiliğin gelişimi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya 104 aşırı kontrolcü annesi olan çocuklar katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; anneleri aşırı kontrolcü yaklaşım gösteren çocukların özellikle sosyal odaklı mükemmeliyetçilik puanları yüksek bulunmuştur.

Ablard ve Parker (1997) yaptıkları araştırmada ebeveynlerin çocukları için belirledikleri amaçları ile çocuklarının olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçiliği arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çocuklarının performansına yönelik yüksek beklentileri olan ebeveynlerin çocuklarının, olumsuz mükemmeliyetçi olma olasılıklarının daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Buna karşılık çocuklarının öğrenmeleri üzerine dikkatini yoğunlaştıran ebeveynlerin çocuklarının ise olumsuz mükemmeliyetçi olma ihtimalleri daha az bulunmuştur.

Siegle ve Schuler (2000) ortaokulda öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin sınıf seviyeleri, cinsiyetleri ve doğum sıralarına göre mükemmeliyetçilik özelliklerini incelemişlerdir. Araştırmaya 391 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; erkek öğrencilerin anne-baba beklentilerinden kızlardan daha çok etkilendikleri ortaya çıkmıştır. Bunlara ek olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok organizasyon sorunu yaşadığı ortaya çıkmıştır. Doğum sırası değişkenine göre de önce doğan ergenlerin, daha sonra doğan ergenlere göre daha yüksek anne-baba eleştirisi ve beklentisi algıladıkları bulunmuştur.

Bieling ve diğerleri (2004) yapmış oldukları çalışmada mükemmeliyetçilik ölçümleri kullanmış ve mükemmeliyetçilik yapılarını incelemişlerdir. Araştırmaya 198 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucuna göre iki faktörü (olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik) birleştiren mükemmeliyetçilik modelinin tek yönlü mükemmeliyetçilik modeline göre daha verimli olduğu bulunmuştur.

Flett ve diğerkleri (1996) tarafından yapılan bir araştırmada, mükemmeliyetçi bir düşünce ile genel psikolojik sıkıntı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 200'den fazla üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; mükemmeliyetçi düşüncenin çeşitli sıkıntılı düşüncelerle doğrudan bağlantılı olduğu ortaya çıkmıştır. Bunlara ek olarak öğrencilerin endişeli ve sıkıntılı düşüncelerinin daha yüksek düzeyde üzüntü ve suçluluk duygularına yol açabileceği yönünde varsayımlarda bulunulmuştur.

Accordino, Accordino ve Slaney (2000) lise öğrencileri üzerinde mükemmeliyetçilik ve bir dizi değişken arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre yüksek standartları olan öğrencilerin akademik ortalamalarının da yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun dışında öğrencilerin depresyon puanları düşük çıkarken, benlik saygılarında yükselme olduğu görülmüştür. Olumsuz mükemmeliyetçiliği ölçen “çelişki” alt boyutundan yüksek puan alan öğrenciler ise bu bulguların tam tersi sonuçlar vermiştir.

Gilman ve Ashby (2003) ortaokul öğrencileri üzerinde çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın sonucuna göre; olumlu mükemmeliyetçilerin olumsuz mükemmeliyetçiler veya mükemmeliyetçi olmayan öğrencilerden daha pozitif kişisel, kişilerarası ve akademik performansa sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Olumsuz mükemmeliyetçilerin, olumlu mükemmeliyetçilerden daha fazla kişisel ve sosyal sorunlar yaşadıkları bulgulanmıştır.

Terry-Short ve arkadaşları (1995) mükemmeliyetçiliğin hem negatif hem pozitif olabileceğini ve bu durumun insanların kendilerini nasıl algıladıklarına bağlı olarak değişebileceğini vurgulamak için bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırma atletler, yeme bozukluğu olanlar, depresyonlu hastalar ve kontrol grubu üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonucuna göre; klinik ve klinik olmayan gruplarda pozitif ve negatif mükemmeliyetçilik oranları arasında anlamı düzeyde farklılık görülmüştür. Araştırmanın ana hipotezi desteklenerek; mükemmeliyetçiliğin her zaman olumsuz olmadığı ortaya koyulmuştur.

Flett ve arkadaşları (1995) öğrencilerin mükemmeliyetçilik puanları ve otoriter ebeveyn tutumu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Erkek öğrencilerin sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçi puanlarını, anne-babaların otoriterlik seviyeleri ile ilişkili bulmuşlardır.

Cheng, Chong ve Wrong (1999), Çin’de 13-18 yaşları arasında bulunan 48 ergen üzerinde mükemmeliyetçilik ve benlik algısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın genel sonuçlarına göre; hatalara aşırı ilgi ve davranışlardan şüphe mükemmeliyetçilik alt boyutlarının benlik algısını negatif yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Kutlesa (2002) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde mükemmeliyetçilikle başa çıkma programı yürütülmüştür. 8 oturumluk programda haftada iki kez 4 oturum yürütülmüştür. Araştırma sonucuna göre; mükemmeliyetçilikle başa çıkma programına katılan gruptaki öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinde azalma gözlemlenmiştir.

Tran (2000) yapmış olduğu araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ve mükemmeliyetçilik düzeylerini başarı motivasyonu ve başarısızlık korkusu ile yordamıştır. Araştırmanın sonucuna göre; başarısız olma korkusu mükemmeliyetçi üniversite öğrencilerinde akademik başarıyı yordayan önemli bir değişken olarak bulunurken, başarı motivasyonunun, akademik başarıyı yordayan önemli bir değişken olmadığı görülmüştür.

Hutchinson ve Yates (2008), ergenlik dönemi başındaki öğrencilerin mükemmeliyetçilik gelişimlerinde anneye yönelik etkileri araştırmışlardır. Anneye yönelik ifadeleri; doğrudan beklentiler, kontrollü beklentiler ve çabayı cesaretlendirme olarak belirlemişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre; anne tarafından doğrudan beklentiler, çocuğun mükemmeliyetçiliğinin uyumlu yönü ile annesel kontrollü beklentiler ise uyumsuz yönü ile ilişkilendirilmiştir.

Lo Cicero ve Ashby (2000), üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özellikleri ile özyeterlik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 69 erkek, 129 kız olmak üzere 199 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; mükemmeliyetçiler ve mükemmeliyetçi olmayanlar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Uyumlu mükemmeliyetçiler, mükemmeliyetçi olmayanlara göre daha yüksek genel ve özel özyeterliğe sahip olarak bulunmuştur. Buna karşılık, uyumsuz mükemmeliyetçiler ile mükemmeliyetçi olmayanlar arasında herhangi bir fark bulunmamıştır. Bunlara ek olarak uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçiler arasında farklılık tespit edilmiştir. Özyeterlik bağlamında, uyumlu

mükemmeliyetçilerin uyumsuz mükemmeliyetçilere göre puanları daha yüksek olarak görülmüştür.

Stoeber, Jutchfeild ve Wood (2008) yapmış oldukları çalışmada; mükemmeliyetçilik, özyeterlik, ilham seviyesi, özeleştirici ve olumlu ya da olumsuz performansın etkileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre; mükemmeliyetçilik ile özyeterlik ve ilham seviyesi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bunun dışında mükemmel olmak için çabalayan bireylerin yeteneklerine olan güvenleri fazladır. Buna karşılık olarak, özeleştirici ile özyeterlik arasında negatif yönde ilişki mevcuttur.

Dixon, Lapsley ve Hanchon (2004) tarafından yürütülen araştırmada üstün yetenekli ergenlerin mükemmeliyetçilik özelliklerini incelemişlerdir. Araştırmaya 51 erkek, 91 kız öğrenci olmak üzere 142 ergen birey katılmıştır. Araştırmada Frost ve diğerlerinin geliştirdiği çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin alt boyutları analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre; karma uyumlu tip, yaygın tip, mükemmeliyetçi olmayan tip ve karma uyumsuz tip olmak üzere dört çeşit mükemmeliyetçilik tipi belirlenmiştir.

Hickinbottom (1992) yapmış olduğu çalışmada mükemmeliyetçiliğin gelişiminde ebeveyn ve çocuk etkileşiminin rolünü incelemiştir. Araştırmaya yaşları 18-25 arasında değişen 242 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucuna göre; ebeveyn kontrolünün, kendine yönelik ve sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik özelliğinin gelişiminde risk faktörü olduğu belirtilmiştir.

Juster ve diğerleri (1996) tarafından yapılan çalışmada mükemmeliyetçilik ile sosyal fobi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya sosyal fobi tanısı almış 61 hasta ile 39 sağlıklı birey katılmışlardır. Araştırmanın bulgularına göre; sosyal fobisi olan hastaların hatalara karşı aşırı ilgi, davranışlardan şüphe ve ebeveyn eleştirisi alt boyutlarından yüksek puan aldıkları görülmüştür. Araştırmaya dâhil edilen normal bireylerin ise daha çok düzen alt boyutundan yüksek puan aldıkları belirtilmiştir.

Stornelli (1997), okul çağındaki çocukların mükemmeliyetçilik özellikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapılan analizler sonucunda sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçiliğin düşük akademik başarı ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun dışında akademik başarının, başkalarını memnun etme adına

mükemmeliyetçi standart oluşturanlar tarafından negatif yönde etkilendiği belirlenmiştir.

Kenneth ve Frederick (2004), uyumsuz mükemmeliyetçilik, yetişkin bağlanma stili ve algılanan özgüven arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma kolej öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Bulgular; şüpheli ve güvensiz mükemmeliyetçi öğrencilerin kendilerini sıklıkla eleştirdikleri görülmüştür.

Soenens (2005) yaptığı çalışmada; uyumsuz mükemmeliyetçilik ile algılanan ebeveyn kontrolü, özsaygı ve depresyon arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre; uyumsuz mükemmeliyetçiliğin olumlu rolüne vurgu yapılmıştır. Ayrıca depresyon, özsaygı ve uyumsuz mükemmeliyetçilikte psikolojik kontrollerin katkısı; diğer ebeveyn tarzı boyutları ve ebeveyn uyumsuz mükemmeliyetçiliğinde psikolojik kontrollerin katkısı olduğu gözlemlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Ergenlerin mükemmeliyetçilik özellikleri ve akademik alanda arzuların ertelenmesi ile akademik stres arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışmada ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkiisel tarama modelleri, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirleyen araştırma desenleridir (Karasar, 2009). İlişkiisel tarama modeline göre desenlenmiş bu çalışmada ergenlerin mükemmeliyetçilik özellikleri, akademik stres düzeyleri ve akademik alandaki erteleme tutumları, bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak da incelenmiştir.

İlişkiisel tarama modelinde araştırmacı olası ilişkileri araştırarak olguyu daha iyi anlama olanağı bulabilmektedir. Bunun yanı sıra ilişkilerin belirlenmesi kişinin tahminlerde bulunmasını da sağlamaktadır (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Tekirdağ ilinin Çerkezköy ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Anadolu ve Meslek liselerinde öğrenim gören 9. ve 12. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Örneklem seçimi Tekirdağ ilinin Çerkezköy ilçesinde çeşitli Anadolu liseleri ve Meslek liselerinde 9. ve 12.sınıfa devam edenlerden, rastgele (random) örnekleme

yöntemi örneklem oluşturulmuştur. Öğrenciler seçilirken gönüllülük esasına göre katılmak isteyenler arasından alınmıştır. Bu liselerden 350 öğrenci seçilmiştir. Değerlendirmeye alınmayan öğrenci sayısı 8 olup, geri kalan 342 öğrencinin bilgileri değerlendirmeye alınmıştır.

Tablo 3.2.1. Örneklemde Yer Alan Öğrencilerin Okudukları Okullara Göre Dağılımı

Okullar	f	%
Kızılpınar Belediyesi Çok Programlı Anadolu Lisesi	53	15,49
Çerkezköy Türk Tekstil Vakfı Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi	69	20,17
Hacı Fahri Zübül Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	52	15,20
Hacı Fahri Zübül Anadolu Lisesi	57	16,6
Pakize Narin Anadolu Lisesi	55	16,08
Ticaret ve Sanayi Odası Anadolu Lisesi	57	16,6
TOPLAM	342	100

Tablodan da görüldüğü üzere araştırmaya Kızılpınar Belediyesi Çok Programlı Anadolu Lisesi'nden 53 kişi (%15.49), Çerkezköy Türk Tekstil Vakfı Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi'nden 69 kişi (%20.17), Hacı Fahri Zübül Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nden 52 kişi (%15.20), Hacı Fahri Zübül Anadolu Lisesi'nden 57 kişi (%16.6), Pakize Narin Anadolu Lisesi'nden 55 kişi (%16.6) ve Ticaret ve Sanayi Odası Anadolu Lisesi'nden 57 kişi (%16.6) katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada ergenlerin mükemmeliyetçilik özelliklerini belirlemek amacıyla Frost ve diğerleri (1990) tarafından geliştirilen, Türkçe'ye uyarlaması Özbay ve Taşdemir (2003) tarafından yapılan Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ) kullanılmıştır. Ergenlerin algıladıkları akademik stresi ölçmek için Ang ve Huan (2006) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Kelecioğlu ve Bilge (2009) tarafından yapılan Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri

(ABSE) kullanılmıştır. Ergenlerin akademik alanda arzularını erteleme eğilimlerini ölçmek için de Bembenutty ve Karabenick (1998) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlama çalışması Avcı ve Erden (2008) tarafından yapılan Akademik Alanda Arzuların Ertelenmesi Ölçeği (AAAE) kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik bilgileri aşağıda sunulmuştur:

3.3.1.Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ)

Ölçeğin orijinal formu mükemmeliyetçilik eğilimlerini belirlemek amacıyla Frost ve arkadaşları (1990) tarafından çok boyutlu mükemmeliyetçilik tanımlarına uygun şekilde geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe formu ise Özbay ve Taşdemir (2003) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek mükemmeliyetçiliği çok boyutlu olarak ele almakta ve daha çok mükemmeliyetçiliğin patolojik kısmına vurgu yapmaktadır.

ÇBMÖ, 5'li derecelmeli likert tipi 35 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek; düzen, hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, aile beklentileri, ailesel eleştiri ve kişisel standartlar olmak üzere 6 boyuttan oluşmaktadır. Katılımcılardan “(1) kesinlikle katılmıyorum”, “(2) katılmıyorum”, “(3) kararsızım”, “(4) katılıyorum”, “(5) kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinden kendilerine en uygun olanını işaretlemeleri istenmektedir. Ölçek toplam ve faktörlere göre puan vermektedir (Özbay ve Taşdemir, 2003).

Ölçeğin Türkçe 'ye uyarlama çalışması Özbay ve Taşdemir (2003) tarafından farklı fen liselerinde öğrenim gören 162 kız ve 327 erkek olmak üzere 489 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Karşılıklı tercüme işlemlerinden sonra testin geçerliğine ilişkin çalışmalar yapı geçerliğine dayalı olarak yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda yapı geçerliği konusunda bulgular elde edilmiştir. Faktörlenebilirlik incelemesinden sonra, 35 maddelik mükemmeliyetçilik tutumlarına ilişkin ölçeğin, orijinal çözümlemesine benzer olarak 6 faktör çözümlemesi bağlamında açıklanabilirliği belirlenmiştir. Orijinal ölçekten farklı olarak 4. ve 34. maddeler farklı faktör yapıları içerisinde açıklanmışlardır. Düzen, davranışlardan şüphe, ebeveyn eleştirisi, hatalara aşırı ilgi, aile beklentileri ve kişisel standartlar olarak yorumlanan ve isimlendirilen faktörlerin toplam varyansın 47,8'ini açıkladığı belirlenmiştir.

Özbay ve Taşdemir (2003) tarafından, tüm faktör yapıları incelenmiş ve yapı geçerliği bulguları olarak değerlendirilmiştir. Faktör toplam varyansın %16.6'sını açıklamaktadır.

