

T. C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
KLINİK PSİKOLOJİ

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN
MÜKEMMEL YETİKLİK DÜZEYLERİLE
KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

LEYLA NAZLI PİRİNÇ

071106103

Danışman Öğretim Üyesi:

Yrd. Doç. Dr. OKTAY AYDIN

İstanbul, Eylül 2009

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

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN
MÜKEMMEL YETİKLİK DÜZEYLERİLE
KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

LEYLA NAZLI PİRİNÇ

071106103

Danışman Öğretim Üyesi:

Yrd. Doç. Dr. OKTAY AYDIN

İstanbul, Eylül 2009

TEZ ONAY SAYFASI

TAR H: .././.....

T.C. MALTEPE ÜN VERS TES

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlü ü'ne

.....ait.....

.....adlı çalı ma, jürimiz tarafından

.....Anabilim Dalında

YÜKSEK L SANS TEZ olarak kabul edilmi tir.

(mza)

Ba kan

Akademik Unvanı, Adı Soyadı

(mza)

Üye.....

Akademik Unvanı, Adı Soyadı (Danı man)

(mza)

Üye.....

Akademik Unvanı, Adı Soyadı

ÖNSÖZ

Yüksek lisans tezimin hazırlanmasında, ara tırmanın tüm safhalarında de erli zaman ve bilgisini hiçbir zaman benden esirgemeyen, tezin her a amasında sabırla bana yol gösteren tez danı manım Yrd. Doç. Dr. **Oktay AYDIN**' a te ekkürü bir borç bilirim.

Bu ara tırmanın gerçekte mesinde bana ellerinden gelen yardımı esirgemeyen ortaö retim kurumu yönetici, ö retmen ve ö rencilerine de te ekkür ederim.

ÖZET

Bu ara tırmanın temel amacı, lise seviyesinde olan ö rencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ili ki olup olmadığını tespit etmektir. Lise ö rencilerinin sahip oldukları mükemmeliyetçilik düzeyleri ile sahip oldukları kaygı düzeyleri, cinsiyet, sınıf, aile yapıları (anne-babanın medeni hali, e itim düzeyi, sosyo-ekonomik statüleri) ve akademik ba arı düzeyleri açısından ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Ara tırmanın evrenini, stanbul li Anadolu Yakası'ndaki ortaö retim kurumlarında ö renim gören lise ö rencilerinin tümü olmaktadır. Örneklem ise stanbul li Anadolu Yakası'nı temsil edebilecek nitelikte oldukları varsayılan Kadıköy, Ümraniye ve Maltepe ilçeleri ortaö retim kurumlarında ö retim gören, toplam 596 ö renciden meydana gelmektedir. Bu ara tırmada, ara tırmacı tarafından olu turulan Ki isel Bilgi Formu'na ek olarak Oral tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçe i ve Öner ile LeCompte tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Süreksiz Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri kullanılmıştır.

Üç bölümden olu an anketten elde edilen verilerin istatistiksel incelenmesi SPSS 15.0 paket programı ile yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans ve yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma, ba ımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi ile post-hoc Scheffe testi ve Pearson Çarpım Moment Korelasyonu teknikleri kullanılmıştır.

Ara tırmanın sonucunda, erkek ö rencilerin sosyal çevreden yönlendirilen mükemmeliyetçilik düzeylerinin kız ö rencilere oranla daha yüksek oldu u bulunmuştur. Kız ö rencilerin ise kendili inden yönlendirilen mükemmeliyetçilik düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek oldu u görülmüştür. Sınıflar açısından ise, ö rencilerin üst sınıflara do ru ilerledikçe kendinden yön verilen, di erine dayanarak yön verilen ve sosyal olarak belirlenmi mükemmeliyetçilik düzeylerinde bir artış oldu u bulunmuştur. Anne-baba e itim düzeyi dü ük olan ö rencilerin sosyal olarak belirlenmi mükemmeliyetçilik düzeyleri, anne-baba e itim düzeyi yüksek olan ö rencilere oranla daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca babalarının e itim düzeyi dü ük olan ö rencilerin, kendili inden yön verilen mükemmeliyetçilik düzeylerinin yüksek oldu u bulunmuştur. Anne-baba e itim durumu ile paralel olarak, dü ük sosyo-ekonomik düzeye sahip olan ö rencilerin, kendili inden yön verilen ile sosyal olarak belirlenmi mükemmeliyetçilik düzeylerinin di erine dayanarak yön verilen mükemmeliyetçilik düzeylerine göre yüksek oldu u bulunmuştur.

Mükemmeliyetçilik düzeyi ve akademik ba arı arasındaki ili kiye dair olan hipotezin de ara tırmanın do rultusunda do rulandığını görülmüştür. Kendili inden yön verilen mükemmeliyetçilik düzeyi ve sosyal olarak belirlenmi mükemmeliyetçilik düzeyi yüksek olan ö rencilerin okuldaki akademik ba arılarının da yüksek oldu u, öte yandan, di erine dayanarak yön verilen mükemmeliyetçilik düzeyi yüksek olan ö rencilerin akademik ba arılarının dü ük oldu u yani negatif bir korelasyon oldu u sonucuna varılmıştır.

Sürekli kaygı düzeyinde ise kız ö rencilerin kaygı düzeyleri ile erkek ö rencilerin kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna ek olarak, kız ö rencilerin kaygı düzeylerinin daha yüksek oldu u bulunmu tur. Bo anmı anne-babaya sahip lise ö rencilerinin durumluluk kaygı düzeylerinin daha yüksek oldu u sonucuna varılmı tır. Ancak, sürekli kaygı düzeyi seviyesinde anlamlı bir fark bulunamamı tır. Anne-baba e itim düzeyi dü ük olan ö rencilerin, sürekli kaygı düzeylerinin anne-baba e itim düzeyi yüksek olan ö rencilere oranla daha yüksek oldu u görölmektedir. Durumluluk kaygı düzeyi açısından herhangi anlamlı bir fark bulunamamı tır. Sosyo-ekonomik açıdan yapılan incelemede, dü ük gelire sahip olan lise ö rencilerinin sürekli kaygı düzeylerinin di er gelir düzeylerindeki ö rencilere göre daha yüksek oldu u görölmü tür. Durumluluk ve sürekli kaygı düzeyi ile akademik ba arı arasında pozitif bir ili ki oldu u, yüksek durumluluk ve sürekli kaygı düzeyindeki ö rencilerin akademik ba arılarının da yüksek oldu u görölmü tür.

Son olarak, mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ili kinin incelenmesinde, kendili inden yön verilen mükemmeliyetçilik ile durumluluk ve sürekli kaygı düzeyleri arasında pozitif korelasyon bulunmu tur. Bu durumda kendili inden yön verilen mükemmeliyetçilik düzeyi yüksek olan ö rencilerin kaygı düzeylerin de yüksek düzeyde oldu u anla ılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mükemmeliyetçilik, Kaygı, Durumluluk Kaygı, Sürekli Kaygı, Akademik Ba arı.

ABSTRACT

The main purpose of this study is to investigate whether or not there is a significant relationship between students' level of perfectionism and level of anxiety. The students' level of perfectionism and anxiety are investigated upon their gender, educational level, family structure (parents' marital status, educational level, socio-economical status, and academic success).

The sample of the study is consisting of high school students who are attending to schools in Istanbul's Anatolian side. The participants are consisting of 596 students who are attending to schools in Kadıkoy, Umraniye and Maltepe which are considered to be representative of Istanbul's Anatolian side. In this study, personal information form that is developed by the researcher herself, Oral's Turkish interpretation of Multidimensional Perfectionism Scale and Öner and LeCompte's State-Trait Anxiety Inventory are given to the participants.

The statistical analysis of the survey that is consisting of 3 parts is conducted by SPSS 15.0 package program. The analyses of the data has been conducted by frequency and percentage, arithmetic mean and standard deviation, independent groups t-test, one-way variant analyses, post-hoc Sheffe test and Pearson Product-Moment Correlation Coefficient techniques.

The results of the study reveal that male students' level of socially-prescribed perfectionism is higher compared to female students. On the other hand it was found that female students' self-oriented perfectionism levels are higher compared to male students.

The hypothesis regarding the relationship between level of perfectionism and academic success is verified through this research. That who's level of self-oriented perfectionism and socially prescribed perfectionism is high; their level of academic achievement is also found to be high. On the other hand those whose level of perfectionism is high on other-oriented have a lower academic success, meaning there is a negative correlation. Investigation that was conducted to find the relationship between educational levels and perfectionism revealed that as students move to higher educational levels their other-oriented and socially prescribed perfectionism levels increase. Also, those whose parents' have higher levels of education are found to be higher compared to those whose parents' educational levels are low. A negative correlation was found between students' level of self-oriented perfectionism and their fathers' educational level. Parallel to parents' educational levels, a negative correlation was found between low socio-economic status and self-oriented and socially prescribed perfectionism. Students who have lower socio-economic status have higher levels of self-oriented and socially prescribed perfectionism compared to other-oriented perfectionism.

A significant difference has been found between female students' anxiety level and male students' anxiety level on the basis of trait anxiety. At the same time female students' anxiety level has been found to be significantly higher. Students' whose

parents are divorced are found to have higher state anxiety, but no significant relation was found regarding trait-anxiety. Parents' educational levels also revealed significant differences among anxiety levels. Having parents' who have lower educational levels, showed higher levels of trait-anxiety compared to students with higher parental educational levels. No significant difference was found for state-anxiety. Socio-economic status based investigation showed that having low socio-economic status has a significant relationship with trait-anxiety compared to other levels of socio-economic status. A positive correlation has been found between trait and state anxiety and academic success and higher levels of state-trait anxiety is positively correlated with higher academic achievement.

Lastly, a positive correlation was found between perfectionism levels and anxiety levels and self-oriented perfectionism and state-trait anxiety. By this result it can be concluded that those who have higher levels of self-oriented perfectionism have higher levels of anxiety levels.

Key Words: Perfectionism, Anxiety, State Anxiety, Trait Anxiety, Academic Success.

Ç NDEK LER

ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
Ç NDEK LER	viii
S MGE ve KISALTMALAR L STES	xi
TABLolar L STES	xii
BÖLÜM I.....	1
G R	1
1.1. MÜKEMMEL YETÇ L K	1
1.1.1. Mükemmelli yetçilik le ilgili Kuramsal Çalı malar ve Boyutları	1
1.2. KAYGI	18
1.2.1. Kaygı ve Psikolojik Kuramlar	18
1.2.2. Kaygının Boyutları	20
1.2.3. Sınav Kaygısı.....	21
1.3. MÜKEMMEL YETÇ L K, SINAV KAYGISI ve OKUL BA ARISI	24
1.4. PROBLEM	26
1.5. AMAÇ ve H POTEZLER	28
1.6. ÖNEM	29
1.7. SINIRLILIKLAR	32
1.8. VARSAYIMLAR.....	33
1.9. TANIMLAR	33
BÖLÜM II.....	34

YÖNTEM.....	34
2.1. ARA TIRMA MODEL	34
2.2. EVREN ve ÖRNEKLEM.....	34
2.3. VER TOPLAMA ARAÇLARI.....	40
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	40
2.3.2. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği.....	40
2.3.3. Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri	42
2.4. VERLERİN TOPLANMASI.....	43
2.5. VERLERİN ANALİZİ	43
BÖLÜM III	45
BULGULAR.....	45
3.1. ÇOK BOYUTLU MÜKEMMEL YETÇİLİK ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN ANALİZLER.....	45
3.2. SÜREKSİZ DURUMLUK ve SÜREKLİ KAYGI ENVANTERİ ALT ÖLÇEKLERİNE İLİŞKİN ANALİZLER	61
3.3. ÖĞRENCİLERİN MÜKEMMEL YETÇİLİK DÜZEYLERİ İLE KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE İLİŞKİN ANALİZLER.....	73
BÖLÜM IV	75
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	75
4.1. SONUÇLAR	75
4.1.1. Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile İlgili Sonuçlar.....	75
4.1.2. Lise Öğrencilerinin Kaygı Düzeyleri ile İlgili Sonuçlar.....	79
4.1.3. Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar.....	82
4.2. TARTIŞMA.....	83
4.3. ÖNERİLER	87
KAYNAKLAR	91
EKLER.....	98

EK A (ANKET)	98
K İSEL B LG FORMU	99
MÜKEMMEL YETÇ L K ÖLÇE	101
KAYGI ENVANTER	103
ÖZGEÇM	105

S MGE ve KISALTMALAR L STES

<i>%</i>	: Yüzde. Bir sayının yüze bölünmesi ile bulunan oran.
<i>sd</i>	: Birden fazla grup olması durumunda serbestlik derecesi.
<i>f</i>	: Bir de erin, olayın tekrar etmesi, gözleminin da ılımı.
<i>F</i>	: Birden fazla örneklem kümesinin kar ıla tırılmasında ölçüt olan, iki farklı kümenin varyansları oranıdır.
<i>N</i>	: Örneklemdaki toplam denek/anket yanıtlayanlar sayısı
<i>p</i>	: Hata yapma olasılı ı.
<i>r</i>	: Korelasyon katsayısı
<i>ss</i>	: Standart sapma.
<i>t</i>	: t-testi sonucu elde edilen de er.
\bar{X}	: Bir veri da ılımının aritmetik ortalaması.
ANOVA	: Gruplar arası ve grup içi ortalamaların oranı
t-test	: ki grubun ortalamaları arasında fark olup olmadı ının testi.
Scheffe	: En küçük anlamlı farklar testi.
SPSS	: Sosyal Bilimler için istatistik Programı.

TABLULAR İÇİN İÇİNDEKİLER

Tablo 1 Araştırma Örneklemine göre Yaş, Okul, Cinsiyet ve Sınıflara Göre Dağılımı ...	35
Tablo 2 Öğrencilerin cinsiyetine göre olan yüzde ve frekans dağılımı	36
Tablo 3 Öğrencilerin devam ettikleri sınıflara göre olan yüzde ve frekans dağılımı	36
Tablo 4 Öğrencilerin anne-baba birlikteliğine göre olan yüzde ve frekans dağılımı.....	37
Tablo 5 Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine göre olan yüzde ve frekans dağılımı	37
Tablo 6 Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine göre olan yüzde ve frekans dağılımı	38
Tablo 7 Öğrencilerin ailelerinin yıllık aylık gelirine göre olan yüzde ve frekans dağılımı	38
Tablo 8 Öğrencilerin kendi algılarına göre akademik başarı durumlarına göre olan yüzde ve frekans dağılımı.....	39
Tablo 9 Öğrencilerin, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği alt boyutları puanlarına göre olan ortalama (\bar{X}) ve standart sapma değerleri (ss) ($N=596$).....	46
Tablo 10 Öğrencilerin, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği alt boyutları puanlarının cinsiyet değeri kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi ($N=596$).....	47
Tablo 11 Öğrencilerin, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği alt boyutları puanlarının sınıf değeri kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi ($N=596$).....	49
Tablo 12 Mükemmeliyetçilik Ölçeği alt boyutları bakımından sınıf değeri keninin, hangi grupları için anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemeye yönelik yapılan post-hoc Scheffe testi ($N=596$).....	50
Tablo 13 Öğrencilerin, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği alt boyutları puanlarının anne-baba birlikteliği değeri kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi ($N=596$).....	52
Tablo 14 Öğrencilerin, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği alt boyutları puanlarının annenin eğitim durumu değeri kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi ($N=592$).....	53
Tablo 15 Annenin eğitim durumu değeri keninin hangi grupları için anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemeye yönelik yapılan post-hoc Scheffe testi ($N=592$) .	54
Tablo 16 Öğrencilerin, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği alt boyutları puanlarının babanın eğitim durumu değeri kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi ($N=584$).....	55

Tablo 17 Mükemmeliyetçilik Ölçe i alt boyutları bakımından, babanın e itim durumu de i keninin hangi grupları için anlamlı bir farklıla ma oldu unu belirlemeye yönelik yapılan post-hoc Scheffe testi ($N=584$)	56
Tablo 18 Ö rencilerin, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçe i alt boyutları puanlarının ailenin aylık geliri de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi ($N=596$)	58
Tablo 19 Mükemmeliyetçilik Ölçe i alt boyutları bakımından, ailenin aylık geliri de i keninin hangi grupları için anlamlı bir farklıla ma oldu unu belirlemeye yönelik yapılan post-hoc Scheffe testi ($N=596$)	58
Tablo 20 Ö rencilerin Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçe i alt boyutları puanları ile kendi algılarına göre akademik ba arıları arasındaki ili ki ($N=596$).....	60
Tablo 21 Ö rencilerin, Süreksiz Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri Alt Ölçekleri puanlarına ili kin ortalama (\bar{X}) ve standart sapma de erleri (ss) ($N=596$).....	62
Tablo 22 Ö rencilerin, Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri alt ölçekleri puanlarının cinsiyet de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek üzere yapılan t-testi ($N=596$).....	63
Tablo 23 Ö rencilerin, Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri alt ölçekleri puanlarının sınıf de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi ($N=596$).....	64
Tablo 24 Ö rencilerin, Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri alt ölçekleri puanlarının anne-baba birlikteli i de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek üzere yapılan t-testi ($N=596$).....	65
Tablo 25 Ö rencilerin, Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri alt ölçekleri puanlarının annenin e itim durumu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi ($N=592$).....	66
Tablo 26 Sürekli Kaygı Ölçe i bakımından, annenin e itim durumu de i keninin hangi grupları için anlamlı bir farklıla ma oldu unu belirlemeye yönelik yapılan post-hoc Scheffe testi ($N=592$).....	67
Tablo 27 Ö rencilerin, Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri alt ölçekleri puanlarının babanın e itim durumu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi ($N=584$).....	68
Tablo 28 Sürekli Kaygı Ölçe i bakımından, babanın e itim durumu de i keninin hangi grupları için anlamlı bir farklıla ma oldu unu belirlemeye yönelik yapılan post-hoc Scheffe testi ($N=584$).....	68
Tablo 29 Ö rencilerin, Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri alt ölçekleri puanlarının ailenin aylık geliri de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi ($N=596$).....	70

Tablo 30 Sürekli Kaygı Ölçe i bakımından, ailenin aylık geliri de i keninin hangi grupları için anlamlı bir farklıla ma oldu unu belirlemeye yönelik yapılan post-hoc Scheffe testi ($N=596$).....	70
Tablo 31 Ö rencilerin, Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri alt ölçekleri puanları ile kendi algılarına göre akademik ba arıları arasındaki ili ki ($N=596$).....	71
Tablo 32 Ö rencilerin, mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ili ki ($N=596$).....	73

BÖLÜM I

G R

Bu bölümde ara tırmanın konusu ile ilgili kavramlar, daha önce yapılan ili kili ara tırmalar ve problem durumu ortaya konulduktan sonra, ara tırmanın amacı ve bu amaca yönelik tasarlanan hipotezler, ara tırmanın önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar üzerinde durulacaktır.

1.1. MÜKEMMEL YETÇ L K

1.1.1. Mükemmeliyetçilik le İlgili Kuramsal Çalı malar ve Boyutları

Mükemmeliyetçilik kavramı psikoloji literatüründe özellikle 1950’li yılların ba ndan itibaren birçok ara tırmacı tarafından ilgi görmü ve açıklanmaya çalı ılmı tır. İlk dönem ara tırmacıları mükemmeliyetçili i tek yönlü olarak kabul etmi ve negatif etkiler üzerinde durmu lardır (Suddart ve Slaney, 2001). Bu bakı açısına göre mükemmeliyetçilik, ki ilerın kendileri için çok yüksek standartlar belirlemeleri ve bu standartlara ula mak için yo un çaba harcarken kendilerini negatif bir ekilde de erlendirmeleri eklinde tanımlanmaktadır (Frost, Marten, Lohart ve Rosenbiate, 1990). Ayrıca mükemmeliyetçili in patolojik bir durum oldu u ve hatta dü ük bir benlik de erine yol açtı ı kansını üzerinde de durulmu tur. Horney (1950), mükemmeliyetçi ki ileri kendilerine olan güvensizliklerinden ötürü mükemmele ula arak kendilerine olan güveni arttırmayı amaçlayan, nevrotik bir ekilde imkânsız hedeflere ula maya çalı an bireyler olarak de erlendirirken, Freud da benzer bir tanımlama yapmı tır. Freud, mükemmeliyetçili in süperego tarafından kontrol edilip, belirlenen bir durum oldu unu ifade etmi tir. Freud’un bu kuramı do rultusunda mükemmeliyetçi bireylerin kendileri için katı kural ve istekler belirleyerek mükemmele ula maya çalı tıkları dü ünülmektedir (Yıldız, Sezen ve Yenen, 2007). Adler (1956) ise bu konuda farklı bir bakı açısı sunmaktadır. Adler,

ki ilerin yaradılı larından kaynaklanan bir a a ılık komplekslerinin oldu unu ve bu yüzden kendileri için her zaman mükemmeli hedeflediklerini ifade etmi tir. Mükemmel olana ula ma arzusu ve çabası bu ba lamda normal olarak de erlendirilmektedir (Riceve Preusser, 2002).

Missildine (1963) ise mükemmeliyetçi ki ilerin, benliklerinden dolayı memnuniyetsizlik hissettiklerini ve dü ük benlik de erine sahip olduklarını ifade etmi tir. Hollender (1965) ise farklı bir bakı açısı sunarak, ki ilerin ailelerinden kabul görme isteklerinden ötürü güvensizlik duyduklarını ve bu durumda onların hatasız ve ba arılı olmak istemelerinden ötürü mükemmeliyetçi ki ilere dönü tüklerini savunmu tur. Pacht (1984), Hollender'a yakın bir duru ile mükemmeliyetçi ki ilerin etraflarındaki ki iler tarafından sevilme duygusunu kendilerine ya atabilmeleri için böyle bir yol seçtiklerini söylemi tir. Bu durumun da bireylerde psikolojik açıdan sorun te kil edebilece i görü ünü savunmu tur. Burns de (1980), mükemmeliyetçili i olumsuz bir özellik olarak tanımlamaktadır. Burns'e göre mükemmeliyetçilik ki inin ulaşılması güç, hatta imkânsız hedefleri önüne koyarak onlara ulaşmaya çalışmasıdır. Bu do rultuda ki inin hedeflerine ulaşması olanaksız oldu undan kendi benli ini ba arısızlıkları ile de erlendirmektedir.

1.1.1.1. Çok Boyutlu Mükemmliyetçilik

Yakın dönemde yapılan çalı malar, mükemmeliyetçili in aslında tek yönlü olmadığını göstermi ve çok yönlü bir bakı açısını gündeme getirmi tir. Hamachek (1978), 2 tip mükemmeliyetçi insan tanımlamı tır. Bunlar:

1. Normal mükemmeliyetçiler ve
2. Nevrotik mükemmeliyetçiler (Hamachek, 1978).

Normal mükemmeliyetçilerin, kendilerine ulaşılabilir hedefler koydukları, amaçlarına ulaşmalarında memnun olarak tatmin duygusu ya adıkları, bu durumun da benlik de erlerini pozitif yönde etkiledi ini, kendilerine olan güvenlerinin peki ti ini savunmaktadır. Nevrotik mükemmeliyetçilerin ise hedeflerine ulaşmak için çok çaba

gösterseler de performanslarından memnun olmadıklarını ve düşük bir benlik de erine sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Hamachek'in iki yönlü bakı açısının ardından Hewitt ve Flett (1991) ise mükemmeliyetçiliğin üç yönü olduğunu savunmuşlardır; kişinin kendisi tarafından yönlendirilen mükemmeliyetçilik; diğer kişilere yönlendirilen mükemmeliyetçilik ve sosyal çevreden yönlendirilen mükemmeliyetçilik.