Ölçeğin güvenirlik çalışması Cronbach Alfa katsayısı ile iç tutarlık ve testin yarıya bölümü yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. ÇBMÖ'nün tümü için iç tutarlık katsayısı .83 olarak hesaplanırken, Cronbach Alfa değerleri düzen için .87, hatalara aşırı ilgi için .77, davranışlardan şüphe için .61, aile beklentileri için .71, ailesel eleştiri için .65 ve kişisel standartlar için .63 olarak bulunmuştur. Ölçeğin, testi yarıya bölme yöntemi ile hesaplanan güvenirlik katsayısı ise .80 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak ÇBMÖ'nün bireylerin mükemmeliyetçilik tutumlarını ölçmede geçerli ve güvenilir olarak kullanılabilceği ve söz konusu yapıları ölçmede geçerli ve güvenilir olarak psikometrik sonuçlar elde edilmiştir. Ölçeğin kullanımı için geliştirenlerden gerekli izinler alınmıştır (Ek-9). Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'ne Ek-6'te yer verilmiştir.

3.3.2. Akademik Alanda Arzuların Ertelenmesi Ölçeği (AAAE)

Çalışmada akademik alanda arzuların ertelenmesini ölçmek için orijinal formu Bembenutty ve Karabenick (1998) tarafında geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Avcı ve Erden (2008) tarafından gerçekleştirilen Akademik Alanda Arzuların Ertelenmesi Ölçeği kullanılmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması için 183'ü kız, 244'ü erkek olmak üzere 432 üniversite öğrencisi üzerinde araştırma yürütülmüştür. AAAE ölçeğinin dilsel eşdeğerliği için Yıldız Teknik Üniversitesi'nde öğrenim gören İngilizce Öğretmenliği Bölümü 3.sınıfa devam eden 33 kişilik çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu gruba ilk olarak İngilizce form, 15 gün sonra ise Türkçe form uygulanmıştır. Uygulamalar sonucunda formlar arası anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için ilişkili grup t testi ve iki uygulama arasındaki ilişkinin gücünü ve yönünü belirlemek için ise korelasyon testi uygulanmıştır. Analizler sonucunda Türkçe ve İngilizce formları arasında pozitif yönde anlamlı, yüksek ilişki bulunmuştur ($r=.870$). Türkçe ve İngilizce formlardan elde edilen puanlar arasında ise anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t=.732$).

Ölçeğin faktör yapısını incelemek amacı ile açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçme aracının faktör yapılarına ayrışıp ayrışmayacağını anlamak için ise Barlett's testi uygulanmış ve $X=847.840$, $sd=45$ $p=0.000$ değerleri elde edilmiştir. Buna göre ölçek faktör yapılarına ayrılabilir. Ancak yapılan faktör analizleri sonucunda Eigen değeri 1'in üzerinde olan tek boyut bulunmuştur. Bu boyutun toplam varyansı açıklama yüzdesi 35.36 olarak tespit edilmiştir. Ölçek maddelerinin faktör yükleri ise .433 ile .686 arasında değişmektedir.

Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Bu sonuç ölçek maddelerinin birbirleri ile tutarlı olduğunu göstermektedir. Ölçek tek boyutta oluşmakta ve toplam puan vermektedir. Ölçeğin toplam madde sayısı 10 olup, 4'lü derecelendirmeli likert tipi ölçektir. Ölçek akademik alanda arzuların ertelenme eğilimlerini ölçmek adına yapılan istatistiksel analizler sonucunda geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmüştür. Ölçeğin kullanımı için geliştirenlerden gerekli izinler alınmıştır (Ek-7). Akademik Alanda Arzuların Ertelenmesi Ölçeği'ne Ek-4'te yer verilmiştir.

3.3.3.Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri (ABSE)

Ölçeğin orijinal formu ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin akademik beklentilerine ilişkin stresini ölçmek amacıyla Ang ve Huan (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkiye'deki lise öğrencilerine uyarlama çalışması Kelecioğlu ve Bilge (2009) tarafından yapılmıştır.

Ölçeğin geliştirilme çalışmaları Ankara'da özel ve devlet liselerinde öğrenim gören iki ayrı öğrenci grubu üzerinde yürütülmüştür. İlk öğrenci grubu 353 kişiden oluşmaktadır. Bu 353 öğrenci 9,10 ve 11.sınıfta okumaktadırlar. Gruba, Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği (ODKÖ-kısa form), Sürekli Kaygı Envanteri (SKE) ve Reynolds Ergen Depresyon Ölçeği (REDÖ) uygulanmıştır. İkinci grup ise yine 9,10 ve 11.sınıfa devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Bu gruptaki öğrenci sayısı 122 kişidir. Gruba iki hafta ara ile ABSE uygulanmış ve ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği sınanmıştır.

ABSE dört ayrı dil uzmanı tarafından İngilizce 'den Türkçe 'ye çevrilmiştir. Uzmanlar çevirilerinde kavramsal, anlamsal ve deyimsel eşdeğerliği dikkate almışlardır. Uzmanların çevirileri tamamlandıktan sonra ölçek üzerinde kavramsal ve

deyimisel eşdeğerlik üzerinde tekrar çalışılmıştır. Görüş birliği sağlanan maddeler olduğu gibi ölçekte yer alırken, görüş birliği sağlanamayan maddeler en yakın çeviri dikkate alınarak ölçüğe dâhil edilmiştir.

Ölçek, 9, 10 ve 11.sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. ABSE'nin boyutlarını belirlemek için açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin toplam ve alt ölçek puanlarının iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenilirlikleri incelenmiştir. ABSE'nin ölçüt geçerliği için, ölçeğin toplam ve alt ölçek puanları ODKÖ, SKE ve REDÖ arasındaki korelasyonlara bakılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda ölçeğin iki faktörlü olduğu görülmüştür. Bu faktörler; “aile/öğretmen beklentileri” (AÖB) ile “kendine ilişkin beklentiler” (KB) olarak belirlenmiştir. AÖB 5 maddeden oluşurken, KB 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam madde sayısı 9'dur. İki faktör arasındaki korelasyon .45 olarak bulunmuştur. ABSE'nin iç tutarlığı toplam puan ve AÖB için yüksek, KB için orta düzeydedir. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği, toplam puan ve AÖB için orta; KB için düşük bulunmuştur.

Aile/öğretmen beklentileri faktörü toplam varyansın %40.84'ünü, kendine ilişkin beklentiler faktörü ise %13.6'sını açıklamaktadır. ABSE'nin toplamı ve alt boyutları için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları sırası ile .81, .81 ve .65 olarak bulunmuştur.

Ölçek 5'li derecelendirmeli likert tipi bir ölçektir. Beşli derecelemede (1= hiçbir zaman, 2= çok seyrek, 3=bazen, 4=çoğunlukla, 5= her zaman) biçiminde cevaplanan ölçek hem toplam puan hem de iki alt boyut için ayrı ayrı puan verebilmektedir. Ölçeğin kullanımı için geliştirenlerden gerekli izinler alınmıştır (Ek-8). Akademik Beklentilere İlişkin Stres Enventeri'ne Ek-5'te yer verilmiştir.

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, örnekleme yer alan öğrencilerden cinsiyet, okul türü, sosyo-ekonomik düzey, sınıf düzeyi ve aile tutumu hakkında bilgi toplamak amacıyla sorulan sorulardan oluşmaktadır. Kişisel bilgi formunun bir örneği Ek-3'te sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma için evreni temsil edeceği düşünülen ve örnekleme oluşturan lise öğrencileri random (rastgele) örnekleme yöntemi ile seçilerek ölçekler uygulanmıştır. Asıl uygulamaya geçilmeden önce bir sınıf alınıp, pilot bir uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sırasında öğrencilerden alınan geribildirimlere dikkat edilerek asıl uygulama tasarlanmıştır. Pilot uygulama sırasında öğrencilerin, ölçeklerdeki maddeleri kolaylıkla okuyup, anladıkları görülmüştür. Ölçekler uygulanırken gönüllülük esası dikkate alınarak ölçeklerin içtenlikle cevaplanması sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca ölçek sonuçlarının araştırma için kullanıldığını gizlilik ilkesi doğrultusunda sonuçların diğer kişilerle paylaşılmayacağı açıklanarak güven sağlanmaya çalışılmıştır. Uygulanan ölçeklerin sonuçlarını öğrenmek isteyen ve sonuçların sadece kendisi ile ilgili kısmını merak eden öğrenciler için kendi cevap kâğıtlarına bir rumuz yazmaları istenmiştir.

Ölçekler 2016 yılının Nisan ayında uygulanmıştır. Uygulama esnasında zaman sınırlamasına gidilmemiştir. Uygulama süresi ortalama 15-20 dakika arası sürmüştür. Ölçekler uygulanırken kendi alanında ve ölçekler hakkında yeterli bilgiye sahip psikolojik danışmanlar da gözlemci olarak bulunmuşlardır.

Ayrıca ölçeklerin Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumlarında uygulanması nedeni ile ilgili valilik ve milli eğitim müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. İzinler Ek-1 ve Ek-2'te sunulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada örneklemin kişisel bilgi formuna verdikleri cevaplara göre sosyo-demografik özellikleri analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda frekans ve yüzde değerleri tablo olarak belirtilmiştir. Araştırmada kullanılan tüm ölçek ve alt ölçeklerin ortalamaları ve standart sapmaları bulunmuş ve tablo halinde özetlenmiştir.

Araştırmanın sorularına yönelik olarak yapılan analizlerde ise öncelikle uygun istatistik teknikleri belirlemek için normallik testleri yapılmıştır. Bu amaçla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Kolmogorov- Smirnov testi eldeki verilerin, tanımlanmış bir evrenin normal olasılık dağılımına uyup uymadığını sınaama esasına dayanmaktadır. Yapılan test sonucunda verilerin normal dağılım sergilemediği

görülmüştür. Bu sebeple araştırma sorularına yanıt aranırken parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Buna göre; Ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeyleri, algıladıkları akademik stres ve akademik alanda arzu eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Spearman Sıra Farkları Korelasyonu tekniği kullanılmıştır. Ergenlerin mükemmeliyetçilik özelliklerinin, algıladıkları akademik stresin ve akademik alanda arzu erteleme eğilimlerinin; cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeye Mann-Whitney U Testi kullanılırken, algılanan aile tutumu ve sosyo-ekonomik düzeye göre fark olup olmadığını inceleyen Kruskal-Wallis Testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis Testi sonucunda anlamlı fark bulunanlarda bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann-Whitney U testi uygulanarak farkın kaynağı bulunmuştur. Bununla beraber yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda anlamlı fark bulunan cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenlerinde, etki büyüklüğü de hesaplanarak raporlaştırılmıştır.

Bütün bulgular anlamlı olacak şekilde tablo halinde bulgular bölümünde sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, ilk olarak örnekleme oluşturan öğrencilerin Kişisel Bilgi Forumu'ndaki sorulara verdikleri cevaplara göre elde edilen verilerin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Daha sonra araştırmanın amaç sırası dikkate alınarak yapılan istatistiksel analiz sonuçlarından elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.1. Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişkenler	Grup	F	%
Cinsiyet	Kız	189	55,1
	Erkek	154	44,9
Okul Türü	Anadolu Lisesi	174	49,3
	Meslek Lisesi	194	50,7
Sınıf	9. sınıf	194	56,6
	12. sınıf	148	43,1
Sed	Üst	18	5,2
	Orta	301	87,8
	Alt	24	7

Tablo 4.1'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan örneklemin 189'u kız (%55.1), 154'ü erkek (%44.9) öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerden 169'u Anadolu lisesinde (%49.3), 174'ü ise meslek lisesinde (%50.7) okumaktadır. Örnekleme oluşturan grubun 194'ü (%56.6) 9.sınıfa, 148'i ise (%43.1) 12.sınıfa devam etmektedir. Algılanan sosyo-

ekonomik düzeye göre ağırlıklı olarak 301 öğrenci (%87.8) orta düzey, 24 öğrenci (%7) alt düzey, 18 öğrenci ise (%5.2) üst sosyo-ekonomik düzey olarak kendilerini belirtmişlerdir.

Tablo 4.2. ÇMBÖ İçin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Ölçekler	\bar{X}	Ss	Minimum	Maksimum
Düzen	24.14	5.25	6.00	30.00
Hatalara Aşırı İlgi	23.81	6.61	9.00	44.00
Davranışlardan Şüphe	14.83	3.96	5.00	26.00
Aile Beklentileri	15.86	4.28	5.00	25.00
Ailesel Eleştiri	9.30	3.58	3.00	24.00
Kişisel Standartlar	18.71	4.33	7.00	30.00
ÇMBÖ Toplam	106.79	17.78	49.00	156.00

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere örneklemden elde edilen ÇBMÖ puanlarına bakıldığında; Düzen alt boyutunun ortalaması 24.14 (Ss= 5.25), Hatalara Aşırı İlgi alt boyutunun ortalaması 23.81 (Ss= 6.61), Davranışlardan Şüphe alt boyutunun ortalaması 14.83 (Ss= 3.96), Aile Beklentileri alt boyutunun ortalaması 15.86 (Ss= 4.28), Ailesel Eleştiri alt boyutunun ortalaması 9.30 (Ss= 3.58), Kişisel Standartlar alt boyutunun ortalaması 18.71 (Ss= 4.33) ve ÇMBÖ toplamına bakıldığında ise ortalama 106.79 (Ss= 17.78) olarak bulunmuştur.

Tablo 4.3. ABSE İçin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Ölçekler	\bar{X}	Ss	Minimum	Maksimum
Aile / Öğretmen Beklentileri	13.14	4.53	5.00	25.00
Kendine İlişkin Beklentiler	9.87	3.59	4.00	20.00
ABSE Toplam	23.01	7.14	9.00	45.00

Tablo 4,3'te görüldüğü gibi örneklemden elde edilen ABSE puanlarına bakıldığında; Aile/ Öğretmen Beklentileri alt boyutu ortalaması 13.14 (Ss= 4.53), Kendine İlişkin Beklentiler alt boyutu ortalaması 9.87 (Ss= 3.59) ve ABSE toplam puan ortalaması 23.01 (Ss= 7.14) olarak bulunmuştur.

Tablo 4.4. AAAE İçin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Ölçekler	\bar{X}	Ss	Minimum	Maksimum
AAAE Toplam	25.97	5.34	12.00	38.00

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere örneklemden elde edilen AAAE Toplamının ortalaması 25.97 (Ss= 5.34) olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5. Mükemmeliyetçilik, Akademik Stres ve Akademik Alanda Arzuların Ertelenmesi Arasındaki Basit Doğrusal (Spearman) Korelasyon Sonucu

	ÇBM	ABSE	AAAE
ÇBM	1	-.40*	.15*
ABSE	-.40*	1	-.17*
AAAE	.15*	-.17*	1

*p<.01

Tablo 4.5’de görüldüğü üzere; öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyi ile algıladıkları akademik stres düzeyi arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi, mükemmeliyetçilik düzeyi ve algılanan stres düzeyi arasında, negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r = -.40, p < 0.01$).

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile akademik alanda arzuları erteleme eğilimleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi, mükemmeliyetçilik düzeyi ve akademik alanda arzuların ertelenmesi arasında, pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r = .15, p < 0.01$).

Öğrencilerin algıladıkları akademik stres düzeyi ile akademik alanda arzuları erteleme eğilimleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi, algılanan akademik stres düzeyi ile akademik alanda arzuların ertelenmesi arasında, negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r = -.17, p < 0.01$).

Tablo 4.6. Örneklemin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Cinsiyete Göre U Testi Sonuçları

Ölçekler	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
D	Kız	189	174.96	33.50	13.50	.540
	Erkek	154	168.37	25.50		
HAİ	Kız	189	178.31	33.50	13.50	.191
	Erkek	154	164.25	25.50		
DŞ	Kız	189	173.98	32.50	14.50	.681
	Erkek	154	169.57	26.50		
AB	Kız	189	165.81	31.00	13.00	.199
	Erkek	154	179.60	27.00		
AE	Kız	189	175.56	33.50	13.50	.460
	Erkek	154	167.63	25.50		
KS	Kız	189	164.56	31.00	13.00	.122
	Erkek	154	181.14	27.00		
ÇBMÖ Toplam	Kız	189	174.50	32.50	14.50	.605
	Erkek	154	168.93	26.50		

*p>.05

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin cinsiyete göre fark gösterip göstermediğinin incelendiği Mann-Whitney U Testinin sonucunda erkek öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kız öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında hiçbir alt boyutta ve toplamda istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir (Düzen; U= 13.50, p > .05, Hatalara Aşırı İlgi; U= 13.50, p > .05, Davranışlardan Şüphe; U= 14.50, p > .05, Aile Beklentileri; U= 13.00, p > .05, Ailesel Eleştirisi; U=13.50, p > .05, Kişisel Standartlar; U= 13.00, p > .05, ÇBMÖ Toplam; U= 14.50, p > .05).

Tablo 4.7. Örneklemin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Okul Türüne Göre U Testi Sonuçları

Ölçekler	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
D	Anadolu Lisesi	169	157.62	26.50	12.50	.008*
	Meslek Lisesi	174	185.96	32.50		
HAİ	Anadolu Lisesi	169	157.93	26.00	12.00	.010*
	Meslek Lisesi	174	185.67	32.00		
DŞ	Anadolu Lisesi	169	162.87	27.00	13.00	.092
	Meslek Lisesi	174	180.87	31.00		
AB	Anadolu Lisesi	169	160.83	27.50	12.50	.039*
	Meslek Lisesi	174	182.85	31.50		
AE	Anadolu Lisesi	169	152.87	25.50	11.50	.000*
	Meslek Lisesi	174	190.58	33.50		
KS	Anadolu Lisesi	169	160.66	27.50	12.50	.036*
	Meslek Lisesi	174	183.01	31.50		
ÇBMÖ Toplam	Anadolu Lisesi	169	150.62	25.50	11.50	.000*
	Meslek Lisesi	174	192.76	33.50		

*p<.05

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin okul türüne göre fark gösterip göstermediğinin incelendiği Mann-Whitney U Testinin sonucunda Davranışlardan

Şüphe alt boyutunda Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile Meslek lisesinde okuyan öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($U= 13.00, p > .05$).

Buna karşılık diğer boyutlarda ve toplam mükemmeliyetçilik düzeyinde okul türü bakımından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre;

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyinin düzen alt boyutunun okul türüne göre fark gösterip göstermediğinin incelendiği Mann-Whitney U Testinin sonucunda Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin düzen alt boyutu puanları (ortanca= 24) ile Meslek lisesinde okuyan öğrencilerin düzen alt boyutu puanları (ortanca= 26) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlı farkın meslek lisesinde okuyan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür ($U= 12.50, p < .05$).

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyinin hatalara aşırı ilgi alt boyutunun okul türüne göre fark gösterip göstermediğinin incelendiği Mann-Whitney U Testinin sonucunda Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin hatalara aşırı ilgi alt boyutu puanları (ortanca= 22) ile Meslek lisesinde okuyan öğrencilerin hatalara aşırı ilgi alt boyutu puanları (ortanca= 24) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlı farkın meslek lisesinde okuyan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür ($U= 12.00, p < .05$).

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyinin aile beklentileri alt boyutunun okul türüne göre fark gösterip göstermediğinin incelendiği Mann-Whitney U Testinin sonucunda Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin aile beklentileri alt boyutu puanları (ortanca= 15) ile Meslek lisesinde okuyan öğrencilerin aile beklentileri alt boyutu puanları (ortanca= 16) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlı farkın meslek lisesinde okuyan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür ($U= 12.50, p < .05$).

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyinin ailesel eleştiri alt boyutunun okul türüne göre fark gösterip göstermediğinin incelendiği Mann-Whitney U Testinin sonucunda Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin ailesel eleştiri alt boyutu puanları (ortanca= 8) ile Meslek lisesinde okuyan öğrencilerin ailesel eleştiri alt boyutu puanları (ortanca= 10) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlı farkın meslek lisesinde okuyan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür ($U= 11.50, p < .05$).

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyinin kişisel standartlar alt boyutunun okul türüne göre fark gösterip göstermediğinin incelendiği Mann-Whitney U Testinin sonucunda Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin kişisel standartlar alt boyutu puanları (ortanca= 18) ile Meslek lisesinde okuyan öğrencilerin kişisel standartlar alt boyutu puanları (ortanca= 19) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlı farkın meslek lisesinde okuyan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür ($U= 12.50, p < .05$).

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyi toplamının okul türüne göre fark gösterip göstermediğinin incelendiği Mann-Whitney U Testinin sonucunda Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin mükemmeliyetçilik toplam puanları (ortanca= 101) ile Meslek lisesinde okuyan öğrencilerin mükemmeliyetçilik toplam puanları (ortanca= 110) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlı farkın meslek lisesinde okuyan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür ($U= 11.50, p < .05$).

Tablo 4.8. Örneklemin mükemmeliyetçilik düzeyinin sosyo-ekonomik düzeye göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçekler	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki Kare	p	Anlamlı F.
D	Üst Sed	18	153.83	2	.642	.725	
	Orta Sed	301	173.04				
	Alt Sed	24	172.56				
HAİ	Üst Sed	18	187.83	2	.649	.723	
	Orta Sed	301	171.75				
	Alt Sed	24	163.25				
DŞ	Üst Sed	18	191.92	2	1.096	.578	
	Orta Sed	301	171.78				
	Alt Sed	24	159.83				
AB	Üst Sed	18	209.61	2	3.249	.197	
	Orta Sed	301	168.82				
	Alt Sed	24	183.69				
AE	Üst Sed	18	178.25	2	.676	.713	
	Orta Sed	301	170.46				
	Alt Sed	24	186.69				
KS	Üst Sed	18	187.11	2	.685	.710	
	Orta Sed	301	170.40				
	Alt Sed	24	180.71				
ÇBMÖ Toplam	Üst Sed	18	171.50	2	.015	.993	
	Orta Sed	301	172.21				
	Alt Sed	24	169.71				

p> .05

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonucunda; mükemmeliyetçilik düzeylerinin algılanan sosyo-ekonomik

düzeğe göre hiçbir alt boyutta ve toplamda anlamlı bir fark gözlenmemiştir (Düzen; $X^2_{(2)} = .642$, $p > .05$, Hatalara Aşırı İlgi; $X^2_{(2)} = .649$, $p > .05$, Davranışlardan Şüphe; $X^2_{(2)} = 1.096$, $p > .05$, Aile Beklentileri; $X^2_{(2)} = 3.249$, $p > .05$, Ailesel Eleştirisi; $X^2_{(2)} = .676$, $p > .05$, Kişisel Standartlar; $X^2_{(2)} = .685$, $p > .05$, ÇBMÖ Toplam; $X^2_{(2)} = .015$, $p > .05$).

Tablo 4.9. Örneklemenin mükemmeliyetçilik düzeylerinin sınıf düzeyine göre U Testi sonuçları

Ölçekler	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
D	9. sınıf	194	164.79	31.00	13.00	.149
	12. sınıf	148	180.30	26.00		
HAİ	9. sınıf	194	166.15	32.00	13.00	.251
	12. sınıf	148	178.51	26.00		
DŞ	9. sınıf	194	176.32	34.50	13.50	.300
	12. sınıf	148	165.18	24.50		
AB	9. sınıf	194	174.30	33.00	13.00	.547
	12. sınıf	148	167.82	24.00		
AE	9. sınıf	194	179.50	34.00	12.00	.085
	12. sınıf	148	161.01	23.00		
KS	9. sınıf	194	165.56	32.00	13.00	.202
	12. sınıf	148	179.29	26.00		
ÇBMÖ	9. sınıf	194	170.85	33.00	14.00	.888
Toplam	12. sınıf	148	172.36	25.00		

$p > .05$

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin sınıf düzeyine göre fark gösterip göstermediğinin incelendiği Mann-Whitney U Testinin sonucunda 9.sınıfa giden öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile 12.sınıfa giden öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında hiçbir alt boyutta ve toplamda istatistiksel olarak

anlamalı bir fark gözlenmemiştir (Düzen; $U= 13.00$, $p > .05$, Hatalara Aşırı İlgi; $U= 13.00$, $p > .05$, Davranışlardan Şüphe; $U= 13.50$, $p > .05$, Aile Beklentileri; $U= 13.00$, $p > .05$, Ailesel Eleştiri; $U=12.00$, $p > .05$, Kişisel Standartlar; $U= 13.00$, $p > .05$, ÇBMÖ Toplam; $U= 14.00$, $p > .05$).



Tablo 4.10. Örneklem Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Algılanan Aile Tutumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Ölçekler	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki Kare	p	Anlamlı F.
D	A.Demokratik	112	180.69	3	1.630	.653	
	B.Koruyucu	172	169.60				
	C.Otoriter	46	160.15				
	D.İlgisiz	13	170.77				
HAİ	A.Demokratik	112	144.32	3	18.182	.000*	A-B
	B.Koruyucu	172	178.62				A-C
	C.Otoriter	46	214.97				B-C
	D.İlgisiz	13	170.92				
DŞ	A.Demokratik	112	161.63	3	5.422	.143	
	B.Koruyucu	172	171.25				
	C.Otoriter	46	201.65				
	D.İlgisiz	13	166.35				
AB	A.Demokratik	112	156.12	3	16.447	.001*	A-C
	B.Koruyucu	172	166.41				A-D
	C.Otoriter	46	218.40				B-C
	D.İlgisiz	13	218.62				
AE	A.Demokratik	112	150.98	3	26.681	.000*	A-C
	B.Koruyucu	172	165.55				A-D
	C.Otoriter	46	229.71				B-C
	D.İlgisiz	13	234.31				
KS	A.Demokratik	112	173.50	3	.737	.864	
	B.Koruyucu	172	168.10				
	C.Otoriter	46	180.96				
	D.İlgisiz	13	179.04				

	A.Demokratik	112	153.70	3	14.170	.003*	A-C
	B.Koruyucu	172	169.81				B-C
ÇBMÖ Toplam	C.Otoriter	46	215.47				
	D.İlgisiz	13	204.85				

*p<.05

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin algılanan aile tutumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonucunda; mükemmeliyetçilik düzeylerinin algılanan aile tutumuna göre göre Düzen, Davranışlardan Şüphe ve Kişisel Standartlar alt boyutlarında anlamlı bir fark gözlenmemiştir (Düzen; $X^2_{(3)} = 1.630$, $p > .05$, Davranışlardan Şüphe; $X^2_{(3)} = 5.422$, $p > .05$, Kişisel Standartlar; $X^2_{(3)} = .737$, $p > .05$).

Buna karşılık diğer alt boyutlarda ve mükemmeliyetçilik toplam puanında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Buna göre;

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin hatalara aşırı ilgi alt boyutu ile algılanan aile tutumuna göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonucunda, grupların hatalara aşırı ilgi alt boyutu arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($X^2_{(3)} = 18.182$, $p < .05$). Bu farkın etki büyüklüğü düşük düzeydedir ($\eta = 0.05$). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda anlamlı farkın, demokratik-koruyucu, demokratik-otoriter ve koruyucu-otoriter aile tutumları arasında olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin aile beklentileri alt boyutu ile algılanan aile tutumuna göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonucunda, grupların aile beklentileri alt boyutu arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($X^2_{(3)} = 16.447$, $p < .05$). Bu farkın etki büyüklüğü düşük düzeydedir ($\eta = 0.04$). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda anlamlı farkın, demokratik-otoriter, demokratik-ilgisiz ve koruyucu-otoriter aile tutumları arasında olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin ailesel eleştiri alt boyutu ile algılanan aile tutumuna göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonucunda, grupların ailesel eleştiri alt boyutu arasında

anlamli fark gözlenmiştir ($X^2_{(3)} = 26.681$, $p < .05$). Bu farkın etki büyüklüğü düşük düzeydedir ($\eta = 0.07$). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda anlamli farkın, demokratik-otoriter, demokratik-ilgisiz ve koruyu-otoriter aile tutumları arasında olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin ile algılanan aile tutumuna göre anlamli fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonucunda, gruplar arasında anlamli fark gözlenmiştir ($X^2_{(3)} = 14.170$, $p < .05$). Bu farkın etki büyüklüğü düşük düzeydedir ($\eta = 0.04$). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda anlamli farkın, demokratik-otoriter ve koruyu-otoriter aile tutumları arasında olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.11. Örneklemin Algılanan Akademik Stres Düzeylerinin Cinsiyete Göre U Testi Sonuçları

Ölçekler	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
A/Ö Beklentileri	Kız	189	161.48	30.50	12.20	.029*
	Erkek	154	184.91	28.50		
Kİ Beklentiler	Kız	189	153.73	29.50	11.50	.000*
	Erkek	154	194.42	29.50		
ABSE Toplam	Kız	189	155.37	29.50	11.50	.001*
	Erkek	154	192.41	29.50		

* $p < .05$

Öğrencilerin algılanan akademik stres düzeylerinin aile/öğretmen beklentileri alt boyutunun cinsiyete göre fark gösterip göstermediğinin incelendiği Mann-Whitney U Testinin sonucunda kız öğrencilerin aile/öğretmen beklentileri alt boyutu puanları (ortanca= 12) ile erkek öğrencilerin aile/öğretmen beklentileri alt boyutu puanları (ortanca= 13.50) arasında anlamli farklılık bulunmuştur. Anlamli farkın erkek öğrenciler lehine olduğu görülmüştür ($U = 12.20$, $p < .05$).

Öğrencilerin algılanan akademik stres düzeylerinin kendine ilişkin beklentiler alt boyutunun cinsiyete göre fark gösterip göstermediğinin incelendiği Mann-Whitney U

Testinin sonucunda kız öğrencilerin kendine ilişkin beklentiler alt boyutu puanları (ortanca= 9) ile erkek öğrencilerin aile/öğretmen beklentileri alt boyutu puanları (ortanca= 11) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlı farkın erkek öğrenciler lehine olduğu görülmüştür (U= 11.50, p < .05).

Öğrencilerin algılanan akademik stres düzeylerinin cinsiyete göre fark gösterip göstermediğinin incelendiği Mann-Whitney U Testinin sonucunda kız öğrencilerin algılanan akademik stres puanları (ortanca= 21) ile erkek öğrencilerin algılanan akademik stres puanları (ortanca= 24) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlı farkın erkek öğrenciler lehine olduğu görülmüştür (U= 11.50, p < .05).

Tablo 4.12. Örneklem Alılan Akademik Stres Düzeylerinin Okul Türüne Göre U Testi Sonuçları

Ölçekler	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
AÖ Beklentileri	Anadolu Lisesi	169	172.68	29.00	14.00	.900
	Meslek Lisesi	174	171.34	29.00		
Kİ Beklentiler	Anadolu Lisesi	169	173.79	29.00	14.00	.741
	Meslek Lisesi	174	170.26	29.00		
ABSE Toplam	Anadolu Lisesi	169	173.60	29.50	14.50	.768
	Meslek Lisesi	174	170.45	29.50		

p > .05

Öğrencilerin algılanan akademik stres düzeylerinin okul türüne göre fark gösterip göstermediğinin incelendiği Mann-Whitney U Testinin sonucunda Anadolu Lisesine giden öğrencilerin algılanan akademik stres düzeyleri ile Meslek Lisesine giden öğrencilerin algılanan akademik stres düzeyleri arasında hiçbir alt boyutta ve toplamda istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir (Aile/Öğretmen Beklentileri; U= 14.00, p > .05, Kendine İlişkin Beklentiler; U= 14.00, p > .05, ABSE Toplam; U= 14.50, p > .05).

Tablo 4 13. Örneklemin Algılanan Akademik Stres Düzeylerinin Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Ölçekler	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki Kare	p	Anlamlı F.
Aile/Öğretmen Beklentileri	Üst Sed	18	165.31	2	.293	.864	
	Orta Sed	301	171.67				
	Alt Sed	24	181.19				
Kendine İlişkin Beklentiler	Üst Sed	18	182.69	2	.709	.701	
	Orta Sed	301	170.33				
	Alt Sed	24	184.94				
ABSE Toplam	Üst Sed	18	177.56	2	.522	.770	
	Orta Sed	301	170.64				
	Alt Sed	24	184.92				

p>.05

Öğrencilerin algılanan akademik stres düzeylerinin algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonucunda; algılanan akademik stres düzeylerinin algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre hiçbir alt boyutta ve toplamda anlamlı bir fark gözlenmemiştir (Aile/Öğretmen Beklentileri; $X^2_{(2)} = .864$, $p > .05$, Kendine İlişkin Beklentiler; $X^2_{(2)} = .701$, $p > .05$, ABSE Toplam; $X^2_{(2)} = .522$, $p > .05$).