1. **Kendine yönelik mükemmeliyetçilik:** Kişinin kendisi için koyduğu yüksek standartları belirtir ve kişi kendini bu standartlar üzerinden değerlendirir. Kişi, mükemmel olması gerektiğine inanır ve kendi kendini hedefe ulaşmak için motive eder. Ancak bu durumda kişinin kendisi için yüksek ve ulaşılması imkânsız hedefler koyması da olasıdır. Sonuç olarak kişi başarısızlık ya da başarısızlık, kendine cezalandırıcı davranabilmektedir.
2. **Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik:** Kişi diğer insanlar için standartlar belirler ve onları bu standartlara göre değerlendirir. Eğer bu bireyler belirlenen standartlara ulaşamaz veya başarısız olurlarsa kişi onları negatif bir biçimde değerlendirir. Bu değerlendirme ile de suçlayıcı olabilecekleri gibi kişilere karşı dümanlık ve güvensizlik de duyabilirler.
3. **Toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik:** Çevrenin kişi için belirlediği standartları simgelemektedir. Kişi sosyal çevrenin kendisi için belirli hedefler ve beklentiler içerisinde olduğuna inanır, kendisinin de ancak mükemmel olarak bu hedeflere ulaşabileceğine inanır. Hedeflere ulaşamaması durumunda ise kişi sosyal çevreye veya standartları belirleyene karşı öfke duyar.

Öte yandan, Rice ve arkadaşları (1998), Hewitt ve Flett'ten farklı olarak Hamachek'in oluşturduğu gibi mükemmeliyetçiliği iki boyut üzerinden açıklamışlardır. Rice ve arkadaşlarına göre mükemmeliyetçilik, uyumlu mükemmeliyetçilik ve uyumsuz mükemmeliyetçilik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Uyumlu mükemmeliyetçi olan bireyler kendileri için belirledikleri standartları gerçekçi bir düzeyde tutarak, bu standartlara ulaşmak için yeterli çabayı

gösterebilmektedirler. Aynı zamanda uyumlu mükemmeliyetçiler, hedeflerine ulaşabilme yolunda sergiledikleri hatalardan da öğrenerek, performanslarını değerlendirebilmekte, dolayısıyla olumlu çıkarımlar yapabilmektedirler. Diğer bir yandan uyumsuz mükemmeliyetçiler ise kendilerine ulaşması zor hedefler belirlemektedirler. Bu hedefler kişinin kendi becerileri ile örtüşmemektedir. Bu da bireyin başarısızlığa ulaşmasına neden olmaktadır. Bu durumda birey kendisini performansı ile ilgili gergin ve endişeli hissederken, hedeflerine ulaşma yolunda kendini engelleyerek, erteleme davranışını içine girmektedir. Aynı zamanda birey kendisini başarısızlıktan ötürü psikolojik anlamda da etkilemektedir. Uyumsuz mükemmeliyetçilerin bireyleri özellikle ergenlik döneminde olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Ergenlik döneminde olan bireyin geliştirebileceği uyumsuz mükemmeliyetçilik doğultusunda kendisine ulaşması güç hedefler koyması ve karşılaştığı başarısızlık durumunda sosyal çevresi tarafından beğenilme, onay ve kabul görme açısından hayal kırıklığına uğrayacağı düşünülmektedir. Bu durum, ileriki zamanda ergenin sosyal kaygıya uğrayacağını diğer bir deyişle sosyal ortamlardan kaçınacağını düşündürmektedir (Erözkan, 2005).

Rice ve arkadaşlarının mükemmeliyetçilik ayırımına benzer bir diğer tanım ise Parker ve arkadaşları tarafından ortaya atılmıştır. Parker ve arkadaşları (1997), mükemmeliyetçiliği işsizlik ve başarısız mükemmeliyetçilik olarak tanımlayarak, işsizlik mükemmeliyetçilik sergileyen bireylerin kendilerini daha ileri hedeflere taşımayı amaçladıklarını ancak başarısız mükemmeliyetçilerin kendileri için koydukları hedeflere ulaşmaya çalışırken başarısızlıklarına ve yaptıkları hatalara odaklanmaya başladıklarını ifade etmektedirler.

Siegle ve Schuler (2000), mükemmeliyetçiliği içsel ve dışsal mükemmeliyetçilik olarak tanımlamaktadırlar. İçsel mükemmeliyetçilik tanımı, bireyin kendisi için yüksek ve kişisel becerilerle örtüşmeyen standartlar belirlemesi, standartlara ulaşırken hatalara daha çok dikkat etmesi ve bu durumu sosyal ortamda bir arada bulunduğu kişilerle olan ilişkilerine de taşıması olarak nitelendirilmektedir. Dışsal mükemmeliyetçilik ise bireyin diğer insanlardan beklediği mükemmeliyetçilik düzeyidir.

Antony ve Swinson (2000), mükemmeliyetçiliği yedi başlık altında incelemi ve mükemmeliyetçi kişilerin sergiledikleri ortak kişilik özellikleri ile ilgili bir kuram geliştirmişlerdir. Mükemmeliyetçilerin sahip olduğu özellikler:

1. Aırıya kaçmak;
2. Aırı kontrol etme ve teminat arayışı;
3. Aırı düzenleme ve liste yapma;
4. Karar verme güçlüğü;
5. Erteleme;
6. Yetki verme ve
7. Çabuk pes etme (Antony ve Swinson, 2000).

Aırıya kaçmak ile belirtilen özellik bireyin hata yapmaktan korkması ile bağlantılı bir durum olarak nitelendirilmektedir. Kişi hata yapma durumunda mükemmelle ulaşamayacağı ve sonucunda kendisi için belirlediği hedefe ulaşamayacağı düşüncesinden performansını daimi olarak kontrol eder ve hatasız olana kadar davranışını yineler. Aırı kontrol etme ve teminat arayışı içerisinde olan birey, yapmış olduğu davranışı veya sergilemekte olduğu performansı kusursuz ve hatasız bir şekilde ortaya koymak istediğinden, sürekli bir kontrol davranışını içerisine girer. Aırı düzenleme ve liste yapma, obsesif-kompulsif bozukluğu hatırlatan bir tabloyu ortaya koymaktadır. Bu durumda kişi, yapacağı veya davranışını sergilemeden önce kendisine bir liste çıkarır veya bir düzen oluşturur. Bu şekilde performansını da kontrol altına alabilmeyi amaçlar. Karar verme güçlüğü, mükemmeliyetçilerin sıklıkla karşılaştıkları bir durumdur ve kişiler karşılaştıkları yeni olanaklar ile başa çıkmakta zorlanırlar. Çünkü mükemmeliyetçi birey hata yapmaktan korkar ve önüne çıkan her yeni seçenek bu kişi için hata yapma olasılığını anlamı taıtmaktadır. Erteleme ise kişinin hata yapmaktan ötürü duyduğu endişenin ürünüdür. Kişi hata yapmaktansa o kişi ertelemeyi tercih etmektedir. Mükemmeliyetçiler yetki vermekte zorluk çekerler. Özellikle grup veya takım çalışması gerektirecek kişilerden kaçınırlar çünkü diğer insanların da hata yapma ihtimalleri olduğunu düşündüklerinden onlara bu anlamda güven duymazlar. Son olarak ertelemeye olduğu gibi mükemmeliyetçiler hata yapmaktan ve/veya konulan hedeflere ulaşamayacaklarından korktuklarından yapacakları bir işe hiç başlamayı ve hatta o

İten vazgeçmeyi seçerler. Bu şekilde başarısız olma ihtimali ile yüzleşmekten kaçınırlar.

Mükemmeliyetçilik geliştirmiş olan bireylerin hangi sebeple mükemmeliyetçi oldukları, bir diler deyişle mükemmeliyetçiliğin ortaya çıkma sebepleri de araştırmacıların çalışmalarına konu olmuştur. Bu konu üzerinde sunulan görüşlerin birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Bandura'nın (1986) geliştirdiği sosyal öğrenme teorisi çerçevesinde mükemmeliyetçiliğin nasıl ve neden ortaya çıktığı konusunda araştırmalar yapılmış ve bireylerin ailelerinde mükemmeliyetçi olan kişiler olması durumunda, bireylerin de mükemmeliyetçilik geliştirdikleri sonucu ortaya konulmuştur (akt. Kearns, Forbes, Gardiner ve Marshall, 2008). Hamachek (1978), bireylerin aile üyelerinden ötürü mükemmeliyetçilik geliştirdiği görüşünü savunmaktadır. Bireyin, ailesinin onayını alabilmek ve beğenilmek için mükemmel olması gerektiği görüşünü geliştirdiği düşünülmektedir. Başka bir görüş ise Flett, Hewitt, Oliver ve MacDonald (2002) tarafından ortaya sunulmuştur (akt. Kearns ve arkadaşları, 2008). Flett ve arkadaşları, yaptıkları araştırma sonucunda bireylerin içerisinde buldukları aile ve/veya sosyal çevre ile başa çıkabilme mekanizması olarak mükemmeliyetçilik geliştirdikleri, bu ortamların oldukça sert ve zor şartlara sahip olduğu görüşünü savunmaktadırlar.

1.1.1.2. Mükemmeliyetçiliğin Boyutları ve Özellikleri

Araştırmacılar mükemmeliyetçiliğin çok boyutlu olduğu saptamasını yaptıktan sonra, öne çıkan iki boyutu olduğu üzerinde durmuşlardır. Bu iki boyuttan biri uyumlu, diğeri uyumsuz özellikler taşıdığından ayrı ayrı incelenmişlerdir. İkide değerlendirilmeyle ilgili duyulan endişeye bağlı mükemmeliyetçilik, diğeri ise kişisel standartlara bağlı mükemmeliyetçilik olarak adlandırılmıştır. Yapılan araştırmaların sonucunda, değerlendirilmeyle ilgili duyulan endişeye bağlı olarak hayat bulan mükemmeliyetçi özelliklerin, kaygı ve depresyon gibi negatif duygudurum halleriyle pozitif bir korelasyon içinde olduğu saptanmıştır (Kilbert, Langhinrichsen-Rohling, ve Saito, 2005; akt. Wu ve Wei, 2008). Diğer yandan, kişisel standartlara bağlı gelişen mükemmeliyetçiliğin bu negatif duygudurum halleriyle anlamlı bir korelasyonu bulunmamıştır (Miquelon, Vallerand, Grouzet, ve Cardinal, 2005).

De erlendirilmeye ilgili duyulan endi eye ba lı olarak yüksek düzeyde mükemmeliyetçi özellikler gösteren kişiler, hayatlarında önemli saydıkları figürler tarafından onaylanmaları gerektiğini düşünürler. Kişiler, de erli görülen bu figürler tarafından sevgi ve onay alabilmenin yolunun mükemmel olmalarında yattığını algısına atılmaktadırlar (Hamachek, 1978; Wei, Mallinckrodt, Russell, ve Abraham, 2004). Yapılan araştırmaların sonucunda, de erlendirilmeye ilgili duyulan endi e sonucu gelişen mükemmeliyetçilerin, bakıları tarafından yapılabilecek olumsuz de erlendirmelerle ilgili duyulan korku ile ve yine bakılarının onayını alma arzusuyla pozitif yönde bir bakılandı gösterdiği bulunmuştur (Hewitt ve Flett, 1991; Accordino ve arkadaşları, 2000). Bu mükemmeliyetçi kişilerinin, onlar için yüksek hedef ve standartlar belirleyen ve aynı zamanda onlara ele tirisel yaklaşım verenler tarafından yetiştirildikleri düşünülmemektedir (Blatt, 1995; Rice, Lopez, ve Vergara, 2005). Buna ba lı olarak da bu bireyler, onaylanmanın ve sevgi görmeyi ancak bu yüksek standartlara ulaşmakla, yani mükemmel olmakla mümkün olduğunu inanarak büyürler. Aynı zamanda bu tür mükemmeliyetçi özellikler gösteren kişiler, kendi performanslarını da ele tirişirler ve sürekli gösterdikleri performansın negatif yönlerine odaklanırlar. Böylelikle de kendi yaptıklarını takdir etmekte, güçlü yönlerinin farkına varıp geliştirmekte ve kendileriyle ilgili olumlu şeyleri dile getirmekte zorlanırlar (Dunkley, Blankstein, Halsall, Williams, ve Winkworth, 2000; Hamachek, 1978).

Mükemmeliyetçiliğin di er boyutu olarak belirlenen, kişisel standartlar do rultusunda gelişen mükemmeliyetçilik, adından da anlaşılacağı gibi, kişinin kendisi tarafından tayin edilen bir kişilik özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır (Hewitt ve Flett, 1991). Kişisel standartları do rultusunda yüksek düzeyde mükemmeliyetçi özellikler gösteren kişiler, bakılarını memnun etmeyi amaçlamak yerine, kendi seçim ve ihtiyaçlarını belirleyerek, bu konular do rultusunda mükemmel sonuçlara ulaşmayı hedeflerler (Miquelon ve arkadaşları 2005). Mükemmeliyetçilik literatürüne bakıldığında, bu iki tür mükemmeliyetçiliğin birbirleriyle orta veya yüksek düzeyde pozitif bir bakılandı gösterdikleri görülmüştür (Aldea ve Rice, 2006). De erlendirilmeye ilgili duyulan endi eye ba lı olan mükemmeliyetçilik kontrol edildiğinde, kişisel standartlarla birlikte gelişen mükemmeliyetçilik ve di er kişiler tarafından onaylanmaya olan ihtiyaç arasında negatif bir bakılandı beklemek de mantıklı kabul edilmemektedir. Dolayısıyla, kişisel

standartları do rultusunda mükemmeliyetçi olan ki iler, kendi performanslarını da peki tirebilmektedirler.

Kendilerini iyi hissetmek için, etraflarındaki önemli saydıkları bireylerin onaylarına ihtiyaç duyan ki iler, bu onay mevcut olmadı nda kendilerini kötü hissetmeye e ilimlidirler. Yani önem verdikleri ki iler onay verdi inde kendilerini iyi hissedip, etraflarındakiler onay veremedi i zamanlarda da duygularında negatif bir yönde de i im beklenebilir. Ara tırmacılara göre, onaya ihtiyaç duyan bu ki ilerinde depresyon ve kaygı ya amaya açık oldukları savunulmu tur (Ellis, 2002; Wei, Mallinckrodt, Larson, ve Zakalik, 2005). Tahmin edilece i üzere, bu figürler destek sunmak için her zaman hazır bulunamaz. Bu durum göz önünde bulunduruldu unda da anla ılır ki, bu destek her zaman sunulamayaca ından, bu ihtiyaçları kar ılanamayan mükemmeliyetçiler kaygı ve depresyon hallerine açık olacaktırlar. Üniversite ö rencilerinin olu turdu u, ba kalarının deste ine ihtiyaç duyan ve olumsuz ele tiriden korkan ki ilerle yapılmı olan bir ara tırma, depresyon ve kaygının ba lantılı oldu unu göstermi tir (Burns, Brown, Plant, Sachs-Ericsson, ve Joiner, 2006). Öte yandan, ki inin kendisini cesaretlendirmesi konusunda yapılan ara tırmalar, kaygı ve kendi kendini peki tirme arasında negatif bir korelasyon oldu u tespitini yapmı tir (Wu ve Wei, 2008). Bazı deneysel ara tırmalar ise ki inin kendisini motive etmesinin, kaygının veya sosyal kaygının etkilerini azaltıcı bir terapötik yöntem oldu unu göstermi tir. Yine ara tırmalar, ki inin kendi kendisini desteklemesinin depresyon ile negatif bir ba lantısının oldu unu göstermi tir (Heiby, 1981; Wilkinson, 1997). Ara tırmaya katılan ki ilere kendilerini peki tirmenin yöntemlerini ö retmenin, depresif semptomları azalttı ı da bazı deneysel ara tırmaların sonucunda saptanmı tir.

Yapılan ara tırmaların bulgularına dayanarak, mükemmeliyetçilik ile negatif duygulanım, di erleri tarafından verilmesine ihtiyaç duyulan onay ve kendi kendini peki tirme arasında anlamlı bir ili ki oldu u görülmektedir (Holmbeck, 1997). De erlendirilmeye ilgili duyulan endi eye ba lı olarak mükemmeliyetçi özellikler gösteren ki ilerinde, di erleri tarafından yapılması mümkün olan olumsuz ele tiriden korkuları ve kendi performanslarından bir doyum elde edemedikleri çıkarımına ba lı negatif bir duygulanım halinin olu masının olası oldu u söylenebilmektedir (Hamachek, 1978). Bu teorinin do rultusunda, bu ki ilerinde kendi kendilerini

peki tirerek doyuma ula ma yetenekleri artırılırken ba kalarının onayına olan ihtiyaçları azaltılabilirse, olu an bu negatif duygu durumun da aynı oranda azaltılabilece i dü ünülmektedir.

Bunun yanı sıra, ki isel standartlara ba lı olarak mükemmeliyetçi özellikler gösteren ki iler, kendi kendilerini motive edebildiklerinden, bu negatif duygu durum halini ya ama riskini de azaltmı olurlar. Bu ki ilerın büyük bir bölümü onaya ihtiyaç duymadıklarından, kendi yeteneklerini ve yaptıklarını peki tirebildikleri için kaygı ve depresyon ya ama riskleri de onaya ihtiyaç duyan mükemmeliyetçilerinkine kıyasla daha dü ük olaca ı dü ünülmektedir.

Yukarıda bahsedilen ara tırmalar birlikte dü ünüldü ünde, mükemmeliyetçili in ki iler üzerinde birden fazla etkisi olabilece i görülmektedir. Bu sebeple, mükemmeliyetçili in ki ilerın hayatlarına olan etkisi de birçok ara tırmacının ilgisini çekmi tir. Burns (1980), bireylerin kendileri için belirlemi oldukları standartların azami noktaya ula tı nda ve ki inin bu standartlara ula abilmek için çok fazla zaman ve çaba harcadı ı durumlarda mükemmeliyetçi hale geldiklerini belirtmi tir. Burns'e göre bu ki iler kendilerine ula ılması güç hedefler belirlemekte ve bu hedeflere ula mak için oldukça çaba göstermektedirler. Bu nedenle de mükemmeliyetçi bir birey, kendilik de erini bu hedeflere ula ıp ula amaması ile ba da tırmaktadır. Antony ve Swinson (1998) de bu tanımı onaylamı ve mükemmeliyetçili in dozunun a ırı uca do ru gitti i durumlarda bireyde patolojik bir hal aldı nı savunmu lardır. Benzer ekilde, Slaney ve Ashby (1999), mükemmeliyetçili in birçok patoloji ile ba lantısı oldu u görü ünü ortaya koymaktadırlar. Patoloji kavramı incelendi inde ortaya hem fiziksel, hem duygusal hem de tanı konulabilecek durumlar çıkmaktadır. Bunlar:

1. Yeme bozuklukları (Axtell ve Newlon, 1993),
2. Depresyon (Blatt, Quinlan, Pilkonis, ve Shea, 1995; Hewitt ve Flett, 1991),
3. Ki ilik bozuklukları (Hewitt, Flett, ve Turnbull, 1992),
4. Migren (Brewerton ve George, 1993),
5. Cinsel i lev bozuklukları (Quadland, 1980),

6. Kaygı bozuklukları (Alden, Bieling, ve Wallece, 1994; Flett, Hewitt, Endler, ve Tassone, 1995),
7. Panik bozukluğu (Frost ve Steketee, 1997) ve
8. Obsesif kompulsif bozukluk (Broady, 1988).

Kişilerin hayatını her bakımdan etkileyen mükemmeliyetçiliğin, klinik alanda nasıl tedavi edilebileceği de araştırmacılar tarafından mercek altına alınmıştır. Ancak araştırmaların sonucunda tedavi sürecinin ne kadar zor olduğu görülmüştür. Blatt, Zuroff, Bondi, Sanislow, ve Pilkonis, 1998'de yaptıkları araştırmaların sonucunda, mükemmeliyetçiliğin yerle ik bir özellik olduğunu belirtmiş ve kişilerin hayat tarzı haline gelmiş olduğundan ötürü de işinin çok zor olduğunu üzerinde durmuşlardır (Wu ve Wei, 2008). Kullanılabilecek tedavi yöntemleri olarak ise kişilerin de işin sürecine girebilecek olan negatif düşünce sistemlerinin mercek altına alınarak, kişilerin problemleri ile başa çıkmalarına yardımcı olabilecek tekniklerin uygulanmasını önermişlerdir (Ellis, 2002). Ayrıca kişinin kendine pekii tireç sunabilmesini sağlayacak becerilerin işi kazandırılmasının depresif semptomları ortadan kaldırdığı da araştırmaların sonucunda kanıtlanmıştır (Heiby, Ozaki, ve Campos, 1984; akt. Wu ve Wei, 2008).

1.1.1.3. Mükemmeliyetçilik ve Benlik Saygısı

Araştırmacılar mükemmeliyetçilikle ilgili yaptıkları çalışmalarda, mükemmeliyetçiliğin bireyler üzerindeki etkilerini de araştırmışlardır. Daha önce de bahsedildiği gibi mükemmeliyetçilik kişilerde belirli psikolojik sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Ancak mükemmeliyetçilik ve benlik saygısı arasındaki ilişki kişilerin araştırmacıların oldukça dikkatini çekmiş ve bu konu üzerinde çalışmalar sürdürülmüştür. Yapılan araştırmaların ortaya koyduğu ortak sonuç, mükemmeliyetçiliğin düşük benlik saygısı ile pozitif bir korelasyona sahip olduğunu göstermiştir.

Horney (1950), mükemmeliyetçi olan kişilerin kendileri için ulaşılmaz güç hedefler ve benlik imajları belirlediklerini, bu durumun sonucunda ise sahip oldukları asıl benlikleri ile ulaşmak istedikleri benlik arasında bir fark yaşadığını ifade

etmektedir. Bu farkın da bireylerde dü ük benlik saygısını ortaya çıkardığını söylemektedir.

Adler ise mükemmeliyetçiliğe ulaşmak isteyen kişilerin, kendi içlerinde dü ük benlik saygısına sahip olduklarını ve aynı zamanda a a ılık kompleksi yaşadıklarını ileri sürmektedir. Bu görüşe göre mükemmel olmak isteyen kişileri motive eden de bu özellikleridir (Adler, 1956).

Burns (1980), mükemmeliyetçi kişilerin kendilerine gerçekçi olmayan ve ulaşılması imkânsız hedefler koyduklarını ve bunun sonucunda da dü ük benlik saygısı ile karşı karşıya kaldıkları görüşünü savunmaktadır.

Mükemmeliyetçiliğin tanımında ve ayrımında ortaya çıkan tanımlamalar doğrultusunda da mükemmeliyetçilik ile benlik saygısı arasındaki ilişki ile ilgili farklı görüşler ortaya atılmıştır. Mükemmeliyetçiliği de erlendirilmeye dayanan ve kişisel standartlara bağlı mükemmeliyetçilik olarak ikiye ayıran ara tırmacılar, de erlendirilmeye dayanan mükemmeliyetçiliğin bireyler için olumsuz sonuçlar doğurduğunu savunmaktadırlar. Bu durumun sebebini ise de erlendirilmeye dayanan mükemmeliyetçiliğin katı aile sistemleri ve ebeveynlik yöntemlerinden kaynaklandığını söylemektedirler (Blankstein, Dunkley ve Wilson, 2008). Benzer görüşler daha önce yapılan ara tırmalar tarafından da ileri sürülmüştür. Hollender (1965), mükemmeliyetçi bireylerin amaçlarının hayatları boyunca hata yapmanın önüne geçmek ve başarılı kişiler olarak ailelerinden kabul görmek olduğunu savunmuştur. Öte yandan Pacht (1984), mükemmeliyetçilerin etraflarında bulunan kişiler tarafından sevgi ve kabul görme isteklerinden ötürü kendilerine çok yüksek hedefler ve standartlar koyduğunu ifade etmektedirler. Her iki ara tırmacı da bu durumların sonucunda bireylerin dü ük benlik saygısına sahip olacakları öngörüsünde bulunmaktadır.

Yakın dönem ara tırmacılar ise mükemmeliyetçiliği üç boyutta ele almışlardır. Bu üç boyut:

1. Kendine yönelik;
2. Diğerlerine yönelik ve

3. Toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçiliktir (Flett ve Hewitt, 1991).

Flett, Hewitt, Blankstein ve O'Brien (1991), yaptıkları çalışma ile mükemmeliyetçilik ve benlik saygısı arasında güçlü bir ilişki olduğunu kanıtlamışlardır. Bu çalışmaya göre kendinden yön verilen mükemmeliyetçiliğe sahip olan bireylerin benlik saygıları yüksek iken, sosyal olarak belirlenmiş mükemmeliyetçiliğe sahip olan bireylerin benlik saygılarının düşük olduğunu sonucuna varılmıştır.

Mükemmeliyetçilik ve benlik saygısı arasındaki ilişki, kişinin günlük hayatı içinde önem taşımaktadır. Özellikle okul yıllarında olan bireyler için kişilik gelişimi ve akademik performans açısından mükemmeliyetçilik ve benlik saygısı önemli bir rol oynamaktadır. Accordino, Accordino ve Slaney (2000), öğrenciler ile yaptıkları bir araştırmada öğrencilerin okul hayatları süresince kendilerine belirli hedefler koyduklarını ifade etmişlerdir. Bu hedeflerin kişisel standartları yüksek olan kişilerde yüksek benlik saygısı yaratabileceği gibi kişisel standartlar ve bireyin ortaya koyduğu performans arasında farklılık olması durumunda ise benlik saygısının düşük olacağı görüşünü ileri sürmektedirler.

Ashby ve Rice, 2002 yılında yaptıkları bir araştırma ile mükemmeliyetçilik ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmada mükemmeliyetçilik, uyumlu mükemmeliyetçilik ve uyumsuz mükemmeliyetçilik boyutları ile ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda, uyumlu mükemmeliyetçiliğe sahip olan bireylerin benlik saygılarının da aynı oranda yüksek olduğunu diğer bir deyişle pozitif korelasyon içerisinde bulunduğunu, öte yandan uyumsuz mükemmeliyetçiliğin bireylerin benlik saygısı ile negatif bir korelasyon göstermekte olduğunu anlaşılmıştır.

1.1.1.4. Mükemmeliyetçilik ve Anne-Baba Tutumları

Mükemmeliyetçiliğin ortaya çıkış nedenleri incelendiğinde farklı görüşler ortaya çıksa da anne-baba tutumu ve sosyal çevre beklentilerinin önemli olduğu görülmektedir. Bireylerin yaşam ve dış dünya ile olan ilk bağlantılarının anne-babaları yolu ile gerçekleştiği kabul edildiğinde, mükemmeliyetçiliğin oluşumunda anne-baba tutumlarının önemi açıkça görülür.

Bu nedenle, mükemmeliyetçilik geliştirmiş olan bireylerin çocukluk döneminde nasıl bir aile ortamında yetitildikleri ve anne-baba tutumları incelenmiştir. Yapılan araştırmalar mükemmeliyetçiliğin gelişiminde benzer özelliklerin olduğunu göstermektedir.

Missildine (1963), çocukların mükemmeliyetçiliği ailelerinden etkilenmeleri sonucunda geliştiklerini savunmaktadır. Bu çocuklar, aileleri tarafından onay görmek istemekte ve bu yönde bir çaba harcamaktadırlar. Ancak çabaları, aileleri tarafından yeterli desteği görememekte, bu durumun da anne ve babaların kendilerinin de mükemmeliyetçi bireyler olmalarından kaynaklandığı söylenmektedir. Mükemmeliyetçi olan anne ve babalar, çocukları için yüksek standartlar belirlemeye ve ulaşılması güç hedefler koymaktadırlar. Hedeflere ulaşmaya çalışırken çocuklar da anne ve babalarının onayını almakta oldukça zorlanmaktadırlar (Frost, Lahart ve Rosenblate, 1991).

Burns (1980), mükemmeliyetçilik geliştirmiş olan bireylerin yetitildikleri aile ortamındaki tutumların tutarsız olduğunu savunmaktadır. Tutarsız bir ortamda yeti en birey, anne ve babasından onay alma ve sevilme ihtiyacı içerisinde dir. Ancak hangi durumda sevilene ve onay göreceğini bilemeyen birey, mükemmel olma yoluna giderek bu bağlamda anne ve babası tarafından kabullenileceğini görüşünü geliştirmektedirler.

Barrow ve Moore (1983) da Missildine gibi mükemmeliyetçi bireylerin mükemmeliyetçi anne ve babaları olduğunu görüşünü savunmaktadır. Bu görüşe göre, ailelerin, çocuklarının ya antılarında sergileyecekleri davranışlar için bir model

olduklarını düşünmektedirler. Anne ve babanın davranışları çocukların da mükemmeliyetçi olmalarını etkilediği gibi, anne-babanın çocukları için koydukları hedefler ve bu hedeflere ulaşamaması durumunda ortaya çıkabilecek eleştirilerin sert bir yapı içermesi çocukların da mükemmeliyetçilik geliştirmesine neden olmaktadır.

Flett ve arkadaşları (2002), anne-baba tutumunun önemini yaptıkları araştırmaya ile ortaya koymuş ve anne-baba tutumu sert olan bireylerin mükemmeliyetçilik geliştirdiklerini öne sürmüştür. Bu araştırmanın sonucunda, bireylerin çocukluk döneminden başlayarak hangi sebeplerden ötürü mükemmeliyetçilik geliştirdiklerini açıklamaya çalışılan dört model geliştirilmiştir:

- 1.Sosyal beklentiler modeli;
- 2.Sosyal öğrenme modeli;
- 2.Sosyal reaksiyon modeli ve
- 3.Endişeli (kaygılı) yetiştirme modeli (Flett ve arkadaşları, 2002).

Bu dört model aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

1. **Sosyal Beklentiler Modeli:** Sosyal olarak belirlenmiş mükemmeliyetçilik ile babada an özelliklere sahip olan sosyal beklentiler modeli çocukluk döneminde anne-babaların çocukları için yüksek standartlar ve hedefler koymasını içermektedir. Anne-babası tarafından yüksek beklentiler içerisinde yetiştirilen çocuk, onay ve kabul görmek için bu hedeflere ulaşmaya çalışır. Hedeflere ulaşma çabası içerisinde olan çocuk aynı zamanda anne ve babadan aldığı eleştirilere de maruz kalabilir. Hedeflere ulaşamama durumunda karşılaşılan eleştiriler, çocuğun kendine olan benlik saygısını da düşürür.
2. **Sosyal Öğrenme Modeli:** Çocuklar yetiştirme aile ortamında karşılaştıkları durumlar ve anne-babalarının bu durumlar ile baş çıkma yöntemlerini model alırlar. Bu nedenle, anne ve babaları mükemmeliyetçi olan çocuklar da onlar gibi mükemmel olmak isterler. Özetle, bu modele göre, mükemmeliyetçi ebeveynlerin çocukları da anne-babalarını örnek aldıkları için mükemmeliyetçi bireyler olurlar.

3. **Sosyal Reaksiyon Modeli:** Çocukların yeti tikleri ortam ileride geli tirecekleri ki ilik yapıları açısından önem ta ımaktadır. Anne-babaların ebeveynlik tutumları, aile ortamının ko ulları ve çocukların duygusal ihtiyaçlarının kar ılanması, çocu un kendisi için geli tirece i özellik ve imaj açısından belirleyici nitelik ta ımaktadır. Anne-babanın otoriter olması, çocukları için koydukları kural ve hedeflere ula ılamaması durumunda cezalandırıcı davranmaları, sözel ileti me açık olmayan bir tutumun sergilenmesi ve bazı durumlarda çocukların fiziksel olarak da cezalandırılması çocukların mükemmeliyetçilik geli tirmesine neden olabilmektedir. Bu aileler, duygusal anlamda çocu un ihtiyaçlarını kar ılamayan, psikolojik anlamda cezalandırıcı ve aile yapısı bakımından kaotik olabilirler. Çocu un mükemmeliyetçilik geli tirmesi bu çerçevede bir savunma mekanizması olarak görülmektedir.
4. **Endi eli (Kaygılı) Yeti tirme Modeli:** Anne-babanın endi eli bir çocuk yeti tirme tutumu olabilir. Bu tarza sahip anne ve babalar çocuklarının davranı ve performansları üzerinde oldukça yo un bir kaygıya sahiplerdir. Çocuklarının hata yapmalarından endi e eder ve hata yapmalarını engellemeye çalı ırlar. Bu durumun çocu un üzerinde olu turdu u psikolojik durum onu mükemmeliyetçi olmaya iter. Bu çocukların anne ve babaları hatalardan korkarlar ve çocuklarının hata yapmasını istemezler. Hatasız olmak, yapılacak olan hataların çevre tarafından nasıl de erlendirilece i ve gelecekteki ya antıyı nasıl olumsuz yönde etkileyece i konusunda çocuklarına açıklamalar yaparlar. Bunun sonucunda, çocuklar da hata yapmaktan endi e duymaya ba lar ve hataları önleyebilmek için mükemmeliyetçilik geli tirirler.

Mükemmeliyetçi bireylerin yeti tikleri ortam, aile tutum ve beklentileri, geli tirecekleri mükemmeliyetçilik açısından önemlidir. Bu ailelerin genel özellikleri; yapılacak olan hataların kabul edilmemesi, çocuklar için belirli standartların belirlenmesi, çocukların yaptıkları hatalar için ele tiriye maruz kalmaları ekinde sıralanabilmektedir.

1.1.1.5. Mükemmeliyetçilik ile İlgili Ara tırmalar

Mükemmeliyetçili in boyutları, ki ileri hangi yönden etkiliyor olabilecekleri, psikopatoloji ile olan ili kileri ve cinsiyete göre farklılıkları incelemek için ara tırmacılar oldukça fazla sayıda çalı ma yapmı lardır. Bu çalı maların en önemli aya ı, mükemmeliyetçili in çe itli boyutları arasındaki farklılıkları ortaya koymaya çalı an ara tırmalardır.

Albert ve Haber (1990), yaptıkları bir çalı mada mükemmeliyetçili i kendine yönelik ve sosyal düzene yönelik olmak üzere iki boyutta kar ıla tırmı lardır. Bu ara tırmanın sonucunda, gerek kendine yönelik gerekse sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik geli tirmi olan bireylerin performans anksiyetesi ya adıklarını öne sürmü lerdir.

Kendinden yön verilen mükemmeliyetçili e sahip olan bireylerin, ba arıya ula mak için yüksek bir motivasyonlarının oldu u ancak kaygı, depresyon ve stres düzeylerinin de yüksek oldu u öne sürülmektedir (Enns ve Cox, 2005). Di er yandan, sosyal olarak belirlenmi mükemmeliyetçili e sahip olan ki ilerin ergenlik döneminde intihar dü üncesi ve giri imlerinin olabilece i, depresyon ve stres seviyelerinde yükselmeler gözlenebilece i ve dü ük seviyelerde özdenetime sahip olacakları dü ünülmektedir (Hewitt ve arkadaş ları, 1997). Di erine dayanarak yön verilen mükemmeliyetçilik özelli ine sahip olan bireylerin ise kaygı ve depresyon seviyelerinin durumdan etkilenmedi i ancak obsesif-kompulsif bozukluk ile pozitif korelasyona sahip oldukları öne sürülmektedir.

Cinsiyetler arasında ortaya çıkabilecek farklılıkları ara tırmak amacı ile yapılan ara tırmalar da mevcuttur. Bu ara tırmalar ile; kendinden yön verilen, sosyal olarak belirlenmi ve di erine dayanarak yön verilmi mükemmeliyetçilik açısından bireylerin cinsiyetlerine göre farklı özelliklere sahip oldukları görülmü tür. Hill, Zrull ve Turlington (1997) yaptıkları bir ara tırmanın sonucunda, di erine dayanarak yön verilmi mükemmeliyetçili in kadınlara oranla erkeklerde daha fazla görüldü ünü ortaya koymaktadırlar. Bu fark di er iki boyut için ise geçerli bulunmamı tır. Üç boyutun incelenmesi, bireylerin kendi aralarında ve cinsiyet de i kenine göre kar ıla tırılmaları sonucunda ise kendinden yön verilen

mükemmeliyetçiliğe sahip olan erkeklerin otoriter ve güvensiz oldukları düşünülmektedir (Hill, Zrull ve Turlington, 1997). Diğ erine dayanarak yön verilmi mükemmeliyetçi e sahip ki ilerin ise cinsiyete ba lı olmaksızın ortak özellikler ta ıdı ı görülmektedir. Kibirli, dominant, güvensiz ve sosyal olarak mesafeli olma özellikleri di erine dayanarak yön verilmi mükemmeliyetçilerin ortak özellikleri olarak sıralanmaktadır (Hill, McIntire ve Bacharach, 1997: akt. Blankstein, Dunkley ve Wilson, 2008). Son olarak sosyal olarak belirlenmi mükemmeliyetçilik özelli ine sahip kadınların, sosyal ili kilerinde sorunlar ya adıkları ve erkeklerin ise kibirli ve sosyal açıdan mesafeli oldukları dü ünülmektedir.

Yapılan ba ka ara tırmaların sonucunda, mükemmeliyetçili in farklı boyutlarının ki ilerin ki ilik özellikleri ve hayat tarzlarını da etkiledi i görülmü tür. Bu do rultuda yapılan çalı malar, farklı ortamlarda ki ilerin hayatlarının nasıl etkilendi ini ara tırmayı hedef almaktadır. Gilman ve Ashby (2003), ortaokula gitmekte olan ö rencileri inceleyen bir çalı mada mükemmeliyetçili i iki boyutta ele almı ve ö rencileri uyumlu mükemmeliyetçiler, uyumsuz mükemmeliyetçiler ve mükemmeliyetçi olmayanlar olarak üç gruba ayırmı larıdır. Yapılan bu ayırım sonucunda, uyumsuz mükemmeliyetçilerin sosyal anlamda sorunlar ya adıkları, uyumlu mükemmeliyetçilerin ise uyumsuz mükemmeliyetçiler ve mükemmeliyetçi olmayan ö rencilere oranla daha olumlu bir akademik ya antı deneyimledikleri gözlemlenmi tir. Mobley, Slaney ve Rice (2005) tarafından gerçekleştirilen benzer bir çalı ma da mükemmeliyetçili in iki boyutu kullanılmı tır. Bu çalı manın sonuçlarına göre, kendinden yön verilen mükemmeliyetçiliğe sahip olan bireylerin akademik açıdan daha ba arılı oldukları, di erine dayanarak yön verilen mükemmeliyetçiliğe sahip olan bireylerin akademik ba arıların ise dü ük oldu u ortaya konulmu tur.

Bu alanda yapılan tüm ara tırmaları özetlemek gerekirse, mükemmeliyetçili in gerek ki ilik özellikleri, gerek cinsiyet farklılıkları, psikopatoloji ve günlük ya antı üzerinde etkisi oldu u görülmektedir.

1.2. KAYGI

1.2.1. Kaygı ve Psikolojik Kuramlar

Bu ara tırmada incelenecek bir di er kavram olan kaygı, psikoloji tarihinde uzun yıllardır yer almaktadır. Farklı psikoloji kuramcıları kaygıya de i ik bakı açılarından yakla mı ve kaygının ortaya çıkı nedenlerini kendi bakı açlarına göre yorumlamı lardır.

Psikanalitik kuramın kurucusu olan Sigmund Freud, kaygıyı temel bir iç çatı ma olarak de erlendirmektedir. Id-ego-süperego arasında ya anan bu çatı ma içsel dünya ve dı dünyanın getirdikleri sonucunda ortaya çıkmaktadır (Yıldız, Sezen ve Yenen, 2007). Harry Stack Sullivan (1953) ise Freud'a yakın bir tanım ortaya koymaktadır. Sullivan'a göre kaygı kabul edilemez dü üncelerin, isteklerin ve duyguların açı a vurulmasından duyulan korku sebebi ile ortaya çıkmaktadır. Ki iler, bu duygu, dü ünçe ve isteklerin ortaya çıkması durumunda cezalandırılacaklarını veya kendileri için önemli olan ki iler tarafından sevilmececeklerini dü ünürler. Karen Horney ise kaygının ba a çıkılamayacak kadar zor bir duygu oldu unu ve bireylerin ileriki hayatlarında bu kaygı ile ba a çıkabilmek için çe itli zarar verici davranı lar sergilediklerini ifade etmektedir. Ronal Fairbairn ve Melanie Klein'e göre kaygı, bebeklik döneminde ya anan ayrılık kaygısından kaynaklanmaktadır ve yeti kin dönemde de kendini göstermektedir. Heinz Kohut da kaygıyı bebeklik dönemine ba lamakta ve kaygının ödipal dönemde anne-babalardan yeterli destek ve ilgi görülmemesinden ötürü ortaya çıktı nı ifade etmektedir.

Psikanalitik kuramdan ayrı olarak kaygıyı tanımlayan Adler, insanların çevreye kar ı duydukları bir a a ılık kompleksi oldu unu ve kaygının ki inin kendine duydu u güvensizliklerinden ortaya çıktı nı ileri sürmektedir.

Psikanalitik teorilerin yerini 1920'lerin ba larında davranı çı teori almı tır. çsel çatı malar ve psikolojik altyapıdan farklı olarak davranı çı teori bireylerin davranı ları üzerine yo unla mı ve ortaya çıkan davranı ların ko ullanma ve

modelleme sonucunda olu tu u görü ünü savunmu tur. Davranı ı teorilerin bakı açısına göre kaygı, bir  renme sürecinin sonunda ortaya çıkmaktadır ve bu süreçte hem klasik hem de operant ko ullanma devreye girmektedir (Mowrer, 1960). Ki i, korku yaratan bir durum ile kar ıla tı ında fiziksel olarak tepki göstermekte ve bu e lemeden sonra ko ullanmaktadır. Ki i tekrar aynı durum ile kar ıla tı ında, daha önce ya amı oldu u korku ve fiziksel durumdan ötürü kaygı ya amaya ba lamaktadır. Bu görü 1970'lere dek kabul görmü ancak bili sel teorinin ortaya çıkması ve önceki ara tırmalarda ki ilerin gözlemlenen bireysel farklılıkları nedeniyle yeni bir yakla ımın gereklili i grlm tür (Mineka ve Zinbarg, 2006).

Bili sel teoriye göre kaygı, ki ilerin kar ıla tıkları durum ve daha sonradan geli tirdikleri bili sel emalardan ortaya çıkmaktadır. Korku yaratan bir olay ile kar ıla an ki iler ya adıkları durum ile ilgili çaresiz ve/veya olumsuz bir bakı açısına sahip olabilmekte ve durum ile ba a çıkabilme yetisi geli tiremeyebilmektedirler. Ellis, geli tirmi oldu u A-B-C modeli ile ki ilerin ya adıkları durumları nasıl de erlendirdiklerini ortaya koymayı hedeflemi tir. Bu modele göre A- olayı, B- yorum ve yakla ım biçimini, C- duygu ve davranı ı simgelemektedir. A-B-C modeline göre kaygıyı inceleyecek olursak ki iler kar ıla tıkları olayları kendi yanlı ve çarpık d nce kalıpları ile yorumlarlar ve sonucunda kaygı hissederler. Özetle, Ellis'e göre kaygıyı yaratan, ki inin olayı de erlendirme biçimidir. Beck (1985) tarafından geli tirilen kurama göre ise duygusal, fizyolojik, davranı sal ve bili sel  elere sahip olan normal kaygı bireyler için hayatta kalma niteli i ta ımaktadır. Kaygının ki iler için sorun te kil etmeye ba ladı ı nokta ise kar ıla ılan korku yaratan durumun birey tarafından nasıl algılandı ı ve olu turulan emalar ile ba lantılıdır. Olu turulan emaların ki i tarafından kar ıla ılan durumlarda aktive edilmesi kaygı temelli sorunları ortaya çıkarmaktadır. Bu durumda ki iler kendilerine zarar gelece ini d nmektedir. Zararın gerek sosyal, gerekse fiziksel olabilece i d ünüldü  gibi, kaygı yaratan durum veya obje ile birebir kar ı kar ıya kalınması da bireyde kaygı yaratabilmektedir. Bu noktada ki iler kendilerini kaygı uyandıran durum ile ba a çıkamayacak kadar çaresiz görmeye ve durumdan kaçınmaya, yokmu gibi davranmaya çalı ırlar. Bili sel teoriye göre psikolojik sorunların ortaya çıktı ı nokta buradadır (Reilly, Sokol ve Butler, 1999).

1.2.2. Kaygının Boyutları

Kaygı kavramı içerisinde hem olumlu hem de olumsuz olmak üzere iki uçlu bir düzlem bulundurmaktadır. Catell ve Scheier (1958) kaygının iki türü olduğunu ifade etmektedirler:

1. Durumluluk Kaygı
2. Sürekli Kaygı.

Durumluluk kaygı, kişinin belirli bir durum karşısında yaşadığı kaygıyı ifade ederken, sürekli kaygı içerisinde hem durumluluk kaygısını bulundururken, kişinin daimi bir kaygı durumu içerisinde olmasını ifade etmektedir. Sürekli kaygı durumu nevrotik kaygı eklinde de nitelendirilmektedir (Kulaksızolu, 1999). Kaygı her bireyde olabilen bir durum iken, kaygı boyutları bireylerin yaşantısal ve kişisel özelliklerine göre farklılık göstermektedir. Bu durumda kaygının hangi boyutta olduğunu ve bireyler tarafından nasıl deneyimlendiği önemlidir.

Spielberger (1970) de kaygıyı iki boyutlu olarak ele almış ve Durumluluk-Sürekli Kaygı Envanteri'ni geliştirmiştir. Spielberger, durumluluk kaygıyı olay/duruma bağlı bir kaygı olarak nitelendirmekte ve bu kaygının durumun ortadan kalkması ile geçeceğini ifade etmektedir. Diğer yandan, sürekli kaygıyı, genel anlamda kişinin her durumda kaygıya maruz kalması olarak adlandırmaktadır (Newbegin ve Owens, 1996).

Allwright ve Bailey (1991), kaygı seviyesi üst seviyelere çıkmadığı takdirde bireylerin yaşadıkları kaygıdan olumlu yönde etkilenecekleri ve hayatları için kaygının adaptif bir etkisinin olacağını görüşünü savunmaktadırlar. Bu durumda, kişiler başarıya ulaşmada çevrelerinden gelebilecek olan tehdit ve tehlikeleri fark edebilme ve kendilerini koruyabilme açısından ve aynı zamanda da çevrelerine uyum sağlamada başarılı olabileceklerdir (Yıldız, Sezen ve Yenen, 2007). Ancak diğer yandan kaygı terimi, aynı zamanda kişinin belirli bir zorlayıcı yaşam olayı karşısında yaşadıkları korkuyu da içermektedir (Greenberger ve Padesky, 2001). Bu tür bir korku yaşamayan kişinin kaygı seviyesi yüksektir. Kaygı seviyesi yükselince kişiler bu durumdan fizyolojik, duygusal ve davranışsal açıdan etkilenmeye başlarlar.