Tablo 4.14. Örneklem Algilanan Akademik Stres Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre U Testi Sonuçları

Ölçekler	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Aile/Öğretmen Beklentileri	9. Sınıf	194	156.25	30.00	11.00	.001*
	12. Sınıf	148	191.49	28.00		
Kendine İlişkin Beklentiler	9. Sınıf	194	168.43	32.50	13.50	.509
	12. Sınıf	148	175.52	25.50		
ABSE Toplam	9. Sınıf	194	160.59	31.50	12.50	.019*
	12. Sınıf	148	185.81	27.50		

*p<.05

Öğrencilerin algıladıkları akademik stres düzeylerinin sınıf düzeyine göre fark gösterip göstermediğinin incelendiği Mann-Whitney U testinin sonucunda 9. sınıfa giden öğrenciler ile 12.sınıfa giden öğrenciler arasında kendine ilişkin beklentiler alt boyutunda anlamlı bir fark gözlenmemiştir (U= 13.50, p > .05).

Öğrencilerin algılanan akademik stres düzeylerinin aile/öğretmen beklentileri alt boyutunun sınıf düzeyine göre fark gösterip göstermediğinin incelendiği Mann-Whitney U Testinin sonucunda 9.sınıf öğrencilerinin aile/öğretmen beklentileri alt boyutu puanları (ortanca= 12) ile 12.sınıf öğrencilerinin aile/öğretmen beklentileri alt boyutu puanları (ortanca= 14) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlı farkın 12.sınıf öğrenciler lehine olduğu görülmüştür (U= 11.00, p < .05).

Öğrencilerin algılanan akademik stres düzeylerinin sınıf düzeyine göre fark gösterip göstermediğinin incelendiği Mann-Whitney U Testinin sonucunda 9.sınıf öğrencilerinin puanları (ortanca= 22) ile 12.sınıf öğrencilerinin puanları (ortanca= 23) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlı farkın 12.sınıf öğrenciler lehine olduğu görülmüştür (U= 12.20, p < .05).

Tablo 4 15. Örneklemin Algılanan Akademik Stres Düzeylerinin Algılanan Aile Tutumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Ölçekler	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki Kare	p	Anlamlı F.
Aile/Öğretmen Beklentileri	A.Demokratik	112	192.28	3	9.869	.020*	A-B
	B.Koruyucu	172	168.30				A-C
	C.Otoriter	46	140.60				
	D.İlgisiz	13	157.38				
Kendine İlişkin Beklentiler	A.Demokratik	112	187.27	3	5.375	.146	
	B.Koruyucu	172	166.14				
	C.Otoriter	46	167.68				
	D.İlgisiz	13	133.23				
ABSE Toplam	A.Demokratik	112	193.01	3	8.802	.032*	A-B
	B.Koruyucu	172	166.18				A-C
	C.Otoriter	46	149.71				
	D.İlgisiz	13	146.88				

*p<.05

Öğrencilerin algılanan akademik stres düzeylerinin algılanan aile tutumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda algılanan akademik stres ile kendine ilişkin beklentiler alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($X^2_{(3)} = 5.375, p > .05$).

Öğrencilerin algılanan akademik stres düzeylerinin aile/öğretmen beklentileri alt boyutu ile algılanan aile tutumuna göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonucunda, grupların aile/öğretmen beklentileri alt boyutu arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($X^2_{(3)} = 9.869, p < .05$). Bu farkın etki büyüklüğü düşük düzeydedir ($\eta = 0.02$). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda anlamlı farkın, demokratik-koruyucu ve demokratik-otoriter aile tutumları arasında olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin algılanan akademik stres düzeylerinin algılanan aile tutumuna göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi

sonucunda, grupların algılanan akademik stres toplam puanı arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($X^2_{(3)} = 8.802, p < .05$). Bu farkın etki büyüklüğü düşük düzeydedir ($\eta = 0.02$). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda anlamlı farkın, demokratik-koruyucu ve demokratik-otoriter aile tutumları arasında olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.16. Örneklem Akademik Alanda Arzularının Erteleme Eğilimlerinin Cinsiyet, Okul Türü ve Sınıf Düzeyine Göre U Testi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Cinsiyet	Kız	189	187.92	35.50	11.50	.001*
	Erkek	154	152.46	23.50		
Okul Türü	Anadolu Lisesi	169	166.72	28.50	13.50	.331
	Meslek Lisesi	174	177.12	30.50		
Sınıf Düzeyi	9. sınıf	194	169.83	32.00	14.00	.720
	12. sınıf	148	173.69	25.00		

* $p < .05$

Öğrencilerin akademik alanda arzuları erteleme eğilimlerinin cinsiyete göre fark gösterip göstermediğinin incelendiği Mann-Whitney U testinin sonucunda kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($U = 11.50, p > .05$).

Öğrencilerin akademik alanda arzuları erteleme eğilimlerinin okul türüne göre fark gösterip göstermediğinin incelendiği Mann-Whitney U testinin sonucunda Anadolu lisesi öğrencileri ile Meslek lisesi öğrencileri arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($U = 13.50, p > .05$). Öğrencilerin akademik alanda arzuları erteleme eğilimlerinin sınıf düzeyine göre fark gösterip göstermediğinin incelendiği Mann-Whitney U testinin sonucunda 9.sınıf öğrencileri ile 12.sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($U = 14.00, p > .05$).

Tablo 4.17. Örneklemin Akademik Alanda Arzularının Erteleme Eğilimlerinin Sosyo-ekonomik düzey ve Aile Tutumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki Kare	p	Anlamlı F.
SED	A.Üst Sed	18	90.44	2	12.90	.002*	A-B
	B.Orta Sed	301	176.71				A-C
	C.Alt Sed	24	174.13				
Aile Tutumu	A.Demokratik	112	178.69	3	.971	.808	
	B.Koruyucu	172	167.19				
	C.Otoriter	46	174.74				
	D.İlgisiz	13	168.35				

*p<.05

Öğrencilerin akademik alanda arzuları erteleme eğilimlerinin algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda grupların algıladıkları sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($X^2_{(2)} = 12.90$), $p < .05$). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda anlamlı farkın üst sosyo-ekonomik düzey ve orta sosyo-ekonomik düzey ile üst sosyo-ekonomik ve alt sosyo-ekonomik düzey grupları arasında olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik alanda arzuları erteleme eğilimlerinin algılanan aile tutumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($X^2_{(3)} = .971$, $p > .05$).

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın amaç sırası dikkate alınarak, ortaya çıkan bulguların tartışılmasına, sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak da uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Ergenlerin mükemmeliyetçilik özellikleri ile algıladıkları akademik stres ve akademik alanda arzularını erteleme eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ve algıladıkları akademik stres arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bununla birlikte ergenlerin mükemmeliyetçilik özellikleri ile akademik alanda arzularını erteleme eğilimleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca algılanan akademik stres ile akademik alanda arzuların erteleme eğilimleri arasında da negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Tablo-6).

Araştırmanın ilk sorusuna yönelik olarak ortaya çıkan sonuçlara göre ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeyleri arttıkça, algılanan akademik stres düzeyi düşmektedir. Ergenlik dönemini içeren 14-18 yaş arası bir yandan ergenlik döneminin getirdiği karakteristik özellikleri gösterirken, diğer yandan da ergenin mesleki kariyer hedeflerini belirleme adına bir dizi adımı, görevi ya da sorumluluğu içermektedir. Bu açıdan özellikle ergenlik dönemindeki karakteristik özelliklikler genel olarak ergenlerdeki mükemmeliyetçi eğilimleri arttırsa da özellikle merkezi sınavlara yönelik düşünüldüğünde daha fazla mükemmeliyetçi olan ergenlerin, kendi görev sorumluluklarını tamamlama adına akademik alanda daha fazla çaba gösterebilme olasılığı, algıladıkları akademik stres düzeyini düşürüyor olabilir.

Ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile akademik alanda arzularını erteleme eğilimleri arasındaki ilişkiye baktığımızda ise iki değişken arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin mevcut olduğu görülmüştür. Yani ergen bireylerin mükemmeliyetçi düzeyleri arttıkça, akademik alanda arzularını erteleme eğilimleri de artmaktadır. Ergenler mükemmeliyetçi eğilimlere sahip oldukça, daha iyiye ulaşma adına akademik alandaki arzularını erteleyerek kendileri için koydukları yüksek hedeflere ulaşmayı istiyor olabilirler. Slaney, Rice ve Ashby (2002); mükemmeliyetçiliği, kişinin başarı ve davranışları üzerinde çok yüksek sınırlar belirlemesi ve bu hedeflere ulaşma beklentisi olarak tanımlamışlardır. Araştırmada ortaya çıkan sonuç da bu düşünceyi destekler niteliktedir. Ergen birey kendisi için koyduğu yüksek sınırlara ulaşmak adına akademik alandaki arzularını daha fazla erteleme eğilimi gösterip, hedeflerine ulaşma çabası içine girmiş olabilir.

Aralarındaki ilişki araştırılan son iki değişken ise ergenlerin aldıkları akademik stres ile akademik alanda arzularını erteleme eğilimleri arasındaki ilişkidir. Elde edilen bulgulara göre ergenlerin algıladıkları akademik stres düzeyi arttıkça, akademik alandaki arzularını erteleme eğilimleri azalmaktadır. Ergen birey bir yandan ergenlik döneminin getirdiği birçok duygusal ve fizyolojik değişimlere uyum sağlamaya çalışırken bir yandan da mesleki karar verme adına bir dizi akademik görevi yerine getirmek sorumluluğunu da üstünde hissetmektedir. Bu açıdan ergen bireyin algıladığı akademik stres düzeyi arttıkça, hissettiği baskıdan kaçma yoluna giderek akademik alandaki arzularını ertelemiyor olabilir. Yani ergen, hazırlanması gereken sınavların üzerinde yarattığı stresi ve gerginliği daha fazla ders çalışmak yerine akranları ile sosyal aktivitede bulunarak azaltmak düşüncesinde olabilir.

Literatür incelendiğinde araştırma kapsamında bulunan 3 değişkeni birlikte ele alan, aralarındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeylerini cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda ergenlerin toplam mükemmeliyetçilik düzeylerinde ve mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarında cinsiyet bağlamında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür (Tablo-7).

Ergenlikte duygusal ihtiyaçlar daha fazla önem kazanmaktadır. Bu sebeple olumsuz mükemmeliyetçilik olarak adlandırılan bir durum yaşamaktadırlar. Ergenlik döneminde başarı için üstünlük duyguları ile aşağılık duyguları tam olarak birbirinde soyutlanmamıştır (Strip ve diğlerleri, 1991). Ayrıca ergenlik döneminde genel olarak

kusursuz olma ihtiyacı ve mükemmeli yakalamaya dönük olarak çabalar genellikle görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında ergenlerdeki mükemmeliyetçi eğilimler cinsiyet bağlamında farklılaşmak yerine, genel bir ergenlik dönemi olarak hem kızlarda hem de erkeklerde ortaya çıkıyor olabilir.

Literatür incelendiğinde araştırma sonucuna paralel olarak; Sapmaz (2006), üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçi özelliklerin cinsiyete göre farklılaşmadığını belirtmiştir. Buna karşılık Erözkan (2008) ile Siegle ve Schuler (2000) yaptıkları araştırmalarda hatalara aşırı ilgi alt boyutunda erkeklerin, kadınlara göre daha fazla puan ortalamalarına sahip olduklarını bulmuşlardır. Davranışlardan şüphe alt boyutunda ise Camadan (2009), Bencik ve Metin (2006), Oran Pamir (2008) ve Yaoar (2008) farklı yaş gruplarında yapmış oldukları çalışmalarda erkek katılımcıların, kadın katılımcılardan daha yüksek puanlar elde ettiklerini bildirmişlerdir. Bununla birlikte farklı yaş gruplarında olmak üzere ailesel eleştiri alt boyutunda Camadan (2009) cinsiyete göre anlamlı bir ilişki saptamamıştır. Buna karşılık olarak Flett, Hewitt, Blankstein ve Gray (1998), Oran Pamir (2008), Cırcır (2006) ve Yaoar (2008) ailesel eleştiri alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılıklar tespit etmişlerdir. Kişisel standartlar boyutunda ise Erözkan (2008) cinsiyete göre anlamlı fark bulgulamıştır. Buna göre erkek öğrencilerin bu alt boyutta aldıkları puanlar, kadınlardan daha fazladır. Aile beklentileri alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında Yaoar (2008), Cırcır (2006), Oran Pamir (2008) ve Camadan (2009) yaptıkları araştırmalarda herhangi bir farka rastlamamışlardır.

Düzen alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında Yaoar (2008) ve Oran Pamir (2008) değişkenler arasında anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Buna karşılık Erözkan (2008) ve Camadan (2009) düzen boyutu ile cinsiyet arasında bir ilişki saptamamışlardır.

Görüldüğü üzere ilgili literatürde çok boyutlu mükemmeliyetçilik düzeylerinin ve alt boyutlarının cinsiyete fark olup olmadığını incelendiğinde, bu araştırmayı destekler sonuçlar ile birlikte desteklemeyen bulgular da mevcuttur.

Ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeyleri düzen, hatalara aşırı ilgi, aile beklentileri, ailesel eleştiri, kişisel standartlar ve mükemmeliyetçilik toplam puanına göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir (Tablo-8).

Buna göre düzen, hatalara aşırı ilgi, aile beklentileri, ailesel eleştiri, kişisel standartlar ve mükemmeliyetçilik toplam puanlarında meslek lisesinde okuyan öğrenciler, Anadolu lisesinde okuyan öğrencilere göre daha yüksek puan elde etmişlerdir.

Düzen alt boyutu; mükemmeliyetçilik ile ilgili düzen, düzenlilik ve temiz olma eğilimlerini göstermektedir. Meslek lisesi akademik eğitimden daha çok meslek derslerinin yoğunlukta olduğu ve uygulamaya ağırlık verilen lise türleridir. Bu açıdan düşünüldüğünde meslek lisesine devam eden öğrencilerin laboratuvar, araç-gereç kullanımı, organize olma gibi durumlarla sıklıkla karşılaştığı açıktır. Mükemmeliyetçiliğin düzen boyutu da organize olmaya vurgu yapmaktadır. Düzen boyutu ayrıca yapılacakları listelemek gibi bir dizi tekrarlayan işleri de kapsamaktadır. Bu durum meslek lisesi öğrencilerinin düzen boyutunda anadolu lisesi öğrencilerine göre daha fazla puan almalarını açıklayabilir.

Hatalara aşırı ilgi alt boyutu; yapılan küçük hatalarda diğerlerinin saygısının kaybedileceğine yönelik inançları kapsamaktadır. Meslek lisesine giden öğrenciler diğer lise türlerine göre daha düşük bir akademik performans geçmişi olan öğrencilerdir. Düşük akademik performans da düşük öz-saygı ve düşük öz-yeterlik ile ilişkilidir. Bu açıdan düşünüldüğünde meslek lisesine devam eden öğrencilerin Anadolu lisesine devam eden öğrencilere göre daha düşük öz-yeterlik ve öz-saygı gösterdiklerini söylenebilir. Bu durum sonucunda da yapılan küçük hatalara tahammül etmede meslek lisesi öğrencileri daha hassas davranıyor olabilirler. Bu bağlamda hatalara aşırı ilgi alt boyutunda meslek lisesi öğrencilerinin daha yüksek puanlar elde etmiş olmaları manidardır.

Aile beklentileri alt boyutu; bireyin ebeveynlerinin çok yüksek standartlar oluşturduğuna yönelik inançları göstermektedir. Ebeveynler tarafından oluşturulan yüksek standartlar özellikle ergenlik döneminde büyük bir baskı unsuru olarak algılanmaktadır. Ergen birey 'kendini var etme' için kendisi için oluşturulan yüksek standartlara ulaşmaya çabalarken bir yandan da otorite figürlerine karşı çıkma potansiyeli göstermektedir. Aile beklentileri, mükemmeliyetçi bir kişilik oluşumunda temel bileşendir (Hamachek, 1978). Bu açıdan baktığımızda meslek liseleri genel olarak diğer lise türlerine göre daha fazla uyum problemi yaşanan liseler olarak karşımıza çıkmaktadır. Yüksek aile beklentilerini çocukluktan itibaren, meslek lisesine devam eden öğrencilerde işlevsel olmayan mükemmeliyetçi özellikler geliştirmiş olabilir. Bu

bağlamda aile beklentileri alt boyutunda meslek lisesine giden öğrencilerin daha fazla aile baskısı, kendilerinden daha fazla beklenti olduğuna dair algıları aile beklentileri boyutunda yüksek puan almalarını açıklayabilir.