Fizyolojik açıdan etkilenen kişilerde terleme, kalp atıplarının hızlanması, avuçların terlemesi, el ve ayak parmaklarında soğukluk, mide ve bağırsığı, iştah kaybı ve uyku düzeninde yaşanan bozulmalar gibi bedensel belirtiler olurken, davranışsal açıdan ise kişiler korkulan nesne veya ortamdan kaçınmaya veya ritüeller gerçekleştirme gibi davranışlar sergilemeye başlarlar. Düzensel belirtiler ise kişinin gelecek ile ilgili düşüncelerini içerir. Kişinin bir şeyi başaramayacağını düşünebileceği gibi, başına bir şey geleceği veya ailesinin tehlike altına girebileceği ve benzeri düşünceler geliştirmeye başlarlar. Kaygı uzun süre boyunca kişilerde varlığını devam ettiren bir durumdur ve bireylerin deneyimleyebilecekleri üç tür düşünce hayatlarını olumsuz yönden etkilemektedir. Kişiler mutsuzluk, öfke, umutsuzluk, durgunluk, isteksizlik, endişe ve çaresizlik gibi psikolojik belirtiler gösterebilirler. Daha ileri safhalarda ise kaygı, farklı patolojilerin (fobi, travma sonrası stres bozukluğu, panik atak, genelleme kaygı bozukluğu ve obsesif-kompulsif bozukluk gibi) de gelişmesine neden olabilir.

1.2.3. Sınav Kaygısı

Günümüzde birçok kişi sınavlara girmekte ve sonucunda elde edecekleri başarı veya başarısızlık ile performansları değerlendirilerek, bazı durumlarda gelecekteki ekilenmektedir. Bu durum birçok kişide önemli göz ardı edilemeyecek bir kaygıyı ortaya çıkarmaktadır.

McDonald (2001), bu kaygının kişinin devam etmekte olduğu okul ve sahip olduğu ebeveynlerin kendisinden beklentileri ile ilişkili olduğunu ileri sürmektedir. Öte yandan Peleg-Popko (2004), bireyin performansı sonucunda yapacağı önemli değişiklikler ve alınacak olan kararların kişiyi üzerinde stres ve kaygı yarattığını öne sürmektedir.

Sınav kaygısı, durumluk kaygıyı içermekte ve sınav ortamına bağlı olarak bireylerin yaşadığı kaygıyı ifade etmektedir. Diğer bir deyişle birey performans göstermesi gereken sınav ile ilgili bir değerlendirilme kaygısı yaşamaktadır. Kişinin hem sınav süresince hem de sonrasında alacağı sonuç için kaygı duymaktadır. Bu durumun nedeninin bireyin başarısızlık ihtimaline dair sahip olduğu inançlardan ileri geldiği

dü ünülmektedir. Wine, 1980 yılında ortaya koydu u “Karı tırcı Etmenler Modeli” ile bu görü ü savunmaktadır. Wine’a göre, sınav kaygısı ya ayan bireyler, sınav sırasında hem sınav ile ilgili hem de sınav sonrasında ortaya çıkabilecek olumsuzluklara dair sahip oldukları inanç ve bili lerden ötürü kaygı ya amaktadırlar. Lufi, Okasha ve Cohen (2004) ise “Ö renme Bozuklu u Modeli”nden bahsetmekte ve ki ilerini gerekli etkili çalı ma yöntemleriyle, kaygı ile ba a çıkma tekniklerini bilmemelerinden ötürü sınav kaygısı ya adıkları görü ünü savunmaktadırlar. Bireyler, her iki modele göre de psikolojik, fizyolojik ve davranı sal olarak gerginlik ya amakta ve tepkiler göstermektedir.

Kaygı, özellikle sınavlara çalı rken bireyin ba arılı olması için gerekli motivasyonu sa lamaktadır. Ancak motivasyon ve verimli bir sonuç için kaygının optimal düzeyde olması gerekmektedir. Kaygı seviyesinin a ırı yükselmesi durumunda bireyin ba arısında bir azalma görülece i dü ünülmektedir. King, Ollendich ve Gullone (1992), yaptıkları bir ara tırma ile sınav kaygısı ya ayan ö rencilerin kendileri ile aynı becerilere sahip olup sınav kaygısına sahip olmayan ö rencilerden daha dü ük bir performans gösterdiklerini ortaya koymu lardır. Bu sonuç yapılan di er ara tırmalar ile de desteklenmektedir.

Sınav kaygısı ya ayan bireyler, sınav ile ilgili belirli inançlar ta ıdıklarından performansları bu durumdan etkilenmektedir. Bazı bireyler, sınavın kendi benliklerini ve ba arılı bir insan olma isteklerini ölçtü ü dü ününcesine sahip olabilmektedir. Ki inin mükemmeliyetçi olma durumunda ise sınav ile ilgili ya anan kaygıda bir artı görülmekte, ki inin beklentilerini yüksek tutması nedeniyle, hem çalı ma saatlerini hem de performansını olumlu olarak de erlendirememektedir (Tahran, 2002).

Sınav kaygısının ortaya çıkı nedenleri incelendi inde ki inin hem aile ortamından, hem sosyal çevreden hem de ki isel özelliklerinden etkilendi i görülmektedir. Sosyal çevreden alınan deste in dü ük olmasının ki ilerde sınav kaygısını ortaya çıkardı ı dü ünülmektedir (Orpen, 1996). Yine aile içi ileti imin az olması, aile ba larının gereken düzeyde sa lam olmaması ve ailenin bireye destek olmaması da sınav kaygısını arttıran etmenler arasındadır (Peleg-Popko, 2002). Sınav kaygısının cinsiyetler arasında da fark gösterdi i yapılan ara tırmalar do rultusunda

kanıtlanmıştır (Hong ve Karstensson, 2002). Araştırmaların sonuçları kızların erkeklere oranla daha yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşadığını göstermektedir.

Sınav kaygısının çocuklarda psikolojik ve fizyolojik açıdan ortaya çıkardığı belirli bazı sorunları şunlardır:

1. Sınav sırasında bilinen şeyleri hatırlayamama, okuduğunu anlamada, kavramada ve sonuca gitmede zorlanma
2. Akademi başarısızlığı
3. Depresyon
4. Öz güven eksikliği
5. Uyku bozuklukları
6. Yeme bozuklukları
7. Obsesif-kompulsif bozukluklar
8. Baş ağrısı
9. Kalp atımlarında hızlanma.

Okul ça rında olan bireyler sürekli değerlendirilmeye tabi tutuldukları için kaygı geli tirebilmekte ve kaygı ile baş a çıkmada sorun ya ayabilmektedirler. Görüldü ü gibi bu kaygı çocukları farklı alanlarda etkilemekte ve okul başarılarını da düşürmektedir. Bu sebeple kullanılan bilişsel ve davranışçı metodlar ile bu çocuklara kaygı ile baş a çıkma yöntemlerinin öğretilmesi, sınav ve okul başarısını arttıracaktır gibi çocukları da etkileyecek sorunların da önlenmesi açısından önem taşımaktadır.

1.3. MÜKEMMEL YETÇİLİK, SINAV KAYGISI ve OKUL BAŞARISI

Öğrenciler okul hayatları boyunca çok kez sınava girmektedirler. Bu sınavlar sonucunda alacakları sonuçlar, onların akademik başarıları, gelecek yıllarda devam edecekleri üst basamak eğitim kurumları, kariyer seçimleri, aile beklentileri ve sosyal kabul açısından anlam taşımaktadır. Tüm bu önemli dönüm noktaları ve gelecek yılları göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerde kaygı duyma durumları beklenir bir olasılıktır.

Mükemmeliyetçilik ile kaygı arasındaki ilişki ve okul döneminde ortaya çıkan sınav kaygısı hakkında yapılan araştırmalar, bu olguların birbirleri ile etkileşim halinde olduklarını ortaya koymaktadır. Daha önceden de belirtildiği gibi özellikle kendilerine yüksek hedefler koyan ve bu hedeflere ulaşamayan bireylerin kaygı seviyelerinin yükseldiği görülmektedir. Ayrıca yüksek kaygı seviyesinin de kişinin performansını olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir.

İki boyutlu ayrıma göre, normal mükemmeliyetçiler, başarı için kendilerini teşvik ederken diğer yandan nevrotik mükemmeliyetçiler performanslarının sonucunda olumsuz neticeler almaktadırlar. Hamachek'e göre de diğer kişinin mükemmeliyetçilik boyutu normal ise motivasyon ve başarı oranı da artmaktadır (Hamachek, 1978). Üç boyutlu ayrıma göre ise, kendinden yön verilen mükemmeliyetçiliğe sahip bireyler başarıya ulaşmak için gerekli motivasyona sahip iken sosyal olarak belirlenmiş mükemmeliyetçiliğe sahip bireyler kaygı yaşamakta ve kendi kendilerine engeller çıkartarak başarısızlık ile karşı karşıya gelmekten kaçınmaktadırlar (Neumeister, 2004). Ayrıca Ferrari ve Maultz (1997) yaptıkları bir araştırma sonucunda mükemmeliyetçilik düzeyi arttıkça bireylerin kendi performanslarından duydukları memnuniyetin azalmakta olduğunu kanıtlamışlardır. Her bir açıklamanın doğrultusunda okul ortamında mükemmeliyetçi bireylerin akademik başarılarının farklılık gösterdiği görülmektedir.

Siegle, Schuler ve Patricia, 2000 yılında yaptıkları araştırma ile ortaokul seviyesinde olan üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik özelliklerini incelemiştir.

Ortaya çıkan sonuçlar, ö rencilerin cinsiyet açısından farklılık gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Kız çocukların sınıf seviyeleri yükseldikçe hata yapma ile ilgili duydukları kaygının arttı ı gözlenmektedir. Anne ve babanın çocuktan beklentilerinin de çocu u okul ortamında etkiledi i ancak erkek çocukların, kızlara oranla daha çok etkilendi i ortaya konulmu tur (Siegle, Schuler ve Patricia, 2000: akt. Yıldız, 2007).

Ta demir'in 2003 yılında lise ö rencileri ile yaptı ı bir ara tırmada, lise 2 ve lise 3 seviyesindeki üstün yetenekli olarak nitelendirilmekte olan ö rencilerin sınav kaygısı seviyeleri ile mükemmeliyetçilik özellikleri arasındaki ili ki incelenmi tir. Bu inceleme do rultusunda, sınav kaygısı yüksek olan ö rencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin de yüksek oldu u ortaya konulmu tur.

Di er yandan sınav kaygısı yüksek olan bireylerin ba arı oranlarının dü ük oldu u bilinmektedir (King, Ollendich ve Gullone, 1992; Williams, 1993). Öner tarafından Türkiye'de yapılan bir çalı ma sonucunda da Türk ö rencilerde sınav kaygısı ve ö rencilerin akademik ba arıları arasında negatif bir korelasyon bulunmu tur (Öner, 1990).

Mükemmeliyetçi bireylerin okul ortamında sergileyecekleri performans hakkındaki inançları ve sınavlara olan yakla ımlarından do acak olan kaygılarının genel anlamda ortaya koyacakları okul ba arısını etkileyece i dü ünülmektedir.

1.4. PROBLEM

Bu çalışmada, lise seviyesinde olan öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için tasarlanmıştır.

Ergenlik döneminin seçilmesindeki amaç, bu dönemin hassas bir geçiş evresi olmasından ve ergenlerin kendileri ile ilgili bir benlik algısı olmaları, kendilik de erleri ve toplumsal de erler açısından farkındalıklarının artması, başarı beklentilerinin olmasından kaynaklanmaktadır (Flett, Hewitt, Oliver, ve MacDonald, 2002).

Ergenlik, gençler için bir gel-git dönemi olup, mutlu olan bir genç bu dönemde çok stresli bir hale gelebilir. Bu dönem çok hassas olup, kendilik de erleri ve toplumsal de erler açısından farkındalığın artması ve başarı beklentilerinin olmaları bir evredir (Flett ve arkadaşları). Okullar mükemmeliyetçiliğin ölçümü açısından en verimli mekânlar olarak görülmektedir (Enns, Cox, ve Clara, 2002). Bu sebeple bu çalışmada süresince lise seviyesindeki ergenler incelenmiştir.

Türkiye'deki eğitim sistemi içerisinde lise seviyesinde olan öğrencilerin lise bitiminde girecekleri sınava odaklanıp kendilerini ne kadar mükemmeliyetçi olarak de erlendirdiklerini incelemek yerinde olacaktır.

Sınava odaklanan öğrencilerin performansları ve gelecekleri ile ilgili kaygı ya amaya başlayabilecekleri kabul edilmektedir. Kaygı düzeyinin en uygun seviyede olmasının başarı için gerekli unsurlardan bir tanesi olduğu bilinmektedir. Ancak kaygı seviyesinin aşırı yükselmesi durumunda, öğrenci gerekli konu ve materyali yeteri kadar biliyor olsa da performansında düşme beklenmektedir. Scovel (1978), uygun seviyede olan kaygının bireylerin başarısını artıracağını, ancak yüksek seviyelerde kaygı düzeyine sahip olan bireylerin öğrenme süreçlerinin olumsuz yönde etkileneceğini ve başarı seviyelerinde azalma olacağını belirtmektedir (Yıldız, Sezen ve Yenen, 2007). Ortaya konulan sonuçlar doğrultusunda, kaygı ile performans arasında negatif bir korelasyon bulunduğu görülmektedir. Bu araştırmanın ikinci

amaşı olan mükemmeliyetçilik düzeyi ve kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesindeki önem burada kendini göstermektedir.

Birçok ara tırmacı mükemmeliyetçiliği incelerken ortaya çıkabilecek patolojileri de incelemi lerdir. Bunlar arasında yeme bozuklukları depresyon, kişilik bozuklukları cinsel işlev bozuklukları, obsesif kompulsif bozukluk ve kaygı bozuklukları bulunmaktadır (Ashby ve Rice, 2002). Bu bağlamda, ilerde oluşabilecek patolojilerle ilgili kişilere bilgilendirilerek bu kişilik özelliğinin biraz daha iyi anlaşılması önemli olarak görülmektedir.

Mükemmeliyetçi bireyler odaklandıkları hedeflere ulaşmaya çalışırken çoğu zaman özgüvenlerini yitirmekte ve bu durumun onlarda kaygı yaratabileceği düşünülmektedir. Bu ara tırmanın yürütülebilmesi ve toplumsal verilerin popülasyonu yansıtabilmesi açısından okullar mükemmeliyetçiliğin ölçülebilmesi için en verimli mekânlar olarak görülmektedir (Enns, Cox, ve Clara, 2002).

Önceden yapılmış olan ara tırmalar mükemmeliyetçiliği tanımlamaya çalışmış ancak ortaya çıkan farklı kavramlar nedeni ile bir fikir birliğine ulaşamamıştır. Bu yeni bakış açısı doğrultusunda mükemmeliyetçiliğin kavramlaştırılmasında yaşanan karmaşanın ortadan kaldırılması, boyutlarının anlaşılması ve operasyonel olarak tanımlanması bir başka hedef olmuştur (Cox, Enns, ve Clara, 2002). Bu nedenle, ara tırmanın ele aldığı boyutlar şunlardır:

1. Öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri
2. Öğrencilerin kaygı düzeyleri
3. Öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki

Bu genel çerçeve içerisinde, ara tırma, ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 1-4. sınıf öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla tasarlanmıştır. Lise öğrencilerinin sahip oldukları mükemmeliyetçilik düzeyleri ile sahip oldukları kaygı düzeyleri, cinsiyet, sınıf, aile yapıları (anne-babanın medeni hali, eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik statüleri) ve akademik başarı düzeyleri açısından ayrıntılı olarak incelenmiştir. Türkiye’de ve

dünyada yapılan ara tırmalarda mükemmeliyetçilik kavramı ile kaygı kavramının sıkça yer aldığı görülmü ancak bu iki kavramın birbiri ile olan ili kisini ortaya koyan çalı maların yeterli sayıda olmadığı görüldü ünden, bu ara tırma ile konuya yeni bir bakı açısı kazandırılması amaçlanmı tır.

1.5. AMAÇ ve H POTEZLER

Bu ara tırmada, lise ö rencilerinin mükemmeliyetçilik ve kaygı düzeyleri arasındaki ili ki incelenmeye çalı ılmı tır. Bu genel amaç çerçevesinde a a ıdaki hipotezler test edilmi tir:

1. Lise ö rencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile ilgili hipotezler:

- 1.1. Lise ö rencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ortalama düzeyin üstündedir.
- 1.2. Lise ö rencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri cinsiyetlerine göre farklıla maktadır.
- 1.3. Lise ö rencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri sınıflarına göre farklıla maktadır.
- 1.4. Lise ö rencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri anne ve babanın birlikte ya ama durumlarına (evli-bo anmı) göre farklıla maktadır.
- 1.5. Lise ö rencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri annenin e itim durumuna göre farklıla maktadır.
- 1.6. Lise ö rencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri babanın e itim durumuna göre farklıla maktadır.
- 1.7. Lise ö rencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ailenin aylık ortalama gelir durumuna göre farklıla maktadır.
- 1.8. Lise ö rencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile akademik ba arı düzeyleri arasında ili ki vardır.

2. Lise ö rencilerinin kaygı düzeyleri ile ilgili hipotezler:

- 2.1. Lise ö rencilerinin kaygı düzeyleri orta düzeydedir.
- 2.2. Lise ö rencilerinin kaygı düzeyleri cinsiyetlerine göre farklıla maktadır.

- 2.3. Lise ö rencilerinin kaygı düzeyleri sınıflarına göre farklıla maktadır.
- 2.4. Lise ö rencilerinin kaygı düzeyleri anne ve babanın birlikte ya ama durumlarına (evli-bo anmı) göre farklıla maktadır.
- 2.5. Lise ö rencilerinin kaygı düzeyleri annenin e itim durumuna göre farklıla maktadır.
- 2.6. Lise ö rencilerinin kaygı düzeyleri babanın e itim durumuna göre farklıla maktadır.
- 2.7. Lise ö rencilerinin kaygı düzeyleri ailenin aylık ortalama gelir durumuna göre farklıla maktadır.
- 2.8. Lise ö rencilerinin kaygı düzeyleri ile akademik ba arı düzeyleri arasında ili ki vardır.

3. Lise ö rencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ili ki ile ilgili alt problemler:

- 3.1. Lise ö rencilerinin “kendinden yön verilen mükemmeliyetçilik” düzeyi ile “sürekli kaygı” düzeyi arasında ili ki vardır.
- 3.2. Lise ö rencilerinin “di erine dayanarak yön verilen mükemmeliyetçilik” düzeyi ile “durumluk kaygı” düzeyi arasında ili ki vardır.
- 3.3. Lise ö rencilerinin “sosyal olarak belirlenmi mükemmeliyetçilik” düzeyi ile “sürekli kaygı” düzeyi arasında ili ki vardır.

1.6. ÖNEM

Son yıllarda mükemmeliyetçilik üzerine yapılan ara tırmalar oldukça artmı ve farklı ara tırmacılar birbirine benzer özellikler gösteren tanımlar geli tirmi lerdir. Fakat operasyonel bir tanım olu turmada tam bir fikir birli i sa lanamamı tır. Horney’e (1950) göre mükemmeliyetçi insanlar kendilerine yüksek standartlar belirlemekte ve onlara ula abilmek için giden yolda kendilerine olan özgüvenlerini dü ürmektedirler. Horney’e paralel olarak Missildine (1963) de mükemmeliyetçi bir ki inin kendini de erlendirirken memnuniyetsizlik ya adı mın ve dü ük özgüvene sahip oldu unun altını çizmektedir (Purdon ve Swinson, 1999).

Bu perspektif do rultusunda, lise bitiminde girecekleri üniversiteye ö renci yerle tirme sınavına odaklandıkları dü ünülen lise ö rencilerinin, kendilerini ne kadar mükemmeliyetçi olarak de erlendirdiklerini incelemenin önemli oldu u dü ünülmektedir. Mükemmeliyetçi olarak saptanan ö rencilerin, kendilerine belirledikleri hedefin onların özgüvenlerinde nasıl bir etki yarattı nı inceleyerek, ya adıkları sorunları anlamaya çalı mak ara tırmanın di er bir amacıdır. Mükemmeliyetçi bireylerin özgüvenlerinde dü ü ler olmasının bu ö rencilerin derslerde, okul tarafından yapılan sınavlarda ve üniversiteye giri sınavında sergileyecekleri performansları da etkileyebilece i dü ünülmektedir.

Bu ara tırmada kullanılan Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçe i'nin Türkçe uyarlamasının geçerlilik ve güvenilirlik çalı maları, Türk üniversite ö rencileri ile 1999 yılında Oral tarafından gerçekleştirilmi tir. Bu ölçek toplam 45 maddeden olu maktadır ve ö rencilerin mükemmeliyetçilik konusundaki ki isel farklılıklarını üç de i ik boyutta belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçe i, 1 (kuvvetle katılmama) ve 7 (kuvvetle katılma) olmak üzere 7 puanlı bir Likert Ölçe inden olu maktadır. Ö rencilerin verdikleri puanların ortalama de erlerinin 3,5 de erinin üstünde olması halinde ö rencinin kendisini o boyutta mükemmeliyetçi gördü ü, 3,5 ortalama de erinin altında olması halinde ise o boyutta kendini mükemmeliyetçi olarak gördü ü kabul edilmektedir. Yani artan skorlar, artan mükemmeliyetçilik seviyesini göstermektedir.

Ara tırmalar, sınava odaklanan ö rencilerin performansları ve gelecekleri ile ilgili kaygı ya amaya ba lamaları ihtimalinin yüksek olaca nı göstermektedir. Bilindi i gibi kaygı düzeyinin en uygun seviyede olması ba arı için gerekli unsurlardan bir tanesidir. Ancak kaygı düzeyi yükseldikçe, ö rencinin performansı, materyali çok iyi bilse de dü ecektir. Özetlemek gerekirse, kaygı ile performans arasında negatif bir korelasyon bulunmaktadır. Bu ara tırmanın bir di er a ması olan mükemmeliyetçilik düzeyi ve kaygı arasındaki ili kinin incelenmesindeki önem de kendini burada göstermektedir.

Mükemmeliyetçi bireyler, odaklandıkları noktalara ula maya çalı rken özgüvenlerini yitirmektedir ve bu durumun onlarda kaygı yaratabilece i

varsayılmaktadır. Bu çalı mada, kaygıyı incelerken 1970 yılında Spielberg ve arkadaşları tarafından geliştirilen, Öner ve Le Compte'un (1998) tarafından Türkçe'ye uyarlanan, durumluk ve sürekli kaygı envanteri ve tanımları kullanılmı tır. Süreksiz Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanterinin 20' er soruluk iki alt ölçekten meydana gelmektedir. Durumluk Kaygı Ölçe i, 1 (Hiç), 2 (Biraz), 3 (Çok) ve 4 (Tamamıyla) katılma olmak üzere 4 puanlı bir Likert ölçe i dir. Sürekli Kaygı ölçe i ise yine 4 puanlı bir Likert ölçe i olup, seçenekleri 1 (Hemen hiçbir zaman), 2 (Bazen), 3 (Çok Zaman) ve 4 (Hemen her zaman) ekinde düzenlenmi tir. "Her iki ölçekten elde edilen puanlar kuramsal olarak 20 ile 80 arasında de i ebilir. Büyük puan yüksek kaygı seviyesini, küçük puan dü ük kaygı seviyesini ifade eder...Uygulamalarda saptanan ortalama puan seviyesi 36 ile 41 arasında de i mektedir" demektedir (Öner ve Le Compte, 1998: 6).

Kaygı, durumluluk kaygı ve sürekli kaygı olarak ikiye ayrılmaktadır. Durumluluk kaygı, ki inin kar ı kar ıya kaldı ı stres yaratan bir durumdan dolayı ya adı ı öznel korku olarak tanımlanır. Stresin yo un oldu u dönemlerde kaygı seviyesi de yükselme gösterirken durum ortadan kalkınca kaygı da azalır. Sürekli kaygı ise ki inin sahip oldu u bir ki ilik özelli i olup, ki inin kar ıla tı ı durumları ço u zaman stres kayna ı olarak görmesine neden olmaktadır. Bu ki iler genellikle çabuk incinir ve karamsarlı a bürünürler. Bu tanımlar do rultusunda, kaygı ile mükemmeliyetçilik arasında pozitif bir korelasyon görülmesi beklenebilir.

Yapılan ara tırmalar her ne kadar mükemmeliyetçilik ve kaygıyı birlikte ve ayrı ayrı incelemi olsalar da do rudan olarak ikisinin arasındaki korelasyona dair bir bulguya rastlanılmamı tır. Bu ara tırma, iki durum arasındaki ili kiye yönelik bir açıklık getirmek bakımından önem ta ımaktadır. Ara tırma, sırasıyla çocuklar, aileler, e itim kurumları ve ara tırmacılara fayda sa lamayı amaçlamaktadır. Bu sayede çocukların kendilik algıları ve okul performansları geli ecek, aileler de çocukları ile daha sa lıklı ileti im kurma imkânını bularak daha gerçekçi beklentiler olu turacaklardır. Aynı zamanda okul personeli arasında yer alan ö retmenler, geli im uzmanları ve psikolojik danışmanlar, ö rencilerin performansları ve ya ayabilecekleri psikolojik sorunları önceden görerek önleyebilecek, rehberlik için ihtiyaç duyulan bilgiye sahip olacaklardır. Saha ara tırmacılarıysa, ileride okul ve çocuk geli imi konusunda ara tırma yaparken bu çalı madan faydalanabileceklerdir.

1.7. SINIRLILIKLAR

Bu ara tırmanın sınırlılıkları unlardır:

1. Ara tırma, konu açısından ortaö retim kurumlarında ö renim gören öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri, sürekli ve durumsal kaygı düzeyleri ile sınırlıdır.
2. Örneklem açısından, İstanbul ili Anadolu Yakası'ndaki ortaö retim kurumlarında ö renim gören 1-4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

Zaman açısından, 2008-2009 öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.8. VARSAYIMLAR

Ara tırmanın temel varsayımları şunlardır;

- Ara tırmacı tarafından seçilen örneklem evreni temsil etmektedir.
- Örnekleme de yer alan ortaö retim kurumu öğrencileri, kendilerine uygulanan ankete doğ ru olarak cevap vermişlerdir.

1.9. TANIMLAR

Mükemmeliyetçilik: Kişinin ulaşılması güç, hatta imkânsız hedefleri önüne koyarak onlara ulaşmaya çalışması (Burns, 1980).

Kaygı: Korku yaratan bir olay ile karşılaşan kişilerin yaşadıkları durum ile ilgili çaresiz ve/veya olumsuz bir bakış açısına sahip olmaları ve bu durum ile başa çıkabilme yetisi geli tirememeleri (Ellis, 2002).

Durumluk Kaygı: Olay/duruma bağlı olan ve olayın/durumun ortadan kalkması ile geçen kaygı (Spielberger, 1970).

Sürekli Kaygı: Genel anlamda kişinin her durumda kaygı ya amaya açık olması (Newbegin ve Owens, 1996).

Akademik Başarı: Öğrencinin psikomotor ve duyu sal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış de iş melerini ifade eder (Ahmann ve Marvin, 1971).

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde yapılan ara tırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ile verilerin analizi ve yorumlanması ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1. ARA TIRMA MODEL

Bu ara tırma, lise seviyesinde olan öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak amacıyla tasarlanmıştır. Bu nedenle ara tırmanın modeli, tarama modeli olarak seçilmiştir.

2.2. EVREN ve ÖRNEKLEM

Ara tırmanın evrenini, İstanbul ili Anadolu Yakası'ndaki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören lise öğrencilerinin tümü olarak almaktadır.

Örneklem ise, üç aşamada belirlenmiştir:

Birinci aşamada, İstanbul ili Anadolu Yakası'nı temsil edebilecek nitelikte üç ilçe belirlenmiştir. Tüm sosyo-ekonomik ve kültürel yapıyı temsil edebilecek okulların bulunabileceği düşünüldüğü için ilçe olarak Kadıköy, Ümraniye ve Maltepe belirlenmiştir.

kinci a amada, her ilçedeki ortaö retim kurumları arasından, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ö rencilerin gidebilece i okullar dü ünülerek belirlenmi tir. Bu açıdan, her ilçeden üç sosyo-ekonomik düzeyi daha çok temsil etme olasılı ı olan birer okul belirlenmi tir.

Üçüncü a amada, her okuldan 32 kız 32 erkek olmak üzere toplam 64 ö renci rastgele olarak belirlenmi ve toplam 576 ö renciye ula ılmıştır.

Örnekleme ile ilgili ayrıntılar a a ıda, Tablo 1’de gösterilmi tir.

Tablo 1 Ara tırma Örnekleminin İlçe, Okul, Cinsiyet ve Sınıflara Göre Da ılımı

			9. sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf	Toplam
Kadıköy	Okul A	Kız	8	8	8	8	32
		Erkek	8	8	8	8	32
	Okul B	Kız	8	8	8	8	32
		Erkek	8	8	8	8	32
	Okul C	Kız	8	8	8	8	32
		Erkek	8	8	8	8	32
Ümraniye	Okul A	Kız	8	8	8	8	32
		Erkek	8	8	8	8	32
	Okul B	Kız	8	8	8	8	32
		Erkek	8	8	8	8	32
	Okul C	Kız	8	8	8	8	32
		Erkek	8	8	8	8	32
Maltepe	Okul A	Kız	8	8	8	8	32
		Erkek	8	8	8	8	32
	Okul B	Kız	8	8	8	8	32
		Erkek	8	8	8	8	32
	Okul C	Kız	8	8	8	8	32
		Erkek	8	8	8	8	32
Toplam			144	144	144	144	576

Ara tırmanın Tablo 1’de planlanan örneklemine ulaşmak amacıyla toplam 650 adet anket ço altılmış ve uygulama sonucu toplanan anketlerden 54 tanesi eksik ve

yanlı lıklar ta ıması nedeniyle de erlendirmelerden çıkarıldıktan sonra, geriye kalan 596 anket ile ara tırmaaya devam edilmi tir.

Ara tırmanın örneklemine olu turan orta retim  rencilerinin ki isel özelliklerine ili kin verilerin (cinsiyet, sınıf, anne-babanın birlikte ya da ayrı/bo anmı olma durumu, annenin e itim durumu, babanın e itim durumu, evin tahmini bir aylık gelir düzeyi, gencin kendi algısına dayanan u andaki akademik ba arı durumu) frekans ve yüzde da ılımları a a ıda sırasıyla verilmi tir.

Tablo 2  rencilerin cinsiyetine ili kin yüzde ve frekans da ılımı

Cinsiyet	<i>f</i>	%	<i>Geç.%</i>	<i>Yı . %</i>
Kız	328	55,0	55,0	55,0
Erkek	268	45,0	45,0	100,0
Toplam	596	100,0	100,0	

Ara tırmaaya katılan lise  rencilerinin %55,0 kız ve kalan %45,0'i erkek  rencilerden meydana gelmektedir.  rencilerin cinsiyete göre da ılımları yakla ık yarı yarıya olmu tur.

Tablo 3  rencilerin devam ettikleri sınıflara ili kin yüzde ve frekans da ılımı

Devam Edilen Sınıf	<i>f</i>	%	<i>Geç.%</i>	<i>Yı . %</i>
1. Sınıf	167	28,0	28,0	28,0
2. Sınıf	180	30,2	30,2	58,2
3. Sınıf	147	24,7	24,7	82,9
4. Sınıf	102	17,1	17,1	100,0
Toplam	596	100,0	100,0	

Ara tırma örnekleminde yer alan lise  rencilerinin  renim gördükleri sınıflara göre da ılımına baktı ımızda; en büyük grubu %30,2 ile 2. Sınıf  rencileri, en kk grubu ise %17,1 ile lise 4. Sınıf  rencilerinin olu turdu u grlmektedir.  rencilerin sınıflara göre da ılımı birbirine yakın sayılabilir.

Tablo 4 Ö rencilerin anne-baba birlikteli ine ili kin yüzde ve frekans da ılımı

Anne-Baba Durumu	<i>f</i>	%	<i>Geç.%</i>	<i>Yı . %</i>
Birlikte	526	88,3	88,3	88,3
Ayrı/Bo anmı	70	11,7	11,7	100,0
Toplam	596	100,0	100,0	

Tablo 4’de ö rencilerin anne-babasının birlikte ya da ayrı/bo anmı olma durumu özetlenmi tir. Buna göre ara tırmaya katılan ö rencilerin %88,3’ünün anne-babası birlikte, kalan %11,7’sinin ise anne-babasının ayrı/bo anmı oldu u görölmektedir.

Tablo 5 Ö rencilerin annelerinin e itim düzeyine ili kin yüzde ve frekans da ılımı

Annenin E itim Düzeyi	<i>f</i>	%	<i>Geç.%</i>	<i>Yı . %</i>
İkokul/ortaokul mezunu	182	30,5	30,5	30,5
Lise mezunu	190	31,9	31,9	62,4
Üniversite mezunu	220	36,9	36,9	99,3
Di er	4	0,7	0,7	100,0
Toplam	596	100,0	100,0	

Ö rencilerin annelerinin e itim düzeylerine bakıldı nda en büyük grubu, %36,9 ile annesi üniversite mezunu olan ö rencilerin olu turdu u görölmektedir. İkokul/ortaokul mezunu anneler %30,5 ve lise mezunu olanlar ise %31,9’dur.

Tablo 6 Ö rencilerin babalarının e itim düzeyine ili kin yüzde ve frekans da ılımı

Babann E itim Düzeyi	<i>f</i>	%	<i>Geç.%</i>	<i>Yı . %</i>
İlkokul/ortaokul mezunu	141	23,7	23,7	23,7
Lise mezunu	165	27,7	27,7	51,3
Üniversite mezunu	278	46,6	46,6	98,0
Di er	12	2,0	2,0	100,0
Toplam	596	100,0	100,0	

Ö rencilerin babalarının e itim düzeyleri Tablo 6’da özetlendi i gibidir. Anne e itim düzeyinde oldu u gibi, burada da en büyük grubu %46,6 ile üniversite mezunu babalar olmaktadır. İlkokul/ortaokul mezunu babalar örneklemin %23,7’sini ve lise mezunu olanlar ise örneklemin %27,7’sini meydana getirmektedir.

Tablo 7 Ö rencilerin ailelerinin yakla ık aylık gelirine ili kin yüzde ve frekans da ılımı

Ailenin Yakla ık Aylık Geliri	<i>f</i>	%	<i>Geç.%</i>	<i>Yı . %</i>
0-500 TL	12	2,0	2,0	2,0
501-1000 TL	74	12,4	12,4	14,4
1001-1500 TL	133	22,3	22,3	36,7
1500 TL’den fazla	377	63,3	63,3	100,0
Toplam	596	100,0	100,0	

Ö renci ailelerinin tahmini aylık gelirleri incelendi inde; ö rencilerin çok büyük kısmının aile aylık geliri %63,3 ile 1500 TL’den fazla, daha sonra ise %22,3’nin 1001-1500 TL ve %12,4’ünün 501-1000 TL oldu u görülmektedir. Ö rencilerin %2,0’sinin ailesinin aylık geliri ise 0-500 TL arasında bulunmu tur.

Tablo 8 Ö rencilerin kendi algılarına göre akademik başarı durumlarına ilişkin yüzde ve frekans dağılımı

Akademik Başarı Durumu	<i>f</i>	%	<i>Geç.%</i>	<i>Yı . %</i>
Çok Başarılıyım	61	10,2	10,2	10,2
Oldukça Başarılıyım	208	34,9	34,9	45,1
Biraz/Kısmen Başarılıyım	273	45,8	45,8	90,9
Çok Az Başarılıyım	41	6,9	6,9	97,8
Hiç Başarılı Değilim	13	2,2	2,2	100,0
Toplam	596	100,0	100,0	

Son olarak, öğrencilerin kendi algılarına göre akademik başarılarını değerlendirmelerine ilişkin dağılımlar yukarıda, Tablo 8’de verilmiştir. Tablo’dan da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin büyük kısmı kendilerini daha çok başarılı saymaktadır (%10,2 ‘Çok Başarılıyım’, %34,9 ‘Oldukça Başarılıyım’ ve %45,8 ‘Biraz/Kısmen Başarılıyım’ demektedir). Öğrencilerin toplamda sadece %9,1’i kendilerini başarılı bulmamaktadır (%6,9 ‘Çok Az Başarılıyım’ ve %2,2 ‘Hiç Başarılı Değilim’).

2.3. VER TOPLAMA ARAÇLARI

Bu ara tırmada kullanılan anket üç ölçme aracından meydana gelmektedir. Bunlar:

2.3.1. Ki isel Bilgi Formu

Örnekleme dâhil olan lise ö rencilerine uygulanan Ki isel Bilgi Formu'nda, cinsiyet, okul adı, ube belirtilmeden sınıf, anne-babanın birlikte ya da ayrı/bo anımı olma durumu, annenin e itim durumu, babanın e itim durumu, evin tahmini aylık gelir düzeyi, gencin kendi algısına dayanan u andaki akademik ba arı durumunu belirlemeyi amaçlayan sorular yer almaktadır.

2.3.2. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçe i

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçe i'nin Türkçe uyarlamasının geçerlilik ve güvenilirlik çalı maları, Türk üniversite ö rencileri ile 1999 yılında Oral tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu ölçek toplam 45 maddeden oluşmaktadır ve ö rencilerin mükemmeliyetçilik konusundaki ki isel farklılıklarını üç de i ik boyutta belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Bu üç boyut: kendine yönelik, di erlerine yönelik ve toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçiliktir (Hewitt ve Flett, 1991b). Her boyut, 15 maddeden oluşan bir yan ölçekte temsil edilir. Kendine yönelik mükemmeliyetçi davranı ı ölçen mükemmeliyetçilik için maddeler (örn. 01. Bir ey üzerinde çalı rken, mükemmel olmadan rahatlayamam) 1,6, 8, 12, 14, 15, 17, 20, 23, 28, 32, 34, 36, 40, 42'dir. Di erlerinin yetenekleri hakkında inanç ve beklentileri ölçen, di erlerine yönelik mükemmeliyetçilik (örn. 10. Bana yakın olan birinin elinden gelenin en iyisini yapmaması önemli de ildir) için maddeler 2, 3, 4, 7, 10, 16, 19, 22, 24, 26, 27, 29, 38, 43, 45'dir. Önemli ki iler tarafından belirlenen standart ve beklentilere ulaşmak için algılanan ihtiyacı ölçen, toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik için maddeler (örn. 11. Ne kadar iyi yaparsam, o kadar daha iyi

yapmam bekleniyor) 11, 13, 18, 21, 25, 30, 31, 33, 35, 37, 39, 41 ve 44'tür (Hewitt ve Flett, 1991b).

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin faktör yapısı, Oral'ın (1999) pilot çalışmasındaki orijinal ölçeğe benzemektedir. İlk faktörde birleştirilen 14 nesne, önceki çalışmalardakilerle aynıdır. Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçiliğin altında 4 madde (22, 16, 29, ve 07) ve orijinal ölçeğe toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçiliğin altında olan bir madde (30) o çalışmada ilk faktörün altında birleştirilmiştir. Orijinal ölçeğe, diğerlerine yönelik mükemmeliyetçiliğin altında olan madde (27) dışında, toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçiliğin birçok maddesi ikinci faktörün altındadır. Sonuç olarak, 10 madde diğerlerine yönelik mükemmeliyetçiliğin altında birleştirilmiştir ancak, madde (34) orijinal olarak kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin çıkmıştır. Buna ek olarak Oral, düşük faktör dereceleri dolayısıyla madde 22'nin ölçekten çıkarıldığını bildirmiştir. Oral aynı zamanda, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasının güvenilirlik analizi sonucunda alfa katsayısının 0,91 olarak bulunmuştur. Diğer alfa katsayıları; kendine yönelik mükemmeliyetçilik için 0,91; diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik için 0,73 ve toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik için de 0,80 olarak belirlenmiştir. Son olarak, her madde için toplam madde alt skalası korelasyonları kendine yönelik mükemmeliyetçilik için 0,20'den 0,75'e, toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik için 0,22'den 0,60'a ve diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik için 0,31'den 0,52'ye aralığında bulunmuştur.

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, 1 (kuvvetle katılmama) ve 7 (kuvvetle katılma) olmak üzere 7 puanlı bir Likert Ölçeğinden oluşmaktadır. Üç yan ölçekteki artan skorlar, artan mükemmeliyetçilik seviyesini göstermektedir. 2, 3, 4, 8, 9, 10, 12, 19, 21, 24, 30, 34, 36, 37, 38, 43, 44 ve 45'inci maddeler ters olarak kodlanmıştır. Bu nedenle yan ölçek skorları hesaplanmadan önce ters çevrilmiştir.

2.3.3. Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri

1970 yılında Spielberger ve arkadaşları Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri'ni geli tirerek, durumluk ve sürekli kaygı seviyelerini ayrı ayrı incelemeyi amaçlamı lardır. 1974-1977 yılları arasında Öner ve Le Compte, Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri'ni Türkçeye uyarlamı ve standardizasyonunu gerçekle tirmi lerdir.

Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri, iki ayrı ölçe i içermekte ve toplamda kırk maddeden olu maktadır. Durumluk Kaygı Ölçe i 1 (hiç), 2 (biraz), 3 (çok) ve 4 (tamamıyla) olmak üzere 4 puanlı bir Likert Ölçe inden olu maktadır. Ölçekte bulunan maddelerde belirtilen duygu ya da davranı ların ki i tarafından iddetinin de erlendirilmesini amaçlamaktadır. Sürekli Kaygı Ölçe i ise 1 (hemen hiçbir zaman), 2 (bazen), 3 (çok zaman) ve 4 (hemen her zaman) olmak üzere 4 puanlı bir Likert Ölçe i'ni içermektedir. Bu ölçek, maddelerde bulunan duygu ve davranı ların ki inin hayatındaki sıklık derecesini incelemektedir.

Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'nin Türkçele tirilmi halinin iç-tutarlılı ı ve güvenilirli i, Kuder Richardson 20, Madde Güvenilirli i ve test tekrar-testtir teknikleriyle ara tırılmı tır. Kuder Richardson (Alpha) güvenilirli ine göre Durumluk Kaygı Ölçe i'nin güvenilirlik katsayılarının .94 ile .96 arasında oldu u görülürken, Sürekli Kaygı Ölçe i için bu sayılar .83 ile .87 arasındadır. Madde güvenilirli i korelasyonlarının sonuçlarına göre, Durumluk Kaygı Ölçe i .42 ile .85 arasında bir güvenilirli e sahip iken Sürekli Kaygı Ölçe i .34 ile .74'lük bir güvenilirli e sahiptir. Bu de erler ngilizce formda bulunan maddelerin güvenilirlik de erleri ile kar ıla tırıldı nda, Türkçe maddelerin güvenilirlik katsayılarının ngilizce formda bulunan maddelerden daha yüksek de erlere sahip oldukları görülmü tür. Test tekrar-test güvenilirlik sonuçları da iki ölçe in güvenilirliklerini desteklemektedir. Sonuçlar Durumluk Kaygı Ölçe i için .26 ile .68 arasında iken Sürekli Kaygı Ölçe i için .71 ile .86 arasındadır. Üç güvenilirlik tekni i de Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'nin Türkiye evreni için uygunlu unu kanıtlamaktadır.

2.4. VERLERİN TOPLANMASI

Veriler, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin ile seçilen ilçelerdeki Devlet Okulları, Anadolu Liseleri ve Özel Okullarda eğitim ve öğretim görmekte olan lise seviyesindeki öğrencilerden oluşturulan örneklemden toplanmıştır. Örnekleme oluşturulan lise öğrencilerine, okul yönetimi tarafından uygun görülen saatler arasında Kişisel Bilgi Formu, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği ile Süreksiz Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri gerekli açıklamalarla birlikte gizlilik ilkesi anlatılarak uygulama yapılmıştır.

Örnekleme oluşturulacak ve araştırmamızın amaçları doğrultusunda istatistiksel analize dâhil edilecek 576 öğrenciye ulaşabilmek amacıyla, yanlış ve eksik doldurulmuş anketlerin analiz dışında kalacağı ihtimali düşünülerek toplam 650 adet anket çoğaltılarak uygulanmıştır. Öğrencilerden geri toplanan anketlerden, istatistiksel analizlere dâhil edilemeyecek kadar eksik/yanlış olan 54 tanesi çıkarılmış ve geriye kalan 596 adet anket ile işlemlere devam edilmiştir.

2.5. VERLERİN ANALİZİ

Anketin, Kişisel Bilgi Formu, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği ve Süreksiz Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri ile elde edilen verilerin tümü SPSS 15.0 (Sosyal Bilimler için istatistik Programı) analiz edilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerle ilgili aşağıdaki analizler yapılmıştır:

1. Örnekleme oluşturulan öğrencilerin kişisel özelliklerini özetlemek açısından; cinsiyet, sınıf, anne-babanın birliktelik durumu, anne ve babanın eğitim durumu, ailenin tahmini aylık geliri ve öğrencinin akademik başarı durumu değişkenlerinin frekans (N) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır.

2. Ö rencilerin mükemmeliyetçilik ve kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır.
3. Ö rencilerin mükemmeliyetçilik ve kaygı düzeylerinin cinsiyet ve anne-babanın birlikte ya da ayrı durumuna göre farklılık varlığını belirlemek amacıyla iki grupta t-testi uygulanmıştır.
4. Ö rencilerin mükemmeliyetçilik ve kaygı düzeylerinin sınıf, anne-babanın eğitim durumu ve aylık ortalama gelir durumuna göre farklılık varlığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.
5. Ö rencilerin mükemmeliyetçilik, kaygı ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Ö rencilerin, ailenin tahmini aylık geliri ve akademik başarı düzeylerine ait grupları, istatistiksel analizlere uygun olarak tekrar gruplandırılmıştır.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık düzeyi, .05'ten küçük ($p < .05$) bulunduğunda başarı düzeylerinin grupları (kategorileri) arasındaki farklılıklar "anlamlı" olarak kabul edilmiş ve sonuçlar buna göre değerlendirilmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR

Bu bölümde, Kişisel Bilgi Formu, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği ile Süreksiz Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri ile elde edilen veriler ile ele alınan amaçlar doğrultusunda yapılan istatistikî analizler yer almaktadır. Sırasıyla; lise öğrencilerinin genel yapısına ilişkin frekans ve yüzdeleri, lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ve kaygı düzeyleri ve mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenecektir.

3.1. ÇOK BOYUTLU MÜKEMMEL YETÇİLİK ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN ANALİZLER

Araştırmanın bu bölümünde, örneklemin oluşturan ortaöğretim 1, 2, 3 ve 4. Sınıflarında okuyan 596 öğrencinin, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin üç alt boyutunu kendi algılarına göre değerlendirilmelerinde/puanlamalarında demografik değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşma olup olmadığına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Kişisel özelliklerden cinsiyet ve anne-babanın birliktelik durumu için *bağımsız gruplar t-testi*; sınıf, anne-babanın eğitim durumu ve ailenin tahmini aylık geliri değişkenleri için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında anlamlı fark bulunduğunda, farklılığın kaynağını (hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu) belirlemek üzere post-hoc *Scheffe* testi uygulanmıştır. Öğrencilerin kendi algılarına göre akademik başarı düzeyini değerlendirmeleri ile mükemmeliyetçilikleri arasında ilişkinin araştırılmasına yönelik ise, Pearson çarpım momentler korelasyon katsayılarından yararlanılmıştır.