Ailesel eleştiri alt boyutu; bireyin ebeveynlerini aşırı derecede eleştirel algılamasını yansıtmaktadır. Bu alt boyut “Ebeveynlerim hatalarımı asla anlamaya çalışmadılar” gibi maddeleri içermektedir. Meslek lisesine giden öğrencilerin, Anadolu lisesine giden öğrencilere göre daha düşük akademik performans geçmişi olduğu söylenebilir. Öğrencilerin aileden aldıkları sosyal destek onların akademik başarılarını anlamlı olarak yükseltmektedir (Yıldırım ve Ergene, 2003). Ailesel eleştiri alt boyutunda yüksek puan alan meslek lisesine giden öğrencilerin söz konusu alt boyutla ilişkili olarak aileden daha az sosyal destek görüyor olabilirler. Bu açıdan bakıldığında meslek lisesine giden öğrencilerin Anadolu lisesine giden öğrencilere göre daha düşük akademik başarı sergilemeleri de aileden alınan sosyal desteğin daha az olduğunu gösteriyor olabilir. Sonuç olarak tüm bu sebepler ailesel eleştiri alt boyutunda Meslek lisesine giden öğrencilerin daha yüksek puan almalarını açıklayabilir.

Kişisel standartlar alt boyutu; çok yüksek standartlar oluşturma ve öz-değerlendirmede bu standartların aşırı derecede önemli bir yeri olduğunu göstermektedir. Hamachek (1978) nevrotik mükemmeliyetçilik tanımına giren kişilerin çok yüksek kişisel standartlar belirlediklerini ve hedeflerine ulaşma adına çok az esnek davranış sergilediklerini söylemiştir. Ayrıca onlar, hata yapmak gibi bir düşünce ile asla meşgul olmamaktadırlar. Kişi kendisi için koyduğu ulaşılması güç hedefler için çaba göstermektedir. Nevrotik mükemmeliyetçi kişiler, koydukları hedeflere ulaşmayacaklarını bilmektedirler. Başarısız olma korkusu sıklıkla bu düşünceye eşlik etmektedir. Bu bağlamda meslek lisesine giden öğrencilerin kendilerine ulaşılabilir hedefler yerine ulaşılması güç, asla varılamayacak hedefler belirliyor olabilirler. Bu sonuç düşük akademik başarı ve çeşitli uyum problemleri yaşamalarını açıklayabilir. Meslek lisesine giden öğrenciler, Anadolu lisesine giden akranlarına göre daha fazla uyum problemi yaşamakta ve daha düşük akademik başarı göstermektedirler. Tüm bu sonuçlar kişisel standartlar alt boyutunda meslek lisesi öğrencilerinin yüksek puan elde etmelerini açıklayabilir.

Toplam mükemmeliyetçilik puanlarında meslek lisesine giden öğrenciler, Anadolu lisesine giden öğrencilere göre daha yüksek puanlar sergilemişlerdir. Bu sonuç meslek lisesine devam eden öğrencilerin daha fazla mükemmeliyetçi özelliklere sahip

olduklarını göstermektedir. Hollander'e (1965) göre mükemmeliyetçilik, hatasız davranma çabası ve yüksek başarı yolu ile aile tarafından kabul sağlama isteğidir. Mükemmeliyetçi kişilerin mükemmel ulaşma istemlerinin altında "asla yeteri kadar iyi değilim, daha iyi olmalıyım ve daha iyisini yapmalıyım" düşüncesi yatmaktadır.

Araştırmacının yaptığı bu tanım, meslek lisesine giden öğrencilerin davranışlardan şüphe alt boyutu dışında bütün alt boyutlarda meslek lisesi lehine sonuçların çıkmasını destekler niteliktedir. Bununla beraber araştırmada kullanılan ÇBMÖ'nin daha çok mükemmeliyetçiliğin nevrotik yapısına vurgu yapıyor olması da meslek lisesi öğrencilerinin toplam mükemmeliyetçilik puanlarındaki artışı açıklıyor olabilir. Tüm bunlara ek olarak meslek lisesine giden öğrenciler daha düşük akademik başarı göstermektedirler. Öğrencilerin akademik başarıları, mükemmeliyetçilik düzeyleri arttıkça azalmaktadır (Frost, Marten, Lahart ve Rosenbalte, 1990; Antony ve Swinson, 1998; Parker, 2000; Gilman ve Ashy, 2003; Başer, 2007). Söz konusu araştırmalar, bu araştırmanın sonuçlarını da destekliyor niteliktedir. Meslek lisesine giden öğrencilerin daha yüksek mükemmeliyetçilik puanları sergilemeleri bu bağlamda açıklanabilir.

Ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeylerini sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda ergenlerin toplam mükemmeliyetçilik düzeylerinde ve mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarında sosyo-ekonomik düzey bağlamında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür (Tablo-9).

Araştırmada mükemmeliyetçilik düzeylerinin hiçbir alt boyutta ve toplamda sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmadığına yönelik olarak, araştırma örnekleminin çoğunlukla orta sosyo-ekonomik düzey olarak kendini algılaması sebep olmuş olabilir.

Bununla birlikte literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarını desteklemeyen araştırmalar da olduğu görülmüştür. Karakaş (2008) yaptığı çalışmada; hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe ve ailesel eleştiri alt boyutlarında düşük sosyo-ekonomik düzey lehine farklılık olduğunu belirtmiştir. Hewitt ve Flett (1991) de düşük sosyo-ekonomik düzeyin hatalara aşırı ilgi ve kişisel standartlar alt boyutlarında daha yüksek puanlar aldıklarını bildirmişlerdir.

Ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeylerini sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda ergenlerin toplam

mükemmeliyetçilik düzeylerinde ve mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür (Tablo-10).

Araştırmanın örnekleme 9. ve 12.sınıflar dâhil edilmiştir. Buna sebep olarak merkezi sınavdan geçerek 9.sınıfa başlayan ve merkezi sınavdan geçecek olan 12.sınıf öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özelliklerinde bir farklılaşma olup olmadığının incelenmesidir. Araştırma bulgularına göre sınıf düzeyleri arasında herhangi bir anlamlı fark tespit edilmemiştir. Bu duruma neden olarak; ergenlik döneminin karakteristik özellikleri belirtilebilir. Ergenlik dönemi başlı başına kendine has özellikleri olan bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde mükemmeliyetçi eğilimlerde herhangi farklılaşma gerçekleşmemiş olabilir.

Literatür incelendiğinde Çelik (2013) yapmış olduğu çalışmada sınıf değişkeni ile aile beklentileri ve kişisel standartlar alt boyutları arasında bir farklılık tespit etmiştir. Üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmada 1., 2. ve 3.sınıfa devam eden öğrencilerin özellikle aile beklentileri puanlarında 4.sınıfa devam edenlerin puanlarına göre daha yüksek puanlar elde etmişlerdir.

Ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin algılanan aile tutumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeyleri hatalara aşırı ilgi, aile beklentileri, ailesel eleştiri ve mükemmeliyetçilik toplam puanına göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir (Tablo-11).

Hatalara aşırı ilgi alt boyutunda demokratik-koruyucu, demokratik-otoriter ve koruyucu-otoriter aile tutumları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ailenin koruyucu aile tutumları çocuklarını aşırı koruma eğilimleri ve buna yönelik davranışları sonuç olarak çocukların yaptıkları hatalara karşı da aşırı ilgili bir tavır içinde oldukları söylenebilir. Ailesinin tutumunu koruyucu olarak algılayan ergen, bu tutumu içselleştirip hatalara aşırı ilgi alt boyutunda daha yüksek puanlar elde etmiş olabilir. Ailelerini demokratik olarak algılamayan öğrencilerin, başkalarına dönük olarak mükemmeliyetçi puanları, demokratik algılayanlara göre daha yüksek bulunmuştur (Tuncer, 2006). Koruyucu-otoriter aile tutumları, uyumlu mükemmeliyetçilik puanları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur (Craddock, Church ve Sansd, 2009).

Aile beklentileri alt boyutunda demokratik-otoriter, demokratik-ilgisiz ve koruyucu-otoriter aile tutumları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ailesel eleştiri alt boyutunda demokratik-otoriter, demokratik-ilgisiz ve koruyucu-otoriter alt boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Son olarak mükemmeliyetçilik toplam

puanlarında demokratik-otoriter ve koruyucu-otoriter aile tutumları arasında da anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Birçok araştırmada mükemmeliyetçiliğin temelinde çocukluk dönemindeki aile tutumunun önemli olduğunu vurgulamaktadır (Rice, Ashby ve Preusser, 1996; Enns, Cox ve Clara, 2002; Rice, Sorotzkini 1998; Tire, 2011). Bu bağlamda her aile tutumunun sergilediği özellikler ergenlerin mükemmeliyetçi özelliklerini etkilemektedir. Anlamlı farklılıklar bulunan mükemmeliyetçilik alt boyutlarında her aile tutumuna yönelik boyutlarla ilişkili olarak anlamlı farklar çıkması manidardır. Literatürde aile tutumlarının mükemmeliyetçilik düzeyleri üzerinde anlamlı farklılıklara neden olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Rice, Lopez ve Vergara, 2005; Kenney-Benson ve Pomerantz, 2005; Tire, 2011).

Ergenlerin algıladıkları akademik stres düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda ergenlerin algıladıkları akademik stres; aile/öğretmen beklentileri, kişisel standartlar alt boyutlarında ve akademik stres toplam puanlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir (Tablo-12).

Aile/öğretmen beklentileri alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. Buna göre erkek öğrenciler kız öğrencilere göre aile/öğretmen beklentileri alt boyutunda daha fazla akademik stres yaşamaktadırlar. Bu bulgu Türk aile yapısı ile ilişkili olabilir. Türkiye gibi geleneksel toplumlarda ve sıklıkla Asya toplumlarında ataerkil bir aile düzeni hüküm sürmektedir. Bu bağlamda erkek evin geçim kaynağını sağlayan, otorite olan bir figür olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan düşündüğümüzde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre aile/öğretmen beklentileri alt boyutunda daha yüksek puanlar elde etmiş olması ataerkil aile yapısı ile açıklanabilir. Erkek öğrenciler üzerlerinde iş bulma, ev geçindirme adına kolektif olarak bir bilinç içinde olabilirler. Bunun sonucu olarak da erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre daha fazla olarak aileden ve öğretmenlerinden kendilerinden beklenti içinde olduklarını düşünüyor olabilirler.

Kendine ilişkin beklentiler alt boyutunda erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Bu sonuç da aile/öğretmen beklentileri boyutundaki nedenlerle paralellik gösteriyor olabilir. Erkek öğrenciler kendilerine ilişkin beklentide daha yüksek puan almaları; daha iyisi olmak zorunluluğu hissetmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Algılanan akademik stres genel puanlarında erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha yüksek skorlar elde etmişlerdir. Alt boyutlardaki erkek öğrenciler lehine olan

durum, toplam akademik stres puanlarında paralel bir durum sergilediği görülmektedir. Bu durum Türk toplum yapısı, erkek egemen kültürün etkisi ve erkek bireyden beklenenler ile yakından ilişkili olabilir.

Literatürde Yetim (2014) tarafından yapılan çalışmada da akademik stresin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Sharma ve Kaur (2011) ise yapmış oldukları çalışmada kız öğrencilerin yaşadıkları akademik stres düzeyinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ergenlerin algıladıkları akademik stres düzeyleri okul türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda ergenlerin algıladıkları akademik stres; aile/öğretmen beklentileri, kişisel standartlar alt boyutlarında ve akademik stres toplam puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır (Tablo-13).

Ergenlerin algılanan akademik stres düzeylerinin toplamda ve alt boyutlarda okul türüne göre farklılık görülmemesi, araştırmanın yürütüldüğü okul türleri ile ilişkili olabilir. Araştırma Anadolu liseleri ve meslek liseleri üzerinde yürütülmüştür. Genel olarak iki lise türü birbirinden çok farklı olsalar da akademik stres algılama durumu okul türüne göre farklılaşmamıştır. Bu durum iki okul türünde okuyan öğrencilerin de benzer akademik ve mesleki kaygıları yaşamalarından kaynaklanıyor olabilir. Literatürde bununla ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Ergenlerin algıladıkları akademik stres düzeyleri algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda ergenlerin algıladıkları akademik stres; aile/öğretmen beklentileri, kişisel standartlar alt boyutlarında ve akademik stres toplam puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır (Tablo-14).

Araştırmada algılanan akademik stres düzeylerinin hiçbir alt boyutta ve toplamda sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmadığına yönelik olarak, araştırma örnekleminin çoğunlukla orta sosyo-ekonomik düzey olarak kendini algılaması sebep olmuş olabilir. Literatürde bununla ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Ergenlerin algıladıkları akademik stres düzeyleri bulunulan sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda ergenlerin algıladıkları akademik stres; aile/öğretmen beklentileri, kişisel standartlar alt boyutlarında ve akademik stres toplam puanlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir (Tablo-15).

Aile/öğretmen beklentileri, kendine ilişkin beklentiler ve akademik stres toplam puanlarında 12.sınıflar, 9.sınıflara göre daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Bu durum 12.sınıfta okuyan öğrencilerin merkezi sınavlara hazırlanma sürecinde oldukları ile ilişkili olabilir. Merkezi sınavlar iyi bir eğitim ve dolayısıyla iyi bir geleceğin anahtarı olabilmektedir. Bu bağlamda 12.sınıfta okuyan öğrenciler bu bilinç ile daha fazla akademik stres yaşıyor olabilirler. Literatürde araştırma bulgularını destekleyen ya da desteklemeyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Ergenlerin algıladıkları akademik stres düzeyleri algılanan aile tutumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda ergenlerin algıladıkları akademik stres; aile/öğretmen beklentileri ve akademik stres toplam puanlarında anlamlı farklıklar tespit edilmiştir (Tablo-16).

Aile/Öğretmen beklentileri alt boyutunda demokratik-koruyucu ve demokratik-otoriter aile tutumları arasında anlamlı farklıklar görülmüştür. Demokratik aile tutumunda, tüm kararlar aile üyeleri ile birlikte alınmaktadır. Ergen birey mesleki ve eğitsel karar verme süreçlerinde kendi söz hakkı olduğunu bilmektedir. Bu durum aile/öğretmen beklentilerindeki farklılığın sebebi olabilir. Bununla birlikte koruyucu ve otoriter aile tutumlarında da, kararlar otorite figürleri tarafından alınmakta, ergen birey kendisi ile ilgili süreçlerde söz sahibi olamamaktadır. Bu durumda söz konusu aile tutumları arasında aile/öğretmen beklentileri alt boyutunda anlamlı farklıklar bulunmasının nedeni olabilir. Aynı durum toplam akademik stres düzeylerindeki farklılığı da açıklıyor olabilir. Literatürde araştırma bulgularını destekleyen ya da desteklemeyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Ergenlerin akademik alanda arzularını erteleme eğilimleri cinsiyete, okul türüne ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda ergenlerin akademik alanda arzularını erteleme eğilimleri cinsiyete, okul türüne ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklıklar bulunmamıştır (Tablo-17).

Akademik alanda arzuların ertelenmesi; birey için uzakta olan ancak önemli ve değerli gördüğü bir akademik ödül için, anlık dürtülerini bastırması ve çeldiricilere yönelmemesi olarak tanımlanmıştır (Bembenutty ve Karabenick, 1998). Araştırmanın bulgularına göre cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türüne göre öğrenciler arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Ergenlik döneminin bir özelliği olarak akran gruplarına dâhil olma, klikler oluşturma ergen bireylerde bir yatkinlik olarak görülmektedir.