Analizler ara tırmanın amaçlarına (hipotezlere) uygun sırayla tablola tırılmı ve gerekli açıklamaları yapılmı tır. Ailenin tahmini aylık geliri de i kenine ili kin yapılan gruplamalar, anket verileri çerçevesinde analizler uygun olarak yeniden olu turulmu tur.

Hipotez 1.1 Ö rencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ortalamanın üzerindedir.

Tablo 9 Ö rencilerin, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçe i alt boyutları puanlarına ili kin ortalama (\bar{X}) ve standart sapma de erleri (ss) (N=596)

Ölçe in Boyutları	Ortalama Puan (\bar{X})	Standart Sapma (ss)
Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik	4,96	1,03
Di erlerine Yönelik Mükemmeliyetçilik	4,21	0,66
Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik	4,04	0,88

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçe i, 1 (kuvvetle katılmama) ve 7 (kuvvetle katılma) olmak üzere 7 puanlı bir Likert Ölçe inden olu maktadır. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçe i boyutlarına ara tırmaya katılan ö rencilerin verdikleri ortalama puan ve standart sapmalar yukarıda Tablo 9'da özetlenmi tir.

Ö rencilerin mükemmeliyetçili i algulamalarında en önemli faktörün, $\bar{X}=4,96$ ile kendine yönelik mükemmeliyetçilik oldu u görülmektedir. Di erlerinin yetenekleri hakkında inanç ve beklentileri ölçen, di erlerine yönelik mükemmeliyetçili in ise ortalamaya daha yakın oldu u ve biraz daha az önemli algılandı ı görülmektedir ($\bar{X}=4,21$). Önemli ki iler tarafından belirlenen standart ve beklentilere ula mak için algılanan ihtiyacı ölçen, toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik boyutu bakımından ise ö rencilerin kararsızlı a yakın bir de erlendirmeleri oldu u anla ılmaktadır ($\bar{X}=4,04$).

A a ıda ö rencilerin ki sel özelliklerine ba lı olarak, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçe i boyutlarını algılamalarında bir farklı ma olup olmadığı, ki sel özelliklerin sırasına göre incelenmi ve tablolar ile özetlenmi tir.

Hipotez 1.2 Lise ö rencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri cinsiyetlerine göre farklı ma tır.

Tablo 10 Ö rencilerin, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçe i alt boyutları puanlarının cinsiyet de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek üzere yapılan t-testi (N=596)

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sh	t-test		
						sd	t	p
Kendine Yönelik M.	Kız	328	5,01	1,06	0,06	594	1,53	0,125
	Erkek	268	4,88	1,00	0,06			
Di erilerine Yönelik M.	Kız	328	4,19	0,68	0,04	594	-1,11	0,269
	Erkek	268	4,25	0,63	0,04			
Toplum Tarafından Dayatılan M.	Kız	328	3,94	0,93	0,05	594	-3,18	0,002*
	Erkek	268	4,16	0,79	0,05			

Ö rencilerin cinsiyetinin, onların Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçe i alt boyutlarını algılamalarında bir farklı ma nedeni olup olmadığı ba ımsız gruplar t-testi ile incelenmi ve sonuçları yukarıda, Tablo 10'da özetlenmi tir.

Tablo 10'dan da görülece i üzere, ö rencilerin kız veya erkek olmaları, onların Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklı ma ya neden olmamaktadır ($t=1,53$ ve $p>,05$). Ancak, anlamlı bir fark olmamakla birlikte, ortalama puanları inceledi imizde kız ö rencilerin kendilerine yönelik mükemmeliyetçilik algılamalarının, erkek ö rencilere göre daha güçlü oldu u görülmektedir ($\bar{X}_{Kız}=5,01$; $\bar{X}_{Erkek}=4,88$).

Ö rencilerin cinsiyeti, onların Di erlerine Yönelik Mükemmeliyetçilik boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklı ma ya neden olmamaktadır ($t=-1,11$ ve $p>,05$). Ancak yine, anlamlı bir fark olmamakla birlikte, ortalama puanları inceledi imizde

erkek ö rencilerin di erlerine yönelik mükemmeliyetçili e, kız ö rencilere göre daha çok önem verdikleri anla ılmaktadır ($\bar{X}_{Kız}=4,19$; $\bar{X}_{Erkek}=4,25$).

Son olarak, ö rencilerin kız veya erkek olmalarının, onların Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklıla maya neden oldu u bulunmu tur ($t=-3,18$ ve $p<,05$). Ara tırmaya katılan ö rencilerin ortalama puanlarına bakıldı ında; erkek ö rencilerin mükemmeliyetçilik algılamalarında, toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik boyutuna kız ö rencilere göre daha çok önem verdikleri anla ılmaktadır ($\bar{X}_{Kız}=3,94$; $\bar{X}_{Erkek}=4,16$).

Hipotez 1.3 Lise ö rencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri sınıflarına göre farklıla maktadır.

Ara tırmaya katılan ö rencilerin, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçe i alt boyutlarını algılamalarında sınıf de i kenin anlamlı bir farklıla ma nedeni olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi ve ANOVA testi sonrası sınıf de i keninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklıla ma oldu unu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu a a ıda tablolar halinde, boyutların sırasına göre incelenmi tir.

Sınıflara ba lı olarak ö rencilerin, ölçe in her üç alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklıla ma oldu u bulunmu tur (Tablo 11).

Tablo 11 Ö rencilerin, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçe i alt boyutları puanlarının sınıf de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=596)

Boyut	Gruplar	n	\bar{X}	ss	ANOVA					
					Sınıf	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Kendine Yönelik M.	1. Sınıf (1)	167	4,67	1,00	<i>G. Arası</i>	19,22	3	6,41	6,15	0,000*
	2. Sınıf (2)	180	5,03	1,02	<i>G. ç i</i>	616,56	592	1,04		
	3. Sınıf (3)	147	5,10	1,04	<i>Toplam</i>	635,78	595			
	4. Sınıf (4)	102	5,08	1,04						
Di erlerine Yönelik M.	1. Sınıf (1)	167	4,04	0,59	<i>G. Arası</i>	8,47	3	2,82	6,63	0,000*
	2. Sınıf (2)	180	4,26	0,64	<i>G. ç i</i>	252,04	592	0,43		
	3. Sınıf (3)	147	4,36	0,74	<i>Toplam</i>	260,51	595			
	4. Sınıf (4)	102	4,20	0,64						
Toplum Tarafından Dayatılan M.	1. Sınıf (1)	167	3,93	0,86	<i>G. Arası</i>	3,51	3	1,17	3,51	0,021*
	2. Sınıf (2)	180	4,13	0,93	<i>G. ç i</i>	457,93	592	0,77		
	3. Sınıf (3)	147	4,05	0,91	<i>Toplam</i>	461,44	595			
	4. Sınıf (4)	102	4,05	0,75						

Tablo 12 Mükemmeliyetçilik Ölçeği i alt boyutları bakımından sınıf de i keninin, hangi grupları için anlamlı bir farklı ma oldu unu belirlemeye yönelik yapılan post-hoc Scheffe testi (N=596)

Boyut	(I) Sınıf	(J) Sınıf	Ortalama Farkı (I-J)	s_h	p
Kendine Yönelik M.	1. Sınıf (1)	2. Sınıf (2)	-,358*	0,110	0,001*
		3. Sınıf (3)	-,432*	0,115	0,000*
		4. Sınıf (4)	-,407*	0,128	0,002*
	2. Sınıf (2)	1. Sınıf (1)	,358*	0,110	0,001*
		3. Sınıf (3)	-0,074	0,113	0,514
		4. Sınıf (4)	-0,050	0,126	0,695
	3. Sınıf (3)	1. Sınıf (1)	,432*	0,115	0,000*
		2. Sınıf (2)	0,074	0,113	0,514
		4. Sınıf (4)	0,025	0,132	0,852
	4. Sınıf (4)	1. Sınıf (1)	,407*	0,128	0,002*
		2. Sınıf (2)	0,050	0,126	0,695
		3. Sınıf (3)	-0,025	0,132	0,852
Diğerlerine Yönelik	1. Sınıf (1)	2. Sınıf (2)	-,214*	0,070	0,002*
		3. Sınıf (3)	-,319*	0,074	0,000*
		4. Sınıf (4)	-,162*	0,082	0,048*
	2. Sınıf (2)	1. Sınıf (1)	,214*	0,070	0,002*
		3. Sınıf (3)	-0,105	0,073	0,148
		4. Sınıf (4)	0,052	0,081	0,520
	3. Sınıf (3)	1. Sınıf (1)	,319*	0,074	0,000*
		2. Sınıf (2)	0,105	0,073	0,148
		4. Sınıf (4)	0,157	0,084	0,062
	4. Sınıf (4)	1. Sınıf (1)	,162*	0,082	0,048*
		2. Sınıf (2)	-0,052	0,081	0,520
		3. Sınıf (3)	-0,157	0,084	0,062
Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik	1. Sınıf (1)	2. Sınıf (2)	-,200*	0,094	0,035*
		3. Sınıf (3)	-0,123	0,099	0,215
		4. Sınıf (4)	-0,121	0,111	0,273
	2. Sınıf (2)	1. Sınıf (1)	,200*	0,094	0,035*
		3. Sınıf (3)	0,076	0,098	0,435
		4. Sınıf (4)	0,079	0,109	0,471
	3. Sınıf (3)	1. Sınıf (1)	0,123	0,099	0,215
		2. Sınıf (2)	-0,076	0,098	0,435
		4. Sınıf (4)	0,002	0,113	0,985
	4. Sınıf (4)	1. Sınıf (1)	0,121	0,111	0,273
		2. Sınıf (2)	-0,079	0,109	0,471
		3. Sınıf (3)	-0,002	0,113	0,985

ANOVA testi sonrası, öğrencilerin okudukları sınıfın, onların Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılığa neden olduğu bulunmuştur ($F=6,15$ ve $p<,001$). Hangi sınıflarda okuyan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar olduğu araştırılmak üzere yapılan post-hoc Scheffe

testine göre, 1. Sınıfta okuyan öğrenciler ile diğer üç sınıflarda okuyan öğrenciler arasında bu boyutu değerlendirilmede anlamlı bir farklılık vardır (Tablo 12). Öğrencilerin okudukları sınıflara bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 11); Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik boyutunu en düşük düzeyde puanlayanların 1. Sınıf öğrencileri olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{1.Sınıf}=4,67$; $\bar{X}_{2.Sınıf}=5,03$; $\bar{X}_{3.Sınıf}=5,10$ ve $\bar{X}_{4.Sınıf}=5,08$). Öğrenciler 1. Sınıftan üst sınıflara geçtikçe (yaşlarının da büyümesi ile birlikte) daha çok kendilerine yönelik mükemmeliyetçilik davranışlarına doğru yönlendikleri düşünülebilir.

Diğerlerine Yönelik Mükemmeliyetçilik boyutunu algılamalarında da öğrencilerin okuduğu sınıfın anlamlı bir farklılığa neden olduğu bulunmuştur ($F=6,63$ ve $p<,001$). Hangi sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulmaya yönelik, ANOVA sonrası yapılan Scheffe testine göre; Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik boyutunda olduğu gibi, Diğerlerine Yönelik Mükemmeliyetçilik boyutunun algılanmasında da 1. Sınıfta okuyan öğrenciler ile diğer üç sınıfta okuyan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (Tablo 12). Genel olarak, Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik boyutuna göre daha az puanlar verilmesine rağmen, Diğerlerine Yönelik Mükemmeliyetçilik boyutunu en düşük düzeyde puanlayanlar yine 1. Sınıfta okuyan öğrenciler olmuştur ($\bar{X}_{1.Sınıf}=4,04$; $\bar{X}_{2.Sınıf}=4,26$; $\bar{X}_{3.Sınıf}=4,36$ ve $\bar{X}_{4.Sınıf}=4,20$).

Son olarak, Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik boyutunu algılamalarında da öğrencilerin okuduğu sınıfın anlamlı bir farklılığa neden olduğu anlaşılmıştır ($F=3,51$ ve $p<,05$). Scheffe testine göre; Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik boyutunun algılanmasında 1. Sınıfta okuyan öğrenciler ile 2. Sınıfta okuyan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (Tablo 12). Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik boyutunu 2. Sınıfta okuyan öğrencilerin 1. Sınıfta okuyan öğrencilere göre daha çok önemsedikleri görülmektedir ($\bar{X}_{1.Sınıf}=3,93$; $\bar{X}_{2.Sınıf}=4,13$).

Hipotez 1.4 *Lise ö rencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri anne ve babanın birlikte ya ama durumlarına (evli-bo anmı) göre farklı maktadır.*

Ö rencilerin anne-babalarının birliktelik durumunun, onların Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçe i alt boyutlarını algılamalarında bir farklı ma nedeni olup olmadı ı ba ımsız gruplar t-testi ile incelenmi ve sonuçları a a ıda, Tablo 13’de özetlenmi tir.

Tablo 13 Ö rencilerin, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçe i alt boyutları puanlarının anne-baba birlikteli i de i kene göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek üzere yapılan t-testi (N=596)

Boyut	Anne-Baba	n	\bar{X}	ss	sh	t-test		
						sd	t	p
Kendine Yönelik M.	Birlikte	526	4,99	1,03	0,05	594	2,08	0,038*
	Ayrı/Bo anmı	70	4,72	1,06	0,13			
Di erlerine Yönelik M.	Birlikte	526	4,23	0,67	0,03	594	1,35	0,176
	Ayrı/Bo anmı	70	4,11	0,62	0,07			
Toplum Tarafından Dayatılan M.	Birlikte	526	4,06	0,88	0,04	594	1,70	0,090
	Ayrı/Bo anmı	70	3,87	0,89	0,11			

Tablo 13’den de görülece i üzere ö rencilerin anne-babalarının birlikte veya ayrı/bo anmı olmaları, onların Kendie Yönelik Mükemmeliyetçilik boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklıla maya neden olmaktadır ($t=2,08$ ve $p<,05$). Ö rencilerin verdikleri ortalama puanları inceledi imizde; anne-babası birlikte olan ö rencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik algılamalarının, anne-babaları ayrı/bo anmı olan ö rencilere göre daha yüksek oldu u görülmektedir ($\bar{X}_{Birlikte}=5,01$; $\bar{X}_{Ayrı/Bo anmı}=4,88$).

Ö rencilerin anne-babalarının birliktelik durumu, onların Di erlerine Yönelik Mükemmeliyetçilik boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklıla maya neden olmamaktadır ($t=1,35$ ve $p>,05$). Ancak, anlamlı bir fark olmamakla birlikte, ortalama puanları inceledi imizde; anne-babası birlikte olan ö rencilerin di erlerine yönelik mükemmeliyetçili e, anne-babaları ayrı/bo anmı olan ö rencilere göre daha çok önem verdikleri anla ılmaktadır ($\bar{X}_{Birlikte}=4,23$; $\bar{X}_{Ayrı/Bo anmı}=4,11$).

Son olarak, ö rencilerin anne-babalarının birlikte veya ayrı/bo anmı olmalarının, onların Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılığa neden olmadı ı bulunmu tur ($t=1,70$ ve $p>,05$). Ara tırmaya katılan ö rencilerin ortalama puanlarına baktı ımızda; anlamlı bir fark olmamakla birlikte, anne-babası birlikte olan ö rencilerin, anne-babaları ayrı/bo anmı olan ö rencilere göre mükemmeliyetçilik algılamalarında Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik boyutunun daha önemli oldu u dü ünülebilir ($\bar{X}_{Birlikte}=4,06$; $\bar{X}_{Ayrı/Bo anmı}=3,87$).

Hipotez 1.5 *Lise ö rencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri annenin e itim durumuna göre farklı maktadır.*

Ara tırmaya katılan ö rencilerin, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçe i alt boyutlarını algılamalarında, annelerinin e itim durumunun anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi ve ANOVA testi sonrası annenin e itim durumu de i keninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılık ma oldu unu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu a a ıda tablolar halinde, boyutların sırasıyla incelenmi tir.

Tablo 14 Ö rencilerin, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçe i alt boyutları puanlarının annenin e itim durumu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=592)

Boyut	Gruplar	n	\bar{X}	ss	ANOVA					
					Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	
Kendine Yönelik	İk/ortaokul (1)	182	5,09	0,98	<i>G. Arası</i>	10,30	2	5,15	4,88	0,008*
	Lise M. (2)	190	5,01	1,00	<i>G. ç i</i>	621,08	589	1,05		
	Üniversite M. (3)	220	4,78	1,09	<i>Toplam</i>	631,38	591			
Di erlerine Yönelik M.	İk/ortaokul (1)	182	4,19	0,67	<i>G. Arası</i>	1,66	2	0,83	1,90	0,151
	Lise M. (2)	190	4,15	0,63	<i>G. ç i</i>	257,91	589	0,44		
	Üniversite M. (3)	220	4,28	0,68	<i>Toplam</i>	259,57	591			
Toplum Tarafından Dayatılan M.	İk/ortaokul (1)	182	4,27	0,80	<i>G. Arası</i>	19,26	2	9,63	12,92	0,000*
	Lise M. (2)	190	4,03	0,86	<i>G. ç i</i>	438,92	589	0,75		
	Üniversite M. (3)	220	3,83	0,92	<i>Toplam</i>	458,18	591			

Annelerinin e itim durumuna ba lı olarak ö rencilerin, ölçe in iki alt boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklı la ma oldu u bulunmu tur (Tablo 14).

Tablo 15 Annenin e itim durumu de i keninin hangi grupları için anlamlı bir farklı la ma oldu unu belirlemeye yönelik yapılan post-hoc Scheffe testi (N=592)

Boyut	(I) E itim	(J) E itim	Ortalama Farkı (I-J)	sh	p
Kendine Yönelik	lk/Ortaokul (1)	Lise M. (2)	0,077	0,107	0,470
		Üniversite M. (3)	,305*	0,103	0,003*
	Lise M. (2)	lk/Ortaokul (1)	-0,077	0,107	0,470
		Üniversite M. (3)	,228*	0,102	0,025*
	Üniversite M. (3)	lk/Ortaokul (1)	-,305*	0,103	0,003*
		Lise M. (2)	-,228*	0,102	0,025*
Toplum Tarafından Dayatılan	lk/Ortaokul (1)	Lise M. (2)	,245*	0,09	0,006*
		Üniversite M. (3)	,440*	0,086	0,000*
	Lise M. (2)	lk/Ortaokul (1)	-,245*	0,09	0,006*
		Üniversite M. (3)	,195*	0,085	0,023*
	Üniversite M. (3)	lk/Ortaokul (1)	-,440*	0,086	0,000*
		Lise M. (2)	-,195*	0,085	0,023*

ANOVA testi sonrası, ö rencilerin annelerinin e itim durumunun, onların Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklı la ma neden oldu u bulunmu tur ($F=4,88$ ve $p<,05$). Hangi e itim düzeyleri arasında anlamlı farklı la malar oldu unu ara tırmak üzere yapılan post-hoc Scheffe testine göre, Annesi üniversite mezunu olan ö renciler ile annesi di er iki e itim düzeyine sahip ö renciler arasında bu boyutu de erlendirmede anlamlı bir farklı la ma vardır (Tablo 15). Ö rencilerin annelerinin mezun oldu u e itim kurumuna ba lı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendi inde (Tablo 14); Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik boyutunu en dü ük düzeyde puanlayanların annesi üniversite mezunu olan ö renciler oldu u görülmektedir ($\bar{X}_{lk/Ortaokul\ Mezunlu}=5,09$; $\bar{X}_{Lise\ Mezunlu}=5,01$ ve $\bar{X}_{Üniversite\ Mezunlu}=4,78$).

Di erlerine Yönelik Mükemmeliyetçilik boyutunu algılamalarında ö rencilerin annelerinin e itim durumunun anlamlı bir farklı la ma neden olmadı ı bulunmu tur ($F=1,90$ ve $p>,05$). Ö rencilerin annelerinin mezun oldu u e itim kurumuna ba lı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendi inde bunların birbirlerine oldukça yakın gerçeikle ti i görülmektedir ($\bar{X}_{lk/Ortaokul\ Mezunlu}=4,19$; $\bar{X}_{Lise\ Mezunlu}=4,15$ ve $\bar{X}_{Üniversite\ Mezunlu}=4,28$).

Son olarak, Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik boyutunu algılamalarında da ö rencilerin annelerinin e itim durumunun anlamlı bir farklıla maya neden oldu u anla ılımtır ($F=12,92$ ve $p<,001$). Scheffe testine göre; Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik boyutunun algılanmasında annelerin üç e itim durumu arasında da (1-2, 1-3 ve 2 ile 3. mezuniyet grupları) anlamlı bir farkla ma mevcuttur (Tablo 15). Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik boyutunu en yüksek puanlayan ö renciler annesi ilk/ortaokul mezunu olanlar, daha sonra annesi lise mezunu olanlar ve en dü ük puanlayanlar ise annesi üniversite mezunu olan ö rencilerdir ($\bar{X}_{\text{İk/Ortaokul Mezunlu}}=4,27$; $\bar{X}_{\text{Lise Mezunlu}}=4,03$ ve $\bar{X}_{\text{Üniversite Mezunlu}}=3,83$).

Hipotez 1.6 *Lise ö rencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri babanın e itim durumuna göre farklı maktadır.*

Ara tırmaya katılan ö rencilerin, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçe i alt boyutlarını algılamalarında, babalarının e itim durumunun anlamlı bir farklıla maya neden olup olmadı nı belirlemek üzere yapılan ANOVA testi ve ANOVA testi sonrası babanın e itim durumu de i keninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklıla ma oldu unu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu a a ıda tablolar halinde incelenmi tir.

Tablo 16 Ö rencilerin, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçe i alt boyutları puanlarının babanın e itim durumu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=584)

Boyut	Gruplar	n	\bar{X}	ss	ANOVA					
					Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	
Kendine Yönelik M.	İk/ortaokul (1)	141	5,22	1,03	<i>G. Arası</i>	13,52	2	6,76	6,37	0,002*
	Lise M. (2)	165	4,77	1,03	<i>G. ç i</i>	616,33	581	1,06		
	Üniversite M. (3)	278	4,86	1,03	<i>Toplam</i>	629,85	583			
Di erlerine Yönelik M.	İk/ortaokul (1)	141	4,29	0,70	<i>G. Arası</i>	1,83	2	0,91	2,09	0,124
	Lise M. (2)	165	4,14	0,64	<i>G. ç i</i>	253,74	581	0,44		
	Üniversite M. (3)	278	4,22	0,66	<i>Toplam</i>	255,57	583			
Toplum Tarafından Dayatılan M.	İk/ortaokul (1)	141	4,29	0,78	<i>G. Arası</i>	14,11	2	7,06	9,36	0,000*
	Lise M. (2)	165	4,05	0,87	<i>G. ç i</i>	437,85	581	0,75		
	Üniversite M. (3)	278	3,91	0,91	<i>Toplam</i>	451,96	583			

Babalarının eğitim durumuna bağlı olarak öğrencilerin, ölçeğin iki alt boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılık bulunduğunu bulmuştur (Tablo 16).

Tablo 17 Mükemmeliyetçilik Ölçeği alt boyutları bakımından, babanın eğitim durumu değişiminin hangi grupları için anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirlemeye yönelik yapılan post-hoc Scheffe testi (N=584)

Boyut	(I) Eğitim	(J) Eğitim	Ortalama Farkı (I-J)	sh	p
Kendine Yönelik	ilk/Ortaokul (1)	Lise M. (2)	,344*	0,118	0,004*
		Üniversite M. (3)	,362*	0,106	0,001*
	Lise M. (2)	ilk/Ortaokul (1)	-,344*	0,118	0,004*
		Üniversite M. (3)	0,018	0,101	0,857
	Üniversite M. (3)	ilk/Ortaokul (1)	-,362*	0,106	0,001*
		Lise M. (2)	-0,018	0,101	0,857
Toplum Tarafından Dayatılan	ilk/Ortaokul (1)	Lise M. (2)	,239*	0,1	0,016*
		Üniversite M. (3)	,388*	0,09	0,000*
	Lise M. (2)	ilk/Ortaokul (1)	-,239*	0,1	0,016*
		Üniversite M. (3)	0,148	0,085	0,082
	Üniversite M. (3)	ilk/Ortaokul (1)	-,388*	0,09	0,000*
		Lise M. (2)	-0,148	0,085	0,082

Babalarının eğitim durumuna bağlı olarak öğrencilerin, ölçeğin iki alt boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılık bulunduğunu bulmuştur (Tablo 16). Anlamlı farklılıklar bulunan boyutlar ve eğitim grupları daha önce incelenen anne eğitim durumu ile de bir tutarlılık göstermektedir.

ANOVA testi sonrası, öğrencilerin babalarının eğitim durumunun, onların Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılık meydana neden olduğunu bulmuştur ($F=6,37$ ve $p<,05$). Hangi eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Scheffe testine göre; babası ilköğretim mezunu olan öğrenciler ile babası lise ve üniversite mezunu olan öğrenciler arasında (1-2 ve 1-3. mezuniyet grupları arasında) bu boyutu değerlendirilmede anlamlı bir farklılık vardır (Tablo 17). Öğrencilerin, babalarının mezuniyet durumuna bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 16); Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik boyutunu en yüksek düzeyde puanlayanların babası ilköğretim mezunu olan öğrenciler olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{ilk/Ortaokul\ Mezunu}=5,22$; $\bar{X}_{Lise\ Mezunu}=4,87$ ve $\bar{X}_{Üniversite\ Mezunu}=4,86$).

Di erlerine Yöenlik Mükemmeliyetçilik boyutunu algılamalarında ö rencilerin babalarının e itim durumunun, annelerin e itim durumunda oldu u gibi, anlamlı bir farklıla maya neden olmadı ı bulunmu tur ($F=2,09$ ve $p>,05$). Ö rencilerin babalarının mezuniyet durumuna ba lı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendi inde, bunların birbirlerine oldukça yakın gerçeikle ti i görölmektedir ($\bar{X}_{ilk/Ortaokul\ Mezunuu}=4,29$; $\bar{X}_{Lise\ Mezunuu}=4,14$ ve $\bar{X}_{Üniversite\ Mezunuu}=4,22$).

Son olarak, Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik boyutunu algılamalarında da ö rencilerin babalarının e itim durumunun anlamlı bir farklıla maya neden oldu u anla ılımtı r ($F=9,36$ ve $p<,001$). Scheffe testine göre; babası ilk/ortaokul mezunu olan ö renciler ile babası lise ve üniversite mezunu olan ö renciler arasında (1-2 ve 1-3. mezuniyet grupları arasında) bu boyutu de erlendirmede anlamlı bir farklıla ma vardır (Tablo 17). Ö rencilerin, babalarının mezuniyet durumuna ba lı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendi inde (Tablo 16); Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik boyutunu en yüksek düzeyde puanlayanların yine babası ilk/ortaokul mezunu olan ö renciler oldu u görölmektedir ($\bar{X}_{ilk/Ortaokul\ Mezunuu}=4,29$; $\bar{X}_{Lise\ Mezunuu}=4,05$ ve $\bar{X}_{Üniversite\ Mezunuu}=3,91$).

Hipotez 1.7 Lise ö rencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ailenin aylık ortalama gelir durumuna göre farklıla maktadır.

Ara tırmaya katılan ö rencilerin, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçe i alt boyutlarını algılamalarında, ailelerinin tahmini aylık gelirinin anlamlı bir farklıla maya neden olup olmadı nı belirlemek üzere yapılan ANOVA testi ve ANOVA testi sonrası ailenin aylık geliri de i keninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklıla ma oldu unu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu a a ıda tablolar halinde incelenmi tir.

Tablo 18 Ö rencilerin, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçe i alt boyutları puanlarının ailenin aylık geliri de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=596)

Boyut	Gruplar	n	\bar{X}	ss	ANOVA					
					Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	
Kendine Yönelik M.	1000 TL ve altı (1)	86	5,07	0,94	<i>G. Arası</i>	6,06	2	3,03	2,86	0,038*
	1001-1500 TL (2)	133	5,10	1,01	<i>G. ç i</i>	629,71	593	1,06		
	1500 TL'den fazla (3)	377	4,88	1,06	<i>Toplam</i>	635,78	595			
Di erlerine Yönelik M.	1000 TL ve altı (1)	86	4,20	0,62	<i>G. Arası</i>	0,38	2	0,19	0,44	0,645
	1001-1500 TL (2)	133	4,26	0,74	<i>G. ç i</i>	260,13	593	0,44		
	1500 TL'den fazla (3)	377	4,20	0,65	<i>Toplam</i>	260,51	595			
Toplum Tarafından Dayatılan M.	1000 TL ve altı (1)	86	4,20	0,76	<i>G. Arası</i>	6,15	2	3,08	4,01	0,019*
	1001-1500 TL (2)	133	4,15	0,83	<i>G. ç i</i>	455,29	593	0,77		
	1500 TL'den fazla (3)	377	3,96	0,92	<i>Toplam</i>	461,44	595			

Tablo 19 Mükemmeliyetçilik Ölçe i alt boyutları bakımından, ailenin aylık geliri de i keninin hangi grupları için anlamlı bir farklıla ma oldu unu belirlemeye yönelik yapılan post-hoc Scheffe testi (N=596)

Boyut	(I) Gelir	(J) Gelir	Ortalama Farkı (I-J)	sh	p
Kendine Yönelik M.	1000 TL ve altı (1)	1001-1500 TL (2)	-0,034	0,143	0,814
		1500 TL'den fazla (3)	,218*	0,123	0,039
	1001-1500 TL (2)	1000 TL ve altı (1)	0,034	0,143	0,814
		1500 TL'den fazla (3)	,221*	0,104	0,034
	1500 TL'den fazla (3)	1000 TL ve altı (1)	-,218*	0,123	0,039
		1001-1500 TL (2)	-,221*	0,104	0,034
Toplum Tarafından Dayatılan M.	1000 TL ve altı (1)	1001-1500 TL (2)	0,044	0,121	0,716
		1500 TL'den fazla (3)	,236*	0,105	0,025
	1001-1500 TL (2)	1000 TL ve altı (1)	-0,044	0,121	0,716
		1500 TL'den fazla (3)	,192*	0,088	0,030
	1500 TL'den fazla (3)	1000 TL ve altı (1)	-,236*	0,105	0,025
		1001-1500 TL (2)	-,192*	0,088	0,030

Ailenin aylık gelirine ba lı olarak ö rencilerin, ölçe in iki alt boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklıla ma oldu u bulunmu tur (Tablo 18).

ANOVA testi sonrası, ö rencilerin ailelerinin aylık gelirinin, onların Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklıla maya neden oldu u bulunmu tur ($F=2,86$ ve $p<,05$). Hangi gelir düzeyleri arasında anlamlı farklıla malar oldu unu ara tırmak üzere yapılan post-hoc Scheffe testine

göre; aile aylık geliri 1500 TL'den fazla olan öğrenciler ile aylık aile geliri 1000 TL ve altı olanlar ve aylık aile geliri 1001-1500 TL olan öğrenciler arasında (3-1 ve 3-2. gelir grupları arasında) bu boyutu değerlendirilmede anlamlı bir farklılık vardır (Tablo 19). Öğrencilerin, ailelerinin aylık gelirine bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 18); Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik boyutunu aile aylık geliri 1500 TL'den fazla olan öğrencilerin, diğer iki gelir grubundaki öğrencilere göre daha düşük puanladıkları görülmektedir ($\bar{X}_{1000\text{ TL ve Altı}}=5,07$; $\bar{X}_{1001-1500\text{ TL}}=5,10$ ve $\bar{X}_{1500\text{ TL'den fazla}}=4,88$).

Diğerlerine Yönelik Mükemmeliyetçilik boyutunu algılamalarında öğrencilerin ailelerinin aylık gelirinin anlamlı bir farklılığa neden olmadığını bulmuştur ($F=0,44$ ve $p>,05$). Öğrencilerin ailelerinin aylık gelirine bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde, bunların birbirlerine son derece yakın gerçekleştirdikleri görülmektedir ($\bar{X}_{1000\text{ TL ve Altı}}=4,20$; $\bar{X}_{1001-1500\text{ TL}}=4,26$ ve $\bar{X}_{1500\text{ TL'den fazla}}=4,20$).

Son olarak, Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik boyutunu algılamalarında da öğrencilerin ailelerinin aylık gelirinin anlamlı bir farklılığa neden olduğunu anladığını görülmüştür ($F=4,01$ ve $p<,05$). Scheffe testine göre; aile aylık geliri 1500 TL'den fazla olan öğrenciler ile aylık aile geliri 1000 TL ve altı olanlar ve aylık aile geliri 1001-1500 TL olan öğrenciler arasında (3-1 ve 3-2. gelir grupları arasında) bu boyutu değerlendirilmede anlamlı bir farklılık vardır (Tablo 19). Öğrencilerin, ailelerinin aylık gelirine bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 18); Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik boyutunu aile aylık geliri 1500 TL'den fazla olan öğrencilerin, diğer iki gelir grubundaki öğrencilere göre daha düşük puanladıkları görülmektedir ($\bar{X}_{1000\text{ TL ve Altı}}=4,20$; $\bar{X}_{1001-1500\text{ TL}}=4,15$ ve $\bar{X}_{1500\text{ TL'den fazla}}=3,96$).

Hipotez 1.8 Lise ö rencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasında ilişki vardır.

Ara tırmaya katılan öğrencilerin, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği alt boyutlarını algılamaları ile kendi algılarına göre akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson çarpım momentler korelasyon katsayılarından yararlanılmış ve sonuçları aşağıdaki tablo ile özetlenmiştir (Tablo 20).

Tablo 20 Öğrencilerin Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği alt boyutları puanları ile kendi algılarına göre akademik başarıları arasındaki ilişki ($N=596$)

Ölçek	Boyut		Akademik Başarı
Mükemmeliyetçilik Ölçeği	Kendine Yönelik M.	Pearson r	,259**
		p	0,000
		N	596
	Diğerlerine Yönelik M.	Pearson r	-,085*
		p	0,039
		N	596
	Toplum Tarafından Dayatılan M.	Pearson r	,107**
		p	0,009
		N	596

Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik alt boyutu ile öğrencilerin kendi algılarına göre akademik başarıları arasında .001 anlam düzeyinde pozitif bir ilişki mevcuttur ($r=,259$ ve $p<,001$). Buna göre, Kendine Yönelik Mükemmeliyetçiliğe ilişkin davranışlara sahip öğrencilerin akademik başarılarında da bir artış, tersi durumda ise bir düşüş beklenebilir.

Diğerlerine Yönelik Mükemmeliyetçilik alt boyutu ile öğrencilerin kendi algılarına göre akademik başarıları arasında .05 anlam düzeyinde negatif ve zayıf bir ilişki mevcuttur ($r=-,085$ ve $p<,05$). Buna göre, Diğerlerine Yönelik Mükemmeliyetçiliğe ilişkin davranışlara sahip öğrencilerin akademik başarılarında bir düşüş, tersi durumda ise bir artış beklenebilir.

Son olarak, Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik alt boyutu ile öğrencilerin kendi algılarına göre akademik başarıları arasında .05 anlam düzeyinde pozitif bir ilişki mevcuttur ($r=.107$ ve $p<.05$). Buna göre, Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilikle ilişkili davranışlara sahip öğrencilerin akademik başarılarında da bir artış, tersi durumda ise bir düşüş beklenebilir.

3.2. SÜREKSİZ DURUMLUK ve SÜREKLİ KAYGI ENVANTERİ ALT ÖLÇEKLERİNİN İNCELENMESİ

Araştırmanın bu bölümünde, örneklemin ortanca sınıflarında okuyan 596 öğrencinin, Süreksiz Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanterinin iki alt ölçeğini kendi algılarına göre değerlendirilmesinde demografik değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşma olup olmadığını ilişki analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Kişisel özelliklerden cinsiyet ve anne-babanın birliktelik durumu için *bağımsız gruplar t-testi*; sınıf, anne-babanın eğitim durumu ve ailenin tahmini aylık geliri değişkenleri için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında anlamlı fark bulunduğunda, farklılığın kaynağını (hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu) belirlemek üzere post-hoc *Scheffe* testi uygulanmıştır. Öğrencilerin kendi algılarına göre akademik başarı düzeyini değerlendirmeleri ile kaygı durumları arasında ilişkinin araştırılmasına yönelik ise, Pearson çarpım momentler korelasyon katsayılarından yararlanılmıştır.

Analizler araştırmanın amaçlarına uygun olacak şekilde tablolara ayrılmış ve gerekli açıklamaları yapılmış, ailenin tahmini aylık geliri değişkenine ilişkin yapılan gruplamalar, anket verileri çerçevesinde, analizlere uygun olarak yeniden oluşturulmuştur.

Hipotez 2.1 Lise ö rencilerinin kaygı düzeyleri orta düzeydedir.

Tablo 21 Ö rencilerin, Süreksiz Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri Alt Ölçekleri puanlarına ili kin ortalama (\bar{X}) ve standart sapma de erleri (ss) (N=596)

Envanterin Ölçekleri	Ortalama Puan (\bar{X})	Standart Sapma (ss)
Durumluk Kaygı Ölçe i	40,93	11,01
Sürekli Kaygı Ölçe i	43,82	8,59

Süreksiz Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanterinin 20' er soruluk iki alt ölçekten meydana gelmektedir. Durumluk Kaygı Ölçe i, 1 (Hiç), 2 (Biraz), 3 (Çok) ve 4 (Tamamıyla) katılma olmak üzere 4 puanlı bir Likert ölçe idir. Sürekli Kaygı ölçe i ise yine 4 puanlı bir Likert ölçe i olup, seçenekleri 1 (Hemen hiçbir zaman), 2 (Bazen), 3 (Çok Zaman) ve 4 (Hemen her zaman) ekinde düzenlenmi tir.

1970 yılında Spielberger ve arkadaş ları tarafından geli tirilen ve 1974-1977 yılları arasında Öner ve Le Compte tarafından Türkçeye uyarlanan ve standardizasyonunu gerçekle tirilen Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri ile ilgili Öner ve Le Compte uygulamalar için hazırladıkları el kitabında “Her iki ölçekten elde edilen puanlar kuramsal olarak 20 ile 80 arasında de i ebilir. Büyük puan yüksek kaygı seviyesini, küçük puan dü ük kaygı seviyesini ifade eder...Uygulamalarda saptanan ortalama puan seviyesi 36 ile 41 arasında de i mektedir” demektedir (Öner ve Le Compte: 1998).

Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeklerine, ara tırmaya katılan ö rencilerin verdikleri ortalama puan ve standart sapmalar yukarıda Tablo 21'de özetlenmi tir.

Ö rencilerin durumluk kaygı ölçe ine verdikleri ortalama puanın Öner ve Le Compte tarafından uygulamalarda bulunan sınırlar içinde oldu u görölmektedir ($\bar{X}=40,93$). Bu nedenle ara tırmaya katılan lise ö rencilerinin durumluk kaygı düzeylerinin normlara yakın oldu u söylenebilir. Ancak, sürekli kaygı ölçe i için bulunan ortalama puanın Öner ve Le Compte'un uygulamalarda buldukları sınırların

dı ında oldu u, biraz daha yüksek gerçeikle ti i görülmektedir. ($\bar{X}=43,82$). Örneklemdeki lise ö rencilerinin sürekli kaygı düzeyinin normların biraz üstünde oldu u anlaşılmaktadır.

A a ıda ö rencilerin ki sel özelliklerine ba lı olarak, Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri Ölçeklerini algılamalarında bir farklılaşma olup olmadığı, ki sel özelliklerin sırasına göre incelenmiş ve tablolar halinde özetlenmiştir.

Hipotez 2.2 *Lise ö rencilerinin kaygı düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır.*

Tablo 22 Ö rencilerin, Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri alt ölçekleri puanlarının cinsiyet de ğ i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ğ ini belirlemek üzere yapılan t-testi ($N=596$)

Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sh	t-test		
						sd	t	p
Durumluk Kaygı Ö.	Kız	328	40,92	10,79	0,60	594	-0,03	0,980
	Erkek	268	40,94	11,29	0,69			
Sürekli Kaygı Ö.	Kız	328	45,26	8,85	0,49	594	4,61	0,000*
	Erkek	268	42,06	7,92	0,48			

Ö rencilerin cinsiyetinin, onların Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri alt ölçeklerini algılamalarında bir farklılaşma nedeni olup olmadığı ba ımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve sonuçları yukarıda, Tablo 22’de özetlenmiştir.

Tablo 4.14’den de görülece ğ i üzere ö rencilerin kız veya erkek olmaları, onların durumluk kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ($t=-0,03$ ve $p>,05$). Ara tırmaya katılan kız ve erkek ö rencilerin durumluk kaygı düzeylerine ili kin elde edilen ortalama puanlar neredeyse aynıdır ($\bar{X}_{Kız}=40,92$; $\bar{X}_{Erkek}=40,94$).

Ö rencilerin kız veya erkek olmalarının, onların sürekli kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden oldu u bulunmuştur ($t=4,61$ ve $p<,001$). Ara tırmaya katılan ö rencilerin ortalama puanlarına baktığımızda; kız ö rencilerin sürekli kaygı

düzeinin, erkek ö rencilere göre anlamlı bir ekilde daha yüksek oldu u görölmektedir ($\bar{X}_{Kız}=45,26$; $\bar{X}_{Erkek}=42,06$).

Hipotez 2.3 Lise ö rencilerinin kaygı düzeyleri sınıflarına göre farklıdır.

Ara tırmaya katılan ö rencilerin, durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinde sınıf de i kenin anlamlı bir farklılı ma nedeni olup olmadı nı belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları a a ıdaki tabloda özetlenmi tir (Tablo 23).

Tablo 23 Ö rencilerin, Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri alt ölçekleri puanlarının sınıf de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=596)

Ölçek	Gruplar Sınıf	n	\bar{X}	ss	ANOVA					
					Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	
Durumluk Kaygı Ö.	1. Sınıf (1)	167	40,75	10,79	<i>G. Arası</i>	253,05	3	84,35	0,70	0,555
	2. Sınıf (2)	180	40,86	11,04	<i>G. çı</i>	71822,84	592	121,32		
	3. Sınıf (3)	147	40,28	11,07	<i>Toplam</i>	72075,90	595			
	4. Sınıf (4)	102	42,27	11,26						
Sürekli Kaygı Ö.	1. Sınıf (1)	167	43,19	8,48	<i>G. Arası</i>	151,76	3	50,59	0,69	0,562
	2. Sınıf (2)	180	44,32	9,40	<i>G. çı</i>	43746,03	592	73,90		
	3. Sınıf (3)	147	43,56	7,25	<i>Toplam</i>	43897,79	595			
	4. Sınıf (4)	102	44,36	9,08						

ANOVA testi sonrası, ö rencilerin okudukları sınıfın, onların durumluk kaygı düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılı maya neden olmadı ı görölmü tür ($F=0,70$ ve $p>,05$). Ö rencilerin okudukları sınıflara ba lı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendi inde (Tablo 23); 4. Sınıf ö rencilerinin durumluk kaygı düzeylerinin di er sınıflarda okuyan ö rencilere göre biraz daha yüksek oldu u görölmekle birlikte, bu fark anlamlı de ildir ($\bar{X}_{1.Sınıf}=40,75$; $\bar{X}_{2.Sınıf}=40,86$; $\bar{X}_{3.Sınıf}=40,28$ ve $\bar{X}_{4.Sınıf}=42,27$). Bu nedenle, ö rencilerin farklı sınıflarda okumalarının, onların durumluk kaygı düzeylerini farklılı tırmadı ı söylenebilir.

Ö rencilerin okudu u sınıfın, onların sürekli kaygı düzeyleri bakımından da anlamlı bir farklılı maya neden olmadı ı bulunmu tur ($F=0,69$ ve $p>,05$). Ö rencilerin

okudukları sınıflara ba lı olarak verdikleri ortalama puanlara bakıldı ında (Tablo 23); ö rencilerin sürekli kaygı düzeylerine ili kin de erlerin birbirlerine son derece yakın gerçeikle tikleri anla ılmaktadır. Ortalama puanlar arasında küçük farklar olmakla birlikte, bu fark sürekli kaygı düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı çıkmamı tır ($\bar{X}_{1.Sınıf}=43,19$; $\bar{X}_{2.Sınıf}=44,32$; $\bar{X}_{3.Sınıf}=43,56$ ve $\bar{X}_{4.Sınıf}=44,36$). Bu nedenle, sürekli kaygı düzeyleri bakımından da, ö rencilerin okudukları sınıfın ayırt edici olmadı ı anla ılmaktadır.

Hipotez 2.4 *Lise ö rencilerinin kaygı düzeyleri anne ve babanın birlikte ya ama durumlarına (evli-bo anmı) göre farklı maktadır.*

Ö rencilerin anne-babalarının birliktelik durumunun, onların durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinde bir farklı la ma nedeni olup olmadı ı ba ımsız gruplar t-testi ile incelenmi ve sonuçları a a ıda, Tablo 4.16’da özetlenmi tir.

Tablo 24 Ö rencilerin, Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri alt ölçekleri puanlarının anne-baba birlikteli i de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek üzere yapılan t-testi (N=596)

Ölçek	Anne-Baba	n	\bar{X}	ss	sh	t-test		
						sd	t	p
Durumluk Kaygı Ölçe i	Birlikte	526	40,55	10,98	0,48	594	-2,30	0,022*
	Ayrı/Bo anmı	70	43,76	10,86	1,30			
Sürekli Kaygı Ölçe i	Birlikte	526	43,75	8,68	0,38	594	-0,51	0,609
	Ayrı/Bo anmı	70	44,31	7,88	0,94			

Tablo 24’den de görülece i üzere ö rencilerin anne-babalarının birlikte veya ayrı/bo anmı olmaları, onların durumluk kaygı düzeylerinin anlamlı bir ekilde farklı la masına neden olmaktadır ($t=-2,30$ ve $p<,05$). Ö rencilerin verdikleri ortalama puanlarını inceledi imizde; anne-babası ayrı/bo anmı olan ö rencilerin durumluk kaygı düzeylerinin, anne-babası birlikte olan ö rencilere göre daha yüksek oldu u görülmektedir ($\bar{X}_{Birlikte}=40,55$; $\bar{X}_{Ayrı/Bo anmı}=43,76$).

Ancak, durumluk kaygı düzeyindeki farklı la madan sonra, ö rencilerin anne-babalarının birliktelik durumunun, onların sürekli kaygı düzeylerinde anlamlı bir

ekilde farklıla maya neden olmadı ı bulunmu tur ($t=-0,51$ ve $p>,05$). Ö rencilerin ortalama puanlarına bakıldı ında; anne-babası birlikte ve ayrı/bo anmı olanların sürekli kaygı düzeylerine ili kin puanlarının birbirlerine yakın oldu u görülmektedir. Anne-babası ayrı olan ö rencilerin sürekli kaygı düzeylerine ili kin puanları, anne-babası birlikte olanlara göre biraz daha yüksek olmakla birlikte, bu fark istatistiksel olarak ayırt edici bir fark de ildir ($\bar{X}_{Birlikte}=43,75$; $\bar{X}_{Ayrı/Bo\ anmı}=44,31$). Bunun bir nedeni, anne-babası ayrı/bo anmı olan ö rencilerin bir süre sonra bu duruma alı maları olabilir.