Ergenler bu dönemde aileden çok akranları ile birlikte olmak gibi bir seçimde bulunmaktadır. Bu durum ergenlerin akademik performanslarını da etkiliyor olabilir.

Akademik alanda arzuları erteleleyen ya da ertelemeyen ergenlerin genel olarak cinsiyete, okul türüne ve sınıf düzeyine bakmaksızın genel olarak benzer davranışlarda bulunuyor olabilirler. Söz gelimi ergenlik bir bütün olarak düşünüldüğünde, araştırılan 3 değişkenin ergenlerin akademik arzularını erteleme eğilimleri üzerinde bir etkiye sahip olmadığının nedeni olabilir. Literatürde araştırma bulgularını destekleyen ya da desteklemeyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır

Ergenlerin akademik alanda arzularını erteleme eğilimleri algılanan sosyo-ekonomik düzeye ve algılanan aile tutumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda ergenlerin akademik alanda arzularını erteleme eğilimleri algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık gösterirken, algılanan aile tutumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (Tablo-17).

Araştırmada akademik alanda arzuları erteleme eğilim düzeylerinin algılanan aile tutumuna göre farklılaşmadığına yönelik olarak, araştırma örnekleminin çoğunlukla demokratik aile tutumu olarak ailesini algılaması sebep olmuş olabilir. Literatürde bununla ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Ergenlerin akademik alanda arzularını erteleme eğilimleri algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Buna göre demokratik-koruyucu ve demokratik-otoriter aile tutumları bu farkın kaynağının oluşturmaktadır. Ailenin ergen bireye karşı olan tutumu, akademik performansı etkilemektedir. Arzularını erteleme yeteneği güçlü olan öğrencilerin daha iyi akademik performans sergilediği ve buna bağlı olarak da daha az akademik stres veya sınav stresi yaşadıkları araştırmalarla ortaya koyulmuştur (Bembenutty ve Karabenic, 1998; Bembenutty, McKeachie, Karabenick ve Lin, 2001; Bembenuty, 2002). Bu bağlamda aile tutumlarının akademik performans ile ilişkili olduğu bilinmektedir. Aile tutumlarının akademik performans ile olan bu ilişkisi, dolaylı olarak akademik alanda arzularını erteleme eğilimleri ile de ilişkili olabilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmacılara Öneriler

1. Bu araştırmanın örneklemini Tekirdağ ilinin Çerkezköy ilçesinde yer alan çeşitli anadolu liseleri ve meslek liseleri öğrencileri ile sınırlıdır.

Türkiye'nin farklı bölgelerinde, farklı lise türleri üzerinde ve daha geniş bir örneklem üzerinde araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

2. Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma konusu ile ilgili farklı modeller ile de çalışılabilir.
3. Bu araştırma nitel çalışma olarak tekrarlanabilir.

5.2.2. Uygulayıcılara Öneriler

1. Ergenler üzerinde yürütülen bu araştırmada mükemmeliyetçilik, akademik stres ve akademik alanda arzuların ertelenmesi arasında ilişkiler bulunmuştur. Bu ilişkiler öğrencilerin akademik performansını değiştirebilmektedir. Bu bağlamda lise öğrencilerine yönelik psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında ilgili konular yıllık PDR programına dâhil edilebilir.
2. Mükemmeliyetçilik düzeyindeki artışlar olumsuz psikolojik sağlıkla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Adelson, 2007). Bu açıdan mükemmeliyetçi eğilimler gösteren öğrencilere yönelik grup rehberliği oturumları oluşturulabilir. Ayrıca öğrencilere yönelik olarak bireyle psikolojik danışma oturumları planlanabilir.
3. Akademik alanda arzuların ertelenmesi, akademik stres ve çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçekleri uygulanarak, bireyi tanıma teknikleri kapsamında yüksek puan alan öğrencilere araştırma sonuçları dikkate alınarak PDR hizmetleri daha işlevsel olarak yürütülebilir.
4. Düşük akademik performans sergileyen öğrencilerin durumunu anlamada araştırmacının sonuçları ışık tutabilir. Yüksek akademik stres, akademik alanda arzuları erteleme eğilimleri ve mükemmeliyetçi tutumlar eğitsel rehberlik programına dâhil edilebilir.
5. Mükemmeliyetçi eğilimlere, algılanan akademik strese ve akademik alanda arzu ertelemeye ilişkin otoriter ve ilgisiz aile tutumları ilişkili bulunmuştur. Bu açıdan öğrenci velilerine aile tutumlarına yönelik grup oturumları düzenlenebilir.
6. Öğrencilere akademik alanda arzuların erteleme eğilimleri ile algılanan akademik stres ile ilgili psiko-eğitim grupları düzenlenebilir.



KAYNAKÇA

- Ablard K. E. & Parker W. D. (1997). Parents achievement goals and perfectionism in their academically talented children. *Journal of Youth and Adolescence*. 26, (6), 651-667.
- Accordino, D.B., Accordino, M.P., & Slaney, R.B., (2000). An investigation of perfectionism, mental health, achievement, and achievement motivation in adolescents. *Psychology in the Schools*, 37, 535-545.
- Adelson, J. (2007). "A perfect case study: perfectionism in academically talented fourth graders," *Gifted Child Today*, 30(4),14-20.
- Adler, A. (2001). *Psikolojik Aktivite, Üstünlük Duygusu Ve Toplumsal İlgi*, (Çev. B. Çorakçı). İstanbul: Say Yayınları. (Özgün çalışma, 1956).
- Adler, A. (2004). *Yaşamın Anlam Ve Amacı*, (Çev. Kamuran Şipal), 7. Baskı, İstanbul: Say Yayınları.
- Ağargün, M. Y., Kara, H., Bilgin, H., & Kınar, F. (1995). ÖSS'ye girecek olan lise öğrencilerinde uyku problemleri ve kaygı düzeyleriyle ilişkisi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 8, 35-39.
- Akman, S. (2004). Stresin nedenleri ve açıklayıcı kuramlar. *Türk Psikoloji Bülteni*, 10 (34-35), 40-55.
- Alden, L.E., Bieling, P.J., & Wallace, S.T. (1994). Perfectionism in an interpersonal context: A self-regulation analysis of dysphoria and social anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 18, 297-316.
- Aldwin, C.M.(2007). *Stress, Coping And Development: An Integrative Perspective*, 2. Edition, Guilford Publications, Incorporated, New York

- Aldwin, C. M. (2009). *Stress, Coping, And Development: An Integrative Perspective*. New York: Guilford.
- Alpert, R. & Haber, N. (1990). Anxiety in academic situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 207-215.
- Altun, F. & Yazıcı. H. (2010). Öğrencilerin Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Özellikleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler. *Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler ve Yansımaları Konferansı*'nda Sunulmuş Sözlü Bildiri. Antalya
- Anand, K. V. (2013). *Exam Stress – Tips to Help You Manage*. Public Domain. Online Resource.
- Ang, R. P., & Huan, V. S. (2006). Academic Expectations Stress Inventory: Development, factor analysis, reliability, and validity. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 522-539.
- Antony, M. M., Purdon, C. L., Huta, V., & Swinson, R. P. (1998). Dimensions of perfectionism across the anxiety disorders. *Behaviour Research and Therapy*, 36, 1143–1154.
- Antony, M.M. & Swinson, R.P. (2000). *Mükemmeliyetçilik: Dost Sandığımız Düşman*. İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık
- Antony, M. M. & Swinson, R. P.(2009). When perfect isn't good enough: strategies for coping with perfectionism, *New Harbinger*, Oakland, 12, 16-17
- Ashby, J. S. & Kottman, T. (1996). Inferiority as a distinction between normal and neurotic perfectionism. *Individual Psychology*, 52, 3-17.
- Avcı, S., & Erden, M. (2008). Akademik Alanda Arzuların Ertelenmesi Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(29), 1-10.

- Aydın, A. & Bayhan, C. (2011). Akademik performansı etkileyen stres kaynaklarının belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *International Journal of Human Sciences*. Vol. 8 Issue 2, p 387-399
- Ayduk, O., Denton, R. M., Mischel, W., Downey, G. Peake, P.K., Roriguez, M. (2000). Regulating the interpersonal self: strategic self-regulation for coping with rejection sensitivity, *Journal of Personality and Social Psychology*, 79/8, pp:776-792.
- Ayhan, İ. (2007). Psikanalitik yaklaşım: bilinçaltından notlar, Psikoloji Köşesi, *TUBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi*, 472, 1-6.
- Balogun, J. A., Helgemoe, S., Pellegrini, E., & Hoerberlein, T. (1996). Academic performance is not a viable determinant of physical therapy students' burnout. *Perceptual and Motor Skills*, 83, 21-22
- Baltaş, Z. & Baltas, A. (1998). *Stres ve Başaıkma Yolları*, Remzi Kitabevi.
- Baltas, A. & Baltas, Z.(2002). *Stres ve Basaıkma Yolları*, 21. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi
- Baltas, Z. (2002). *Verimli İş Hayatının Sırrı: Stres*, 2. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi
- Bardone-Cone, A. M. (2007). Self-oriented and socially prescribed perfectionism dimensions and their associations with disordered eating. *Behaviour Research and Therapy* 45, 1977–1986.
- Barton, C. J. (2000). *The Stress Management Sourcebook*, 2. Edition, McGraw-Hill Professional Los Angeles, s.3-4.
- Barutçugil, İ. (2004). *Organizasyonlarda Duyguların Yönetimi*, 2. Basım, İstanbul: Kariyer Yayıncılık

- Başer, S.C. (2007). Batıkent İlköğretim Okulu Sekizinci Sınıf Öğrencilerinde Mükemmeliyetçiliğin Akademik Başarıya Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi*. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Beck, J. S. (2001). *Bilişsel Terapi Temel İlkeler ve Ötesi*. (Çev. N. H. Şahin). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları
- Bembenutty, H. & Karabenick, S.A. (1996). Individual differences in academic delay of gratification. *Paper presented at the annual meeting of The Annual Meeting of the Eastern psychological Association*, , February, Boston.
- Bembenutty, H. & S.A. Karabenick, (1996). Academic delay of gratification scale: a new measurement for delay of gratification. *Paper presented at the annual meeting of The Annual Meeting of the Eastern psychological Association*, March Philadelphia.
- Bembenutty, H., McKeachie, W.J. Karabenick, S.A. Lin, Y.G. (2001). Teaching effectiveness and course evaluation: the role of academic delay of gratification. *Paper presented at the annual meeting of The Annual Meeting of the Eastern psychological Association*, April Seattle.
- Bembenutty, H. (2002). Self regulation of learning and academic delay of gratification: individual differences among collage students. *Paper presented at the annual meeting of the The Annual Meeting of the American Educational Research Association*, April New Orleans.
- Bencik, S. (2006), Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik ve Benlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Bencik, S. & Metin, N. (2006). Mükemmeliyetçilik ve üstün yetenekliler, *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1/2, 92-105.

- Benita, R. & Shaikh, S. A. M. (2013). Academic stress management training of xth class students through group counseling. *Indian Streams Research Journal*. Vol 2, Issue
- Berkel, H. V. (2009). The Relationship Between Personality, Coping Styles Ans Stress, Anxiety And Depression. Unpublished master' s thesis, University of Canterbury.
- Bharti, R. & Sidana, J. J. (2012). A study of emotional intelligence in relation to academic achievement and academic stress of student-teachers. *Indian Streams Research Journal*. Vol 2, Issue 9
- Bieling, P.J., Israeli, A., Smith, J. & Antony, M.M. (2003). Making the grade: the behavioral consequences of perfectionism in the classroom. *Personality and Individual Differences*, 35, 163-178.
- Bieling, P. J., Israeli, A. L. & Antony, M. M. (2004). Is perfectionism good, bad or both? examining models of the perfectionism construct. *Personality and Individual Differences*, 36 (6), 1373-1385.
- Billings, A.G. & Moos, R.H. (1984). Coping, stress, and social resources among adults with unipolar depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (4), 877-891.
- Blatt, S. (1995). The destructiveness of perfectionism. *American Psychologist*, 50, 1003-1020.
- Borynack, Z. A. (2003). Contextual Influences In The Relationship of Perfectionism and Anxiety: A Multidimensional Perspective. Unpublished Doctoral Thesis, Oklahoma University, Norman, Oklahoma.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (Çev. İ. D. Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

- Burns, D.D. (1980). The perfectionist script for self defeat. *Psychology Today*, 22, 34-51.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA Akademi.
- Camadan, F. (2009). Orta Öğretim Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Carver, C.S., Scheier, M.F. & Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (2), 267-283.
- Catron, G.O. (2005). Stres: Origins, Perceptions And Management, Techniques Used Among Intercollegiate Student-Athletes At Bluefield College, *United States Sports Academy*, Alabama
- Cenksever, Ö. F. & Kırdök, O. (2009). Ön ergenlerin olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin anne-çocuk ilişkisini algılamaları açısından incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 263-274.
- Chan, D. W. (2009). Dimensionality and typology of perfectionism: the use of the frost multidimensional perfectionism scale with chinese gifted students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 20 (53), 174-187.
- Chang, E. C., Rand, K. L., & Strunk, D. P. (2000). Optimism and risk for burnout among working college students: Stress as a mediator. *Personality and Individual Differences*, 29, 255-263.
- Choi, M. K. (2003). Symptoms, depression, and coping behaviors of university students. *Taehan Kanho Hakhoe Chi*, 33(3), 433-439.

- Cırcır, B. (2006). Öğretmen Adaylarının Denetim Odakları ve Mükemmeliyetçilik Tutumlarının Bazı Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, *Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Cloninger, S. (2004). *Theories Of Personality: Understading Persons*. New Jersey.
- Cohen, S., Kamarck, T. & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.
- Cheng, S., Chong, K. G. & Wong, C. W. (1999). Chinese frost multidimensional perfectionism scale: A validation and prediction of self esteem and psychological distress. *Journal of Clinical Psychology*, 55(9), 1051-1061.
- Corneil, D. W. (1998). *Social Support*. Stellman, J. M. (Ed.) Encyclopaedia of Occupational Health and Safety. Individuals Factors, 34.47 Volume II. Internationa Labour Office, Geneva. Fourth Edition
- Conlan, R. (2001). *Zihnin Halleri*, (Çev.: Derya Duman), Ankara: Phoenix Yayınları
- Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*. (Çev. T. Ergene). Ankara: Mentis Yayıncılık
- Craddock, A. E., Church, W. & Sansd, A. (2009). Family of origin characteristics as predictors of perfectionism. *Australian Journal of Psychology*, 61 (3), 136-144.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve Davranışı*. 10. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi
- Cüceloğlu, D.(1991). *İnsan ve Davranışı*, İstanbul: Remzi Kitabevi, İstanbul

- Çapri, B., Gündüz, B. & Gökçakan, Z. (2011). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)'nun Türkçe'ye uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (40), 134-147.
- Dalaviras, T. J. (2001). Coping With An Academic Stressor Among College Athletes And Non-Athletes. ProQuest Dissertations & Theses (PQDT)
- David, J.P. & Suls, J. (1999). Coping efforts in daily life: role of big five traits and problem appraisals. *Journal of Personality*, 67, 265-293.
- DeDeyn, R. (2008). *A Comparison of Academic Stress Among Australian and International Students*. UW-L Journal of Undergraduate Research XI
- Dixon, A.F., Lapsley, K.D. & Hancon, A.T. (2004). An empirical typology of perfectionism in gifted adolescents, *Gifted Child Quarterly*, 48, 95-106.
- Engler, B. (1985). *Personality Theories: An Introduction* (2nd Edt). Lawrenceville, New Jersey: Houghton Mifflin Company.
- Eroğlu, H. (2006). Durumluluk-Süreklilik Kaygı Düzeyi İle Algılanan Stres, Kontrol Düzeyi ve Stresle Basaçıkma Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Erözkan, A. (2008). Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik eğilimleri ve depresyon düzeyleri. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 6, 76-88.
- Erözkan, A. (2009) .İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinde depresyonun yordayıcıları, *Elementary Education Online*, 8 (2), 334-345
- Ewen. R.B. (1988). *An Introduction to Theories of Personality* (3rd Edt). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Farley, T., Galves, A., Dickinson, M. & Perez, M. J. D. (2005). Stres, coping, and health: A comparison of Mexican immigrants, Mexican- Americans, and non-Hispanic whites. *Journal of Immigrant Health*. 7(3), 213-219.
- Feuerstein, M., Bush, C.& Corbisiero, R. (1982). Stress and chronic headache: a psychophysiological analysis of mechanisms. *Journal of Psychosomatic Research*, 26, 167-182.
- Fisher, S. (1994). *Stress in Academic Life- The Mental Assembly Line*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press. Great Britian: St Edmundsbury Press.
- Flett, G. L., Sawatzky, D. L. & Hewitt, P. L. (1995). Dimensions of perfectionism and goal commitment: a further comparison of two perfectionism measures. *Journal of Psychopathology and Behavioural Assessments*, 17, 111-124.
- Flett, G. & Hewitt, P.L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional and treatment issues. *Perfectionism: Theory, research, and treatment*, Editor: G. Flett & P.L. Hewitt, Washington DC: American Psychological Association.
- Flett, G. F., Besser, A., Davis, R. A. & Hewitt, P. L. (2003). Dimensions of perfectionism, unconditional self-acceptance and depression. *Journal of Rational Emotive & Cognitive- Behaviour Therapy*, 21 (2), 119-138.
- Folkman, S.& Lazarus, R.S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141-169.
- Folkman, S.& Moskowitz, J.T. (2004). Coping: pitfalls and promise. *The Annual Review of Psychology*, 55, 745-768.
- Frost, R.O., Marten, P., Lahart, C.& Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Theraphy and Research*, 14 (5): 449-468.

- Frost, R. O. & Henderson, K. J. (1991). Perfectionism and reactions to athletic competition. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 323-335.
- Gallagher, D. J. (1990). Extraversion, neuroticism and appraisal of stressful academic events. *Journal of Personality and Individual Differences*, 11 (10), Netherlands, Elsevier Science, p. 1053- 1057.
- Gander, M.J.& Gardiner H.W. (1998). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (Çeviri: Bekir Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Geçtan, E. (2002). *Psikanaliz ve Sonrası*, 9. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Geçtan, E. (2006), *Psikanaliz ve Sonrası*, 12. Basım, İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Gil, K. M., Carson, J. W., Porter, L. S., Scipio, C., Bediako, S. M., & Orringer, E. (2004). Daily mood and stress predict pain, health care use, and work activity in African American adults with sickle-cell disease. *Health Psychology: Official Journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, 23(3), 267-274.
- Goff, A. M. (2011). Stressors, academic performance, and learned resourcefulness in baccalaureate nursing students. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 8 (1)
- Greenspan, T.S. (2000). Healthy perfectionism' is an oxymoron!, *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4),197-208.
- Güçlü, N. (2001).Stres yönetimi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), s.94
- Gül, S. E., Yılmaz, A. ve Berksun, O. (2009). Mükemmeliyetçiliğin depresyon, antideprasana yanıt ve intihar düşüncesi ile ilişkisi, *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 19, 48-54.

- Gwen, A., Benson, K. & Eva, M. P. (2005). The role of mothers' use of control in children's perfectionism: implications for the development of children's depressive symptoms. *Journal Of Personality*, Vol. 73 (1) 23-46.
- Halgin, R. P.& Leahy, P. M. (1989). Understanding and treating perfectionistic college students. *Journal of Counseling and Development*, 68, 222-225.
- Hamachek, D. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33.
- Hamarta, E. (2009). Ergenlerin sosyal kaygılarının kişilerarası problem çözme ve mükemmeliyetçilik açısından incelenmesi, *Elementary Education Online*, 8 (3), 729-740
- Harrington, R. & Clark, A. (1998). Depression in adolescence. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 1, 248, 32-46.
- Hewitt, P. L. & Dyck, D. G. (1986). Perfectionism, stress and vulnerability to depression. *Cognitive Therapy and Research*, 10, 137-142.
- Hewitt, P. L, & Flett, G. L. (2002). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 98-101.
- Higgins, K. K. (2005). *The Stress Management Self-Efficacy Inventory (SMSEI) Development And Initial Psychometrics*; University Of Arkansas
- Hill, R.V., Zrull, M.C., & Turlington, S. (1997). Perfectionism and interpersonal problems. *Journal of Personality Assessment*, 69, 1, 81-103.
- Hobfoll, S. E. (1988). *The Ecology of Stress*, Ohio, Hemisphere Publishing Corporation
- Hollander, M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*, 6: 94- 103.

- Holmes, D.S. & Houston, B.K. (1974). Effectiveness of situation redefinition and affective isolation in coping with stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29 (2), 212-218.
- Horney, K. (1939). *New Ways in Psychoanalysis*. New York: W.W. Norton ve Company. Inc.
- Horney, K. (1950). *Neurosis And Human Growth*. New York: Norton.
- Houston, B.K. (1972). Control over stress, locus of control, and response to stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21 (2), 249-255.
- Hussain, A. (2008). Academic stress and adjustment among high school students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, April, 34, 70-73.
- Hutchinson, J. A. & Yates, C.R. (2008). Maternal goal factors in adaptive and maladaptive childhood perfectionism, *Educational Psychology*, 28 (7), 795-808.
- James, G.D. & Brown, D.E. (1997). The biological stress response and lifestyle: catecholamines and blood pressure, *Annual Reviews*, 26 (1), s.3.
- Jones, F., Bright, J., & Clow, A. (2001). *Stress: Myth, theory and research*. New York: Prentice Hall.
- Kadapatti, M. G. & Vijayalaxmi, A. H. M. (2012). Stressors of academic stress – a study on pre-university students. *Indian J. Sci. Res.* 3 (1): 171-175
- Kağan, S. (2006). Bilişsel Davranışçı Terapiye Dayalı Mükemmeliyetçilik Eğitiminin Sporcuların Mükemmeliyetçilik, Başarı Güdüsü ve Başarısızlık Korkusuna Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karahan, F. & Sardoğan, M. (2004). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapide Kuramlar*. (2. Baskı). Samsun: Deniz Kültür Yayınevi.

- Karakaş, Y.(2008). Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Sosyal Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Muğla
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık, 24. Basım
- Kelecioğlu, H. & Bilge, F. (2009). Akademik beklentilere ilişkin stres envanterinin uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 36: 148-157
- Kemeny, M.E. (2003). The psychobiology of stress. *Current Directions in Psychological Science*, 12 (4), 124-129.
- Kenney, B. G. A. & Pomerantz, E. M. (2005). The role of mothers' use of control in children's perfectionism: Implications for the development of depressive symptoms. *Journal of Personality*, 73, 23-46.
- Kırdök, O. (2004). Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği Geliştirme Çalışması, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova Üniversitesi, Adana
- Krohne, H.W. (2002). *Stress and Coping Theories*, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Germany
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39 (2), 141-159.
- Kutsal, D. (2009). Lise Öğrencilerinin Tükenmişliklerinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kutsal, D. & Bilge, F. (2012). A study on the burnout and social support levels of high school students. *Education and Science*, 37 (164), 283–297.
- Last, C.G., Perrin, S., Hersen, M. & Kazdin, A. E. (1992). DSM-III-R anxiety disorders in children: Sociodemographic and clinical characteristics. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 1070-1076.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*, New York: Springer.
- Leary, M. R. & Kowalski, R. M. (1995). *Social Anxiety*. New York, London: The Guilford Press.
- Lee, D. H. (2005). A qualitative assessment of personal and academic stressors among korean college students: an exploratory study. *College Student Journal*. 39(3).
- Leung, G. S. M. (2010). Academic stressors and anxiety in children: the role of paternal support. *J Child Fam Stud* 19: 90–100
- Liu, Y. & Lu, Z. (2012). Chinese high school students' academic stress and depressive symptoms: gender and school climate as moderators. *Stress and Health*. 28: 340-346
- Lo Cicero, K.A., Ashby, J.S. (2000). Multidimensional perfectionism and self-reported self efficacy in college students, *Journal of College Student Psychotherapy*, 15(2), 47-56.
- Lund, L. G., Saboonchi, F. and Wangby, M. (2008). The role of personal standarts in clinically significant perfectionism. a person-oriented approach to the study of patterns of perfectionism. *Cognitive Theory Reseach*, 32, 333-350.
- Mak, A.S. (2004). Gender and personality influences in adolescent threat and challenge appraisals and depressive symptoms, *Journal of Personality and Individual Differences*, 36 (6), p. 1483-1496.

- Makin, P.E. & Lindley, P.A. (1995). *Pozitif Stres Yönetimi.(Positive Stress Management)*. (Çeviren, Aysun Arslan) 1. Baskı, İstanbul: Rota Yayın Tanıtım.
- McCrae, R. R.,& Costa, P. T. (1986). Personality, coping, and coping effectiveness in an adult sample. *Journal of Personality*, 54, 385-405.
- McCranie, E.,& Brandsma, J.M. (1988). Personality antecedents of burnout among middle aged physicians. *Journal Of Behavioral Medicine*, 14 (1), 30-36.
- McGrath, J. E. (1970). *Social and Psychological Factors in Stress*, Illinois, Holt Rinehart and Winston Inc.
- Mısırlı, T. Ö. (2003), Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik ile Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı, Kontrol Odağı, Öz Yeterlilik ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mills, J. S. & Blankstein, K. R. (2000). Perfectionism, intrinsic vs. extrinsic motivation and motivated strategies for learning: a multidimensional analysis of university students, *Personal and Individual Differences*, 29, 1191-1204.
- Mischel, W. & Underwood, B. (1974). Instrumental ideation in delay of gratification, *Child Development*, 45(4), 1083-1088.
- Mischel, W.& Ayduk, O. (2002). Self-regulation in a cognitive-affective personality system: attentional control in the service of the self, *Self and Identity*, 1, 113-120.
- Misra, R. & McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16(1), 41-51.

- Nandamuri, P. P. & Ch, G. (2011). Sources of academic stress – a study on management students. *Journal of Management and Science*, 1(2), 31-42
- Nangia, A. & Sareen, S. (2011). Effectiveness of training programme in relaxation techniques in reducing academic and social stress among adolescents. *International Referred Research Journal*, October, 3 (25), 3-4
- Nelson-Jones, R. (1982). *The theory and practise of counseling Psychology*. Cassell Educational Limited, London.
- Oliver, J. (2002). Cognitive appraisal, negative affectivity and psychological well-being, *New Zealand Journal of Psychology*
- 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*, Middle East Technical University, Ankara.
- Oran, P. (2008), Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla
- Özbay, Y. & Şahin, B. (1997). Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. 4. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Pacht, A.R. (1984). Reflections on perfection. *American Psychologist*, 39, 386-390.
- Parker, Wayne D. & Adkins, Karen K. (1995), The incidence of perfectionism in honors and regular college students, *Journal of Secondary Gifted Education*, 7 (1), 303-312.
- Parker, W. D. (1997). An empirical typology of perfectionism in academically talented children. *American Educational Research Journal*, 34, 545-562.

- Pettinger, R. (2002). *Stress Management*, 1. Published, Capstone Publishing, London.
- Pirinççi, N. L. (2009). Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ramirez, M.T.G. & Hernandez, R.L. (2007). Factor structure of the perceived stress scale (pss) in a sample from Mexico. *The Spanish Journal of Psychology*, 10 (1), 199-206.
- Ranchor, A. V. & Sanderman R. (2000). *Educational Levels and Stress*. Fink, G. (Ed.) E-M. Academic Press. USA.
- Rapee, R.M.& Hemberg, R.G. (1997). A cognitive behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour Research and Therapy*. 26, 297-302.
- Ravindran, A. V., Matheson, K., Griffiths, J., Merali,. Z. & Anisman, H. (2002). Stress, coping, uplifts, and quality of life in subtypes of depression: a conceptual frame and emerging data. *Journal of Affective Disorders*, 71, 121-130.
- Rheaume, J., Freeston, M. H. & Ladouceur, R. (1995). Functional and dysfunctional perfectionism. Construct validity of a new instrument. *Paper presented at the First annual World Congress of Behavioral and Cognitive Therapy*, Copenhagen.
- Rheaume, J., Ladouceur, R. & Freeston, M., H., (2000). The prediction of obsessive-compulsive tendencies: does perfectionism play a significant role? *Personality and Individual Differences*, 28, 583–592

- Rice, K. G., Ashby, J. S. & Slaney, R. B. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: a structural equations analysis. *Journal of Psychology*, 45, 304-314.
- Rice, K. G. & Mirzadeh, S. A. (2000). Perfectionism, attachment and adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 239-250.
- Rice, K. G. & Pressuer, K. (2002). The adaptive/maladaptive perfectionism scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34 (4), 210-222.
- Rice, K. G., Lopez, F. G., & Vergara, D. (2005). Parental/social influence on perfectionism and adult attachment orientations. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(4), 580-605.
- Rice, K.G. & Ashby, J.S. (2007). An efficient method for classifying perfectionists. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 72-85.
- Rice, P. (1999). *Stress and Health*. Pacific Grove, Brooks: Cole Publishing.
- Rivera-S. & Lovett, S.B. (2013). Social support and its association with socio-demographic characteristics, dietary patterns, and perceived academic stress among college students in Puerto Rico. *Puerto Rico Health Sciences Journal*. 32 (3), 146-153
- Roberts, S.M. & Lovett, S.B. (1994), Examining the "F" in gifted: academically gifted adolescents' physiological and affective responses to scholastic failure, *Journal for the Education of the Gifted*, 17 (3), 241-259.
- Rudolph, S.G. (2005). *Dimension of Perfectionism, History of Childhood Maltreatment Depression of University Student*. Unpublished master's thesis, York University, Toronto, Canada.

- Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, M. (2001). *Örgütsel Psikoloji*, 3. Baskı, Bursa: Ezgi Kitabevi
- Salleh, A. L. & Cruch, Z. (2008). How Detrimental is job stress?: a case study of executives in the malaysian furniture industry. *International Review of Business Research Papers*. 4 (5), 64-73
- Sapmaz, F. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Olumlu Ve Olumsuz Tükemmeliyetçilik Özelliklerinin Psikolojik Belirti Düzeyleri Açısından İncelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Satır, S. (1996). Özel Tefvik Fikret Lisesi Öğrencilerinin Akademik Başarılarıyla İlgili Anne-Baba Davranışları Ve Akademik Başarıyı Artırmaya Yönelik Anne-Baba Eğitim Gereksinmelerinin Belirlenmesi, Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzales-Roma, V., & Bakker, A.B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescent. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11 (4), 183-196.
- Schultz, D.P. & Schultz, S. E. (2002). *Modern Psikoloji Tarihi*, İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Selye, H. (1973). The evolution of the stress concept: The originator of the concept traces its development from the discovery in 1936 of the alarm reaction to modern therapeutic applications of syntoxic and catatoxic hormones.(10 Mart 2016, JSTOR). *American Scientist*. 61(6), 692-699
- Selye H. (1976) *The Stress Of Life*, (Revised Edition). New York: McGraw-Hill.

- Senecal, C., Koestner, R. & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology, 135*, 607-619.
- Shafran, R., Cooper, Z. & Fairburn, C. G. (2002). Clinical perfectionism: A cognitive-behavioral analysis. *Behaviour Research and Therapy, 40*, 773-791.
- Shalar, G., Blatt, S. J. & Zuroff, D. C. (2007). Satisfaction with social relations buffers the adverse effect of (mid-level). *Journal of Social and Clinical Psychology, 26* (5), 540-555.
- Sharma, M. & Kaur, G. (2011). Gender differences in procrastination and academic stress among adolescents. *Indian Journal of Social Science Researches, 8* (1-2), 122-127
- Sharma, M. T. (2012). The role of perceived social support in adolescents with academic stress. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology January, 38* (1), 149-155.
- Shultz, D. P. & Shultz, S. E. (2007). *Modern Psikoloji Tarihi*. (Çev. Yasemin Aslay). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Siegle, D. & Schuler, A. (2000). Perfectionism differences in gifted middle students, *Roeper Review, 23*, 39-44.
- Silverman, L. K. (1995). *Perfectionism*. Paper Presented At The 11th World Conference On Gifted And Talented Children, Hong Kong.
- Silverman, L. K. (2007). Perfectionism: the crucible of giftedness, *Gifted Education International, 23*, 233-245.
- Slaney, R.B. & Ashby, J.S. (1999). Perfectionism: study of a criterion group. *Journal of Counseling and Development, 74*, 51-58.

- Slaney, R. B. & Ashby, A. (2001). The revised almost perfect scale, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34 (3), 130-146.
- Solmaz, D., Gökalp, P. G., & Babaoğlu, A. N. (1999). Sosyal fobide klinik özellikler ve eş tanı. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 10, 207-214.
- Sorotzkin, B. (1998). Understanding and treating perfectionism in religious adolescents. *Psychotherapy*, 35, 87-95.
- Spielberger, C. D. (2005). *Cross-Cultural Anxiety*, Washington Hempshire Publishing Corporation
- Steinberg, A.& Ritzmann, R. A. (1990). A living system approach to understanding the concept of stress. *Behaviral Science*. 35(2), 138-146.
- Stoeber, J., Jutchfield, J.& Wood, K. (2008). Perfectionism, self efficacy and aspiration level: differential effects of perfectionistic striving and self criticism after success and failure, *Personality and Individual Differences*, 45, 323-327.
- Stranks, J. (2005). *Stress At Work Management And Prevention*, 1. Published, Elsevier Book Aid International, London
- Strip, C., Swassing, R. & Kidder, R. (1991). Female adolescents counseling female adolescents: a first step in emotional crisis intervention, *Roeper Review*, 13, 124-128.
- Struthers, C. W. & Shuler, F. (2000). An Examination of the Relationship Among Academic Stress, Coping, Motivation, and Performance in College. *Research in Higher Education*. 41(5), 581-592
- Stump, H. & Parker, W. D. (2000). A hierarchical structural analysis of perfectionism and its relation to other personality characteristics. *Personal and Individual Differences*, 28, 837-852.

- Subaşı, G. (2000). Verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 25, 51-60.
- Sweeney, J. & Summers, S. (2002). The effect of the busy season workload on public accountants' job burnout. *Behavioral Research In Accounting*, 14, 223-245.
- Şahin, N. H.(1994). Stresle Başa Çıkma: Olumlu Bir Yaklaşım, Ankara: Sistem Yayınları & Türk Psikologlar Derneği Yayınları
- Terry-Short, L. A., Owens, R. G., Slade, P.D. & Dewey, M. E. (1995), Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 18(5), 663-668
- Tire, Y. (2011). Ön Ergenlerde Olumlu Ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik İle Algılanan Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2011.
- Torrance, E. P. (1965). *Constructive Behavior: Stress, Personality and Mental Health*, University of Minnesota, Wadsworth Publishing Company Inc.
- Tran, M. H. V. (2000). *Perfectionism, Motivational Orientation and Academic Performance*. Unpublished master thesis. Lakehead University, Ontario.
- Tuğrul, C.D. (2000). Stres ve depresyon. *Psikiyatri Dünyası*, 4(1), 12-17.
- Tuncer, B., Voltan, A. N. (2006). Kaygı düzeyleri farklı üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özelliklerinin incelenmesi. *Kriz Dergisi*, 14(2), 1-15.
- Tutar, H. (2000). *Kriz ve Stres Ortamında Yönetim*, İstanbul: Hayat Yayınları
- Türküm, S. (1999). Stresle başa çıkma ve iyimserlik. *Eskişehir T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları*, 1098 (2), 27-49.

- Uçman, P. (1990). Ülkemizde çalışan kadınlarda stresle başa çıkma ve psikolojik rahatsızlıklar. *Psikoloji Dergisi*, 7 (24), 58-75.
- Uz B. A. (2011). Dimensions of perfectionism in elementary school-aged children: associations with anxiety, life satisfaction and academic achievement, *Education And Science*, 36 (162), 261-272.
- Vieth, A.Z. & Trull, T.J. (1999). *Family patterns of perfectionism: an examination of college students and their parents*. Department of Psychology, University of Missouri-Columbia.
- Walker, E., Mittal, V. & Tessner, K. (2008). Stress and the hypothalamic pituitary adrenal axis in the developmental course of schizophrenia, *Annual Review Of Clinical Psychology*, 4, 193.
- Yan, K. & Berliner, D. C. (2009). Chinese international students' academic stressors in the United States. *College Student Journal*, 43(4)
- Yaoar, A. A. (2008) Üniversite Öğrencilerinin Mükemmeliyetçi Kişilik Özelliği ile Empati Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Yatar, Y, H. (2007). Sınav Kaygısı-Ana-Baba Tutumları ve Mükemmeliyetçilik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Yavuz, Ç. & Akagündüz, N. (2004). *Çocuk Olmak*. İstanbul: Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları.
- Yerlikaya, E. E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Mizah Tarzları İle Algılanan Stres, Kaygı ve Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Basılmamış Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yıldırım, İ. & Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 224-234.

Yıldırım, İ., Gençtanırım, D., Yalçın, İ. & Baydan, Y. (2008). Sınav kaygısının yordayıcıları olarak akademik başarı, mükemmeliyetçilik ve sosyal destek, *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (8), 334-345

Ziarko, M., Mojs, E., Piaseck, B. & Samborski, W. (2014). The mediating role of dysfunctional coping in the relationship between beliefs about the level of depression patients with rheumatoid arthritis. *Scientific World Journal*

EKLER**Ek-1 Tekirdağ Valiliğinin Olur Yazısı**

T.C.
TEKİRDAĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 43996270/44/3567576
Konu: Araştırma Uygulaması

29/03/2016

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :Saffet Burak BAYRAM'ın 21/03/2016 tarihli dilekçesi.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Saffet Burak BAYRAM'ın "Ergenlerin Mükemmeliyetçilik Özellikleri ile Akademik Alanda Arzuların Ertelemesi ve Akademik Stres ile İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışması için İlimiz Çerkezköy İlçesi'nde yer alan aşağıdaki okullardaki öğrencilere yönelik ölçek uygulama isteği, ilgi dilekçe ile Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Söz konusu araştırma uygulaması, Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup anketin uygulanmasında bir sakınca görülmediği, yapılacak çalışmalar sonucunda hazırlanacak raporun Müdürlüğümüze gönderilmesinin uygun olacağı bildirilmiştir.

Bu kapsamda uygulamanın eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, öğrenci ders saatleri dışında, okul müdürlerinin koordinesinde ve kontrolünde, gönüllülük esas olmak kaydıyla, veli izin onaylarının alınması şartı ile İlimiz Çerkezköy İlçesi'nde yer alan aşağıdaki okullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik olarak, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2012/13 sayılı "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu genelgesine göre gerçekleştirilmesini olurlarınıza arz ederim.

Halis İŞLER
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
29/03/2016

Aydın TETİKOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek-2 Tekirdağ İl Milli Eğitim Müdürlüğü Olur Yazısı



T.C.
TEKİRDAĞ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 43996270/44/3592226
Konu: Araştırma Uygulaması

30.03.2016

Sayın Saffet Burak BAYRAM
Çerkezköy Rehberlik ve Araştırma Merkezi
Gazi Mustafa Kemal Paşa Mahallesi Narin Cad. No.16 Çerkezköy/TEKİRDAĞ

İlgi :21/03/2016 tarihli dilekçeniz.

"Ergenlerin Mükemmeliyetçilik Özellikleri ile Akademik Alanda Arzularının Ertelenmesi ve Akademik Stres Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu yüksek tez çalışmanıza veri toplamak amacıyla Tekirdağ İli Çerkezköy İlçesinde belirtilen liselerde öğrencilere yönelik anket uygulama isteğiniz, Valilik Makamının 29/03/2016 tarih ve 3567576 sayılı olurları ile uygun görülmüş olup ekte gönderilmiştir.

Onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan anket sorularının, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, okul müdürlerinin koordinesinde ve kontrolünde, gönüllülük esas olmak kaydıyla, veli izin onaylarının alınması şartıyla, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2012/13 sayılı "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu genelgesine göre gerçekleştirilmesini, yapılacak çalışmalar sonucunda hazırlanacak raporun Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü'ne gönderilmesini rica ederim.

Harun ÖZ
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek
1-Valilik Oluru (1 Sayfa).
2-Onaylı Anket Soruları (3 Sayfa)

Güvenli Elektronik
İmzalı Aslı İle Aynıdır.

30 MAR 2016/201.....

Cengiz ÇETİNER
Şef

Strateji Geliştirme Bölümü -Valilik Binası Zemin Kat No:26 59030 /TEKİRDAĞ
Tel: (0 282) 261 20 11 (Dahili 1041) Faks: (0 282) 261 87 22
E-Posta : stratejigelistirme59@meb.gov.tr Web Sayfası : http://tekirdag.meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin: G.ÜŞLU-Şef

Ek-3 Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Öğrenciler;

Sizin temsil etmiş olduğunuz yaş düzeyini daha iyi tanımak amacıyla bir çalışma yürütmekteyim. Yöneltilen sorulara **size göre doğru** olanı, **içtenlikle** cevaplamanız bu araştırmanın doğru sonuç vermesini sağlayacaktır. Verdiğiniz yanıtlar kesinlikle gizli kalacak ve sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Bu açıdan isminizi yazmanıza gerek yoktur. Katkılarınız için teşekkür ederim 😊

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

S.Burak BAYRAM

(Psikolojik Danışman)

1. Cinsiyetiniz:
KIZ () ERKEK ()
2. Okul Türünüz:
ANADOLU LİSESİ () MESLEK LİSESİ ()
3. Kendinizi hangi sosyo-ekonomik (Ailenin gelir durumu vb.) düzeyde algılıyorsunuz?
ÜST SOSYO-EKONOMİK DÜZEY ()
ORTA SOSYO-EKONOMİK DÜZEY ()
ALT SOSYO-EKONOMİK DÜZEY ()
4. Sınıf Düzeyiniz:
9.SINIF () 12.SINIF ()
5. Ailenizin tutumunu nasıl algılıyorsunuz?
Demokratik () Koruyucu () Otoriter () İlgisiz ()

Ek-4 Akademik Alanda Arzuların Ertelemesi Ölçeği

AKADEMİK ALANDA ARZULARIN ERTELENMESİ ÖLÇEĞİ

		Kesinlikle A'yı Seçerim	Belki A'yı Seçerim	Belki B'yı Seçerim	Kesinlikle B'yı Seçerim
1	A. Yarı gireceğin sınavda daha düşük not alacağın anlamına gelse de, senin için önemli bir konsere, oyuna ya da spor karşılaşmasına git ve derse daha az çalış veya B. Daha yüksek not alma ihtimalini artırmak için evde kalıp ders çalış.				
2	A. Bu dersin sınavı için hergün biraz çalış ve arkadaşlarına daha az zaman ayır veya B. Arkadaşlarına daha çok zaman ayır ve sınavdan hemen önce çalış.				
3	A. Bazı dersleri kaçıracak olsan da çok ilginç bir gezi davetini kabul et veya B. Dersler bitene kadar geziye çıkmayı ertele.				
4	A. Bu dersin sınavından bir gece önce arkadaş toplantısına git ve zaman kalırsa çalış veya B. Önce çalış zaman kalırsa arkadaş toplantısına git.				
5	A. Çok iyi not alamayacağın anlamına gelse de bu dersin yalnız ilginç yerlerine çalış veya B. Bu derste iyi bir not alma şansını artırmak için işlenen bütün konulara çalış.				
6	A. Dışarda hava güzelse derse es ve notları daha sonra başkasından temin etmeye çalış veya B. Dışarda hava güzel de olsa sınıfta bulun ve hiçbir derse kaçırma.				
7	A. Ertesi gün teslim etmen gereken bir ödevi bitirebilmek için tüm zamanını ayır veya B. Arkadaşlarıyla eğlenmek için dışarı çık ve gece eve geldiğinde ödevi tamamlamaya çalış.				
8	A. Dersi tam öğrenememek anlamına gelse de cazip fakat dikkat dağıtan unsurlar (TV, bilgisayar vb.) olan mekanda çalış veya B. Dersi öğrenme şansını artırmak için cazip fakat dikkat dağıtan unsurlar olmayan mekanda çalış.				
9	A. Sınav için gerekli olan konuları tam anlamamış olsan da sevdiğin bir şeyi yapmak için ders sonunda hemen çık veya B. Öğretmenden sınavda çıkacak anlamadığın konuları açıklamasını istemek için ders bitince sınıfta kal.				
10	A. Bu ders için, bazı konuları feda etse de eğlenceli ders işleyen öğretmeni tercih et veya B. Bu ders için, çok eğlenceli ders işlemese de bütün konuları anlatan bir öğretmeni tercih et.				



Ek-5 Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri

(Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri)

Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyunuz ve her bir ifade için doğru olan seçeneği işaretleyiniz.	He r z a m a n	Ç ö ğ ü n l u k l a	B a z e n	Ç ö k s e y r e k	H i ç b i r z a m a n
1. Ailemin benden beklediklerini gerçekleştiremediğimde kendimi suçlarım.					
2. Başarısız olduğumda öğretmenimi hayal kırıklığına uğrattığımı düşünürüm.					
3. Okulda başarısız olduğumda ailemi hayal kırıklığına uğrattığımı düşünürüm.					
4. Düşük notlarım yüzünden ailem hayal kırıklığı yaşayacak diye gerginlik hissederim.					
5. Öğretmenlerimin benden beklentilerini gerçekleştiremediğimde kendimi kötü hissederim.					
6. Kendi standartlarıma göre yaşayamadığımda gerginlik hissederim.					
7. Beklentilerimi gerçekleştiremediğimde yeterince iyi olmadığımı düşünürüm.					
8. Kendim için belirlediğim hedefleri gerçekleştiremediğimde genellikle uyuyamam ve endişelenirim.					
9. Sınavda yapabileceklerimi yapamadığım zaman gerginlik yaşarım.					

Puanlama:

Tüm maddeler için

Her zaman:5....hiçbir zaman : 1 puan



Ek-6 Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği

(Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği)

FMPS

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

- 1... Kesinlikle Katılmıyorum
 2... Katılmıyorum
 3... Kararsızım
 4... Katılıyorum
 5... Kesinlikle Katılıyorum

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



Ek-7 Süleyman Avcı'nın İzin Yazısı

9	<p>yapılmak için ders sonunda neme çık veya</p> <p>B. Öğretmenden sınavda çıkacak anlamadığın konuları açıklamasını istemek için ders bitince sınıfta kal.</p>				
10	<p>A. Bu ders için, bazı konuları feda etse de eğlenceli ders işleyen öğretmeni tercih et veya</p> <p>B. Bu ders için, çok eğlenceli ders işleme de bütün konuları anlatan bir öğretmeni tercih et.</p>				

Kişiler (2)

suleyman avci

Çevrelere ekleyin

▾

Ayrıntıları göster

Sayın Bayram,

Ölçeği kaynak göstermek şartıyla rahatlıkla kullanabilirsiniz. Yukarıda ölçek maddeleri yer alıyor, aşağıdaki link ile ise makaleye ulaşabilirsiniz, iyi çalışmalar.

<http://e-dergi.marmara.edu.tr/maruaebd/article/view/1012001021>

...



Burak Bayram

Teşekkür ediyorum, İyi çalışmalar diliyorum. 1 Mart 2016 23:03 tarihinde sule...

2 Mar ☆

Ek-8 Hülya Kelecioğlu'nun İzin Yazısı



Hülya Kelecioğlu <hulyaebb@hacettepe.edu.tr>

Alıcı: bana, Filiz

9 Şub



Ölçek ektedir. İyi çalışmalar

9 Şubat 2016 09:50 tarihinde Burak Bayram <s.burak.bayram@gmail.com> yazdı:

...



Ek-9 Özlem Mısırlı Taşdemir'in İzin Yazısı



ÖZLEM MISIRLI TAŞDEMİR <omisirлитasdemir@gmail.com>

Alıcı: bana ▾

9 Şub ★



Sayın Burak Bayram,

Tarafımızdan uyarlanmış olan "Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği" ni araştırmanızda kullanabilirsiniz. Ölçek ve bilgilerini ekte gönderiyorum. Sizden imzalı dilekçe isteniyorsa, araştırma konunuzu yazın istersiniz, o şekilde imzalı göndereyim. Siz bilirsiniz. İyi çalışmalar..

9 Şubat 2016 11:17 tarihinde Burak Bayram <s.burak.bayram@gmail.com> yazdı:

...