Hipotez 2.5 Lise ö rencilerinin kaygı düzeyleri annenin e itim durumuna göre farklıla maktadır.

Ara tırmaya katılan ö rencilerin, Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri alt ölçeklerini algılamalarında, annelerinin e itim durumunun anlamlı bir farklıla maya neden olup olmadı ını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi ve ANOVA testi sonrası annenin e itim durumu de i keninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklıla ma oldu unu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu a a ıda tablolar halinde verilmi tir.

Tablo 25 Ö rencilerin, Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri alt ölçekleri puanlarının annenin e itim durumu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=592)

Ölçek	Gruplar	n	\bar{X}	ss	ANOVA					
					Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	
	E itim									
Durumluk	İlk/Ortaokul (1)	182	41,39	11,06	<i>G. Arası</i>	150,26	2	75,13	0,62	0,539
Kaygı	Lise M. (2)	190	41,14	11,06	<i>G. ç i</i>	71594,70	589	121,55		
Ölçe i	Üniversite M. (3)	220	40,24	10,96	<i>Toplam</i>	71744,96	591			
Sürekli	İlk/ortaokul (1)	182	44,99	8,54	<i>G. Arası</i>	485,67	2	242,84	3,31	0,037*
Kaygı	Lise M. (2)	190	43,80	8,39	<i>G. ç i</i>	43246,35	589	73,42		
Ölçe i	Üniversite M. (3)	220	42,79	8,74	<i>Toplam</i>	43732,03	591			

Annelerinin e itim durumuna ba lı olarak ö rencilerin, envanterin sadece sürekli kaygı ölçe inin algılanmasında anlamlı bir farklıla maya neden oldu u bulunmu tur (Tablo 25).

Tablo 26 Sürekli Kaygı Ölçeği bakımından, annenin eğitim durumu ve oğlunun hangi grupları için anlamlı bir farklılaşma olduğunu belirlemeye yönelik yapılan post-hoc Scheffe testi (N=592)

Ölçek	(I) Eğitim	(J) Eğitim	Ortalama Farkı (I-J)	sh	p
Sürekli Kaygı Ölçeği	İlk/Ortaokul (1)	Lise M. (2)	1,195	0,889	0,179
		Üniversite M. (3)	2,208*	0,859	0,010*
	Lise M. (2)	İlk/Ortaokul (1)	-1,195	0,889	0,179
		Üniversite M. (3)	1,014	0,849	0,233
	Üniversite M. (3)	İlk/Ortaokul (1)	-2,208*	0,859	0,010*
		Lise M. (2)	-1,014	0,849	0,233

ANOVA testi sonrası, öğrencilerin annelerinin eğitim durumunun, onların durumluk kaygı düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını bulunmuştur ($F=0,62$ ve $p>,05$). Öğrencilerin annelerinin mezuniyet durumuna bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 25); durumluk kaygı düzeylerine ilişkin ortalamaların birbirlerine yakın olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{İlk/Ortaokul\ Mezunu}=41,39$; $\bar{X}_{Lise\ Mezunu}=41,14$ ve $\bar{X}_{Üniversite\ Mezunu}=40,24$).

Durumluk kaygı düzeylerinden farklı olarak, sürekli kaygı düzeyleri bakımından öğrencilerin annelerinin eğitim durumunun anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu bulunmuştur ($F=3,31$ ve $p<,005$). Scheffe testine göre; annesi ilk/ortaokul mezunu olan öğrencilerle, annesi üniversite mezunu olan öğrenciler arasında sürekli kaygı düzeyi bakımından anlamlı bir farklılaşma mevcuttur (Tablo 26). Verilen ortalama puanlara bakıldığında; annesi ilk/ortaokul mezunu olan öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin, annesi üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{İlk/Ortaokul\ Mezunu}=44,99$; $\bar{X}_{Lise\ Mezunu}=43,80$ ve $\bar{X}_{Üniversite\ Mezunu}=42,79$).

Hipotez 2.6 Lise ö rencilerinin kaygı düzeyleri babanın e itim duumuna göre farklıla maktadır.

Ara tırmaya katılan ö rencilerin, Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri alt ölçeklerini algılamalarında, babalarının e itim durumunun anlamlı bir farklıla maya neden olup olmadı nı belirlemek üzere yapılan ANOVA testi ve ANOVA testi sonrası babanın e itim durumu de i keninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklıla ma oldu unu bulmaya yönelik yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu a a ıda tablolar halinde verilmi tir.

Tablo 27 Ö rencilerin, Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri alt ölçekleri puanlarının babanın e itim durumu de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=584)

Ölçek	Gruplar	n	\bar{X}	ss	ANOVA					
					Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	
Durumluk Kaygı Ölçe i	İk/Ortaokul (1)	141	41,26	11,03	<i>G. Arası</i>	28,54	2	14,27	0,12	0,888
	Lise M. (2)	165	40,68	10,49	<i>G. ç i</i>	69559,54	581	119,72		
	Üniversite M. (3)	278	40,81	11,16	<i>Toplam</i>	69588,08	583			
Sürekli Kaygı Ölçe i	İk/ortaokul (1)	141	45,24	8,70	<i>G. Arası</i>	868,00	2	434,00	5,97	0,003*
	Lise M. (2)	165	44,73	8,89	<i>G. ç i</i>	42218,76	581	72,67		
	Üniversite M. (3)	278	42,55	8,20	<i>Toplam</i>	43086,76	583			

Babalarının e itim durumuna ba lı olarak ö rencilerin, envanterin sadece sürekli kaygı ölçe inin algılanmasında anlamlı bir farklıla maya neden oldu u bulunmu tur (Tablo 27).

Tablo 28 Sürekli Kaygı Ölçe i bakımından, babanın e itim durumu de i keninin hangi grupları için anlamlı bir farklıla ma oldu unu belirlemeye yönelik yapılan post-hoc Scheffe testi (N=584)

Ölçek	(I) E itim	(J) E itim	Ortalama Farkı (I-J)	sh	p
Sürekli Kaygı Ölçe i	İk/Ortaokul (1)	Lise M. (2)	0,508	0,978	0,604
		Üniversite M. (3)	2,687*	0,881	0,002*
	Lise M. (2)	İk/Ortaokul (1)	-0,508	0,978	0,604
		Üniversite M. (3)	2,179*	0,838	0,010*
	Üniversite M. (3)	İk/Ortaokul (1)	-2,687*	0,881	0,002*
		Lise M. (2)	-2,179*	0,838	0,010*

ANOVA testi sonrası, ö rencilerin babalarının e itim durumunun, onların durumluk kaygı düzeyleri bakımından anlamlı bir farklıla maya neden olmadı ı bulunmu tur

($F=0,12$ ve $p>,05$). Ö rencilerin babalarının mezuniyet durumuna ba lı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendi inde (Tablo 27); ö rencilerin durumluk kaygı düzeylerine ili kin ortalamaların birbirlerine çok yakın gerçekte i i görülmektedir ($\bar{X}_{ilk/Ortaokul\ Mezunlu}=41,26$; $\bar{X}_{Lise\ Mezunlu}=40,68$ ve $\bar{X}_{Üniversite\ Mezunlu}=40,81$).

Sürekli kaygı düzeyleri bakımından ö rencilerin babalarının e itim durumunun anlamlı bir farklıla maya neden oldu u bulunmu tur ($F=5,97$ ve $p<,005$). Scheffe testine göre; babası üniversite mezunu olan ö rencilerle, babası ilk/ortaokul ve lise mezunu olan ö rencilerin sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklıla ma mevcuttur (Tablo 28). Verilen ortalama puanlara bakıldı nda; annesi ilk/ortaokul ve lise mezunu olan ö rencilerin sürekli kaygı düzeyleri, annesi üniversite mezunu olan ö rencilere göre daha yüksektir ($\bar{X}_{ilk/Ortaokul\ Mezunlu}=45,24$; $\bar{X}_{Lise\ Mezunlu}=44,73$ ve $\bar{X}_{Üniversite\ Mezunlu}=42,55$).

Hipotez 2.7 Lise ö rencilerinin kaygı düzeyleri ailenin aylık ortalama gelir durumuna göre farklıla maktadır.

Ara tırmaya katılan ö rencilerin, Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri alt ölçeklerini algılamalarında, ailelerinin tahmini aylık gelirinin anlamlı bir farklıla maya neden olup olmadı mını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi ve ANOVA testi sonrası ailenin aylık geliri de i keninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklıla ma oldu unu ara tırmaya yönelik olarak yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu a a ıda tablolar halinde incelenmi tir.

Tablo 29 Ö rencilerin, Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri alt ölçekleri puanlarının ailenin aylık geliri de i kenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=596)

Ölçek	Gruplar	n	\bar{X}	ss	ANOVA					
					Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	
Durumluk Kaygı Ölçe i	1000 TL ve altı (1)	86	42,02	11,88	<i>G. Arası</i>	127,38	2	63,69	0,53	0,592
	1001-1500 TL (2)	133	40,55	10,62	<i>G. ç i</i>	71948,51	593	121,33		
	1500 TL'den fazla (3)	377	40,81	10,95	<i>Toplam</i>	72075,90	595			
Sürekli Kaygı Ölçe i	1000 TL ve altı (1)	86	46,10	9,26	<i>G. Arası</i>	801,64	2	400,82	5,52	0,004*
	1001-1500 TL (2)	133	44,68	8,36	<i>G. ç i</i>	43096,15	593	72,68		
	1500 TL'den fazla (3)	377	43,00	8,41	<i>Toplam</i>	43897,79	595			

Ailenin aylık gelirine ba lı olarak envanterin sadece sürekli kaygı ölçe inin algılanmasında anlamlı bir farklıla ma oldu u bulunmu tur (Tablo 29).

Tablo 30 Sürekli Kaygı Ölçe i bakımından, ailenin aylık geliri de i keninin hangi grupları için anlamlı bir farklıla ma oldu unu belirlemeye yönelik yapılan post-hoc Scheffe testi (N=596)

Boyut	(I) Gelir	(J) Gelir	Ortalama Farkı (I-J)	sh	p
Sürekli Kaygı Ölçe i	1000 TL ve altı (1)	1001-1500 TL (2)	1,428	1,18	0,227
		1500 TL'den fazla (3)	3,107*	1,019	0,002
	1001-1500 TL (2)	1000 TL ve altı (1)	-1,428	1,18	0,227
		1500 TL'den fazla (3)	1,679	0,86	0,051
	1500 TL'den fazla (3)	1000 TL ve altı (1)	-3,107*	1,019	0,002
		1001-1500 TL (2)	-1,679	0,86	0,051

Durumluk kaygı düzeyi bakımından ö rencilerin ailelerinin aylık gelirinin anlamlı bir farklıla maya neden olmadı ı bulunmu tur ($F=0,53$ ve $p>,05$). Ö rencilerin ailelerinin aylık gelirine ba lı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendi inde, bunların birbirlerine yakın bir ekilde gerçekte ti i görölmektedir ($\bar{X}_{1000 TL ve Altı}=42,02$; $\bar{X}_{1001-1500 TL}=40,55$ ve $\bar{X}_{1500 TL'den fazla}=40,81$). Ailesinin aylık geliri 1000 TL ve altında olanların, ailesinin aylık geliri daha yüksek di er ö renci gruplarına göre durumluk kaygı düzeyi daha yüksek gözökmekle birlikte, bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir farka i aret etmemektedir.

ANOVA testi sonrası, ö rencilerin ailelerinin aylık gelirinin, onların sürekli kaygı düzeyleri bakımından anlamlı bir farklıla maya neden oldu u bulunmu tur ($F=5,52$ ve $p<,05$). Hangi gelir düzeyleri arasında anlamlı farklıla malar oldu unu ara tırmak üzere yapılan post-hoc Scheffe testine göre; aile aylık geliri 1500 TL'den fazla olan ö renciler ile aylık aile geliri 1000 TL ve altında olan ö renciler arasında sürekli kaygı düzeyi bakımından anlamlı bir farklıla ma vardır (Tablo 30). Aylık aile geliri 1000 TL ve altında olan ö rencilerin sürekli kaygı düzeylerinin, aile aylık geliri 1500 TL'den fazla olan ö rencilere göre daha yüksek oldu u görülmektedir ($\bar{X}_{1000 TL}$ ve $\bar{X}_{1500 TL'den fazla}=43,00$).

Hipotez 2.8 *Lise ö rencilerinin kaygı düzeyleri ile akademik ba arı düzeyleri arasında ili ki vardır.*

Ara tırmaya katılan ö rencilerin, Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri alt ölçeklerini algılamaları ile kendi algılarına göre akademik ba arıları arasındaki ili kiyi belirlemek üzere Pearson çarpım momentler korelasyon katsayılarından yararlanılmı ve sonuçları a a ıdaki tabloda özetlenmi tir (Tablo 31).

Tablo 31 Ö rencilerin, Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri alt ölçekleri puanları ile kendi algılarına göre akademik ba arıları arasındaki ili ki ($N=596$)

Envanter	Ölçek		Akademik Ba arı
Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri	Durumluk Kaygı Ölçe i	Pearson r	,183**
		p	0,000
		N	596
	Sürekli Kaygı Ölçe i	Pearson r	,200**
		p	0,000
		N	596

Ö rencilerin durumluk kaygı düzeyleri ile kendi algılarına göre akademik ba arıları arasında .001 anlam düzeyinde, pozitif bir ili ki mevcuttur ($r=,183$ ve $p<,001$). Buna

göre, durumluk kaygı düzeyinin yüksek olması halinde, ö rencilerin akademik ba arısında da bir artı , tersi durumda ise bir dü ü beklenebilir.

Ö rencilerin sürekli kaygı düzeyleri ile kendi algılarına göre akademik ba arıları arasında da .001 anlam düzeyinde, pozitif bir ili ki oldu u bulunmu tur ($r=,200$ ve $p<,001$). Buna göre, yine, sürekli kaygı düzeyinin yüksek olması halinde, ö rencilerin akademik ba arısında da bir artı ve tersi durumda ise bir dü ü beklenebilir.

3.3. Ö RENC LER N MÜKEMMEL YETÇ L K DÜZEYLER LE KAYGI DÜZEYLER ARASINDAK İL K YE İL K N ANAL ZLER

Ara tırmaya katılan lise ö rencilerinin, mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ili kiyi belirlemek üzere Pearson çarpım momentler korelasyon katsayılarından yararlanılmı ve sonuçları a a ıdaki tabloda özetlenmi tir (Tablo 32).

Tablo 32 Ö rencilerin, mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ili ki (N=596)

Ölçek/Envanter	Parametre	Durumluk Kaygı	Sürekli Kaygı
Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik	<i>r</i>	0,433**	0,411**
	<i>p</i>	0,000	0,000
	<i>N</i>	596	596
Di erlerine Yönelik Mükemmeliyetçilik	<i>r</i>	0,451**	0,502**
	<i>p</i>	0,000	0,000
	<i>N</i>	596	596
Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik	<i>r</i>	,145*	,244*
	<i>p</i>	0,002	0,000
	<i>N</i>	596	596

Hipotez 3.1 *Lise ö rencilerinin “kendine yönelik mükemmeliyetçilik” düzeyi ile “sürekli kaygı” düzeyi arasında ili ki vardır.*

Lise ö rencilerinin ‘kendine yönelik mükemmeliyetçilik’ düzeyi ile ‘durumluk kaygı’ düzeyleri arasında, .001 anlam düzeyinde pozitif bir ili ki vardır ($r=,433$ ve $p<,001$). Yine benzer biçimde, ö rencilerin ‘kendine yönelik mükemmeliyetçilik’ düzeyi ile ‘sürekli kaygı’ düzeyleri arasında da, .001 anlam düzeyinde pozitif bir ili ki oldu u bulunmu tur ($r=,411$ ve $p<,001$).

Hipotez 3.2 Lise ö rencilerinin “di erlerine yönelik mükemmeliyetçilik” düzeyi ile “sürekli kaygı” düzeyi arasında ili ki vardır.

Lise ö rencilerinin ‘di erlerine yöenlik mükemmeliyetçilik’ düzeyi ile ‘durumluk kaygı’ düzeyleri arasında, .001 anlam düzeyinde pozitif bir ili ki vardır ($r=,451$ ve $p<,001$). Benzer biçimde, ö rencilerin ‘di erlerine yöenlik mükemmeliyetçilik’ düzeyi ile ‘sürekli kaygı’ düzeyleri arasında da, .001 anlam düzeyinde pozitif bir ili ki oldu u görülmü tür ($r=,502$ ve $p<,001$).

Hipotez 3.3 Lise ö rencilerinin “toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik” düzeyi ile “sürekli kaygı” düzeyi arasında ili ki vardır.

Son olarak, lise ö rencilerinin ‘toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik’ düzeyi ile ‘durumluk kaygı’ düzeyleri arasında, .05 anlam düzeyinde pozitif bir ili ki oldu u bulunmu tur ($r=,145$ ve $p<,05$). Yine, lise ö rencilerinin ‘toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik’ düzeyi ile ‘sürekli kaygı’ düzeyleri arasında da, .05 anlam düzeyinde pozitif bir ili ki oldu u bulunmu tur ($r=,244$ ve $p<,05$).

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ara tırmanın bu bölümünde, ara tırma sonucunda elde edilen bulgular 11’de, amaç ve hipotezlerin sırası izlenerek sonuçlara yer verilmiştir, daha sonra bu sonuçlar ile literatür 11’de son olarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

4.1. SONUÇLAR

4.1.1. Lise Örencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile İlgili Sonuçlar

Hipotez 1.1 Örencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ortalamanın üzerindedir.

Ara tırmaya katılan lise örencilerinin kişisel özelliklerine bakılmaksızın mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar, örencilerin her üç alt boyutta da ortalamaların üstünde olduklarını göstermiştir. En belirgin fark kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunda görülmüştür. Diğerlerine yönelik ve toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik alt boyutları ortalama puanları da genel ortalamanın üstünde olmakla birlikte, ilk boyut kadar belirgin değildir (Tablo 9).

Körölu’nun 2008 yılında 463 lise örencisi ile Oral (1999) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği’ni kullanarak yapılan ara tırmada örencilerin mükemmeliyetçilik ve rekabetçilik tutumları incelenmiştir. Körölu tarafından yapılan ara tırmanın sonuçları burada yapılmış olan ara tırma ile kendilerine yönelik mükemmeliyetçilik özelliklerinin lise örencilerinde daha yoğun olarak görülmesi açısından paralellik göstermektedir.

Hipotez 1.2 Lise ö rencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri cinsiyetlerine göre farklıla maktadır.

Lise ö rencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin kar ıla tırılmasına yönelik yapılan analiz sonucunda, sosyal olarak belirlenmi mükemmeliyetçilik alt boyutu bakımından, erkek ve kız ö rencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinde anlamlı bir farklıla ma oldu u bulunmu tur. Buna göre; erkek ö rencilerin toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik düzeylerinin, kız ö rencilerin toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik düzeylerinden daha yüksek oldu u görülmü tür (Tablo 10).

Bu sonuç, Türk toplumunun erkek bireye verdi i anlamı ortaya koymaktadır. Ka itçiba ı'nın 1973 yılında yapmı oldu u ara tırmanın sonuçlarına benzer olarak günümüzdeki kültürel de i iklik, e itim sistemindeki yenilikler, toplumsal yapıdaki belirgin farklıla madan dolayı erkek bireyler aileler için daha önemli görülmektedir. Benzer bir bulgu olarak Benk (2006) yaptı ı ara tırmada erkeklerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin kızlara göre daha yüksek oldu unu ortaya çıkarmı ve “toplumun erkekten meslek sahibi olması, askerlik görevini yapması, evlenmek için yeterli ekonomik özgürlü ü kazanması” gibi rollere ba lamaktadır (Benk, 2006; akt Köro lu, 2008). Aile reisi, maddi geliri sa layan ki i, aile saygınlı ını devam ettiren aile bireyi konumunda görüldüklerinden sosyal çevre tarafından mükemmel ve ba arılı olma baskısını kadınlara göre daha çok hissettikleri dü ünülebilir.

Hipotez 1.3 Lise ö rencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri sınıflarına göre farklıla maktadır.

Lise ö rencilerinin ö renim gördükleri sınıflara göre mükemmeliyetçilik ölçe inin üç alt boyutu bakımından da anlamlı farklıla malar oldu u bulunmu tur (Tablo 11 ve Tablo 12). Buna göre;

- 1. Sınıfta okuyan ö rencilerin Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik düzeyleri di er üç (üst) sınıfta okuyan ö rencilerden daha dü ük çıkmı tır.
- Di erlerine Yönelik Mükemmeliyetçilik boyutunun algılanmasında da 1. Sınıfta okuyan ö renciler ile di er üç (üst) sınıfta okuyan ö renciler arasında

anlamli bir farklilik ma oldu u ve 1. Sınıfta okuyan ö rencilerin bu boyuta ili kin mükemmeliyetçilik düzeylerinin daha dü ük oldu u görülmü tür.

- Son olarak, Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik boyutunun algılanmasında 1. Sınıfta okuyan ö renciler ile 2. Sınıfta okuyan ö renciler arasında anlamli bir farklilik ma oldu u bulunmu tur. 2. Sınıfta okuyan ö rencilerin Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik düzeylerinin 1. Sınıfta okuyan ö rencilere göre daha yüksek oldu u bulunmu tur.

Hipotez 1.4 Lise ö rencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri anne ve babanın birlikte ya ama durumlarına (evli-bo anmı) göre farklıla maktadır.

Ö rencilerin anne-babalarının birlikte veya ayrı/bo anmı olmalarının, onların Kendine Yöenlik Mükemmeliyetçilik boyutunu algılamalarında anlamli bir farklilik maya neden oldu u bulunmu tur. Anne-babası birlikte olan ö rencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik algılamalarının, anne-babaları ayrı/bo anmı olan ö rencilerin kendine yöenlik mükemmeliyetçilik düzeylerinden daha yüksek oldu u anla ılmı tır (Tablo 13).

Anne-babası ayrı/bo anmı olan ergenlerin zaten ya adıkları bir acı mevcut olup, “ö renilmi çaresizlik” durumunu deneyimledikleri dü ünüldü ünde mükemmeliyetçilik özelli ini geli tirmek için bir motivasyona sahip olmadıkları yorumu yapılabilir.

Hipotez 1.5 ve Hipotez 1.6 Lise ö rencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri anne-baba e itim durumuna göre farklıla maktadır.

Ara tırmaya katılan ö rencilerin anne-babalarının e itim düzeylerinin, ö rencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinde anlamli bir farklilik maya neden oldu u bulunmu tur. Anne-baba e itim düzeyi dü ük olan ö rencilerin toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik düzeylerinin, anne-baba e itim düzeyi yüksek olan ö rencilerin toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik düzeylerinden daha yüksek oldu u anla ılmı tır. Yine, anne-baba e itim düzeyi dü ük olan ö rencilerin,

kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyinin de yüksek oldu u bulunmu tur (Tablo 14 - Tablo 17).

Anne-baba e itim düzeyi dü ük olan ö rencilerin hem toplum tarafından dayatılan hem de kendine yönelik mükemmeliyetçilik özelliklerin yüksek çıkması, ailelerin kendi ba aramadıklarını çocuklarından beklmeleriyle açıklanabilir. Buna kar ılık çocukların da bu beklentiye kar ılık olarak daha mükemmeliyetçi özellikler geli tirmiş olabilecekleri dü ünülebilir.

Hipotez 1.7 Lise ö rencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ailenin aylık ortalama gelir durumuna göre farklıla maktadır.

Ailenin aylık gelirine ba lı olarak ö rencilerin, ölçe in iki alt boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklıla ma oldu u bulunmu tur (Tablo 18 ve Tablo 19). Bunlar;

- Ö rencilerin ailelerinin aylık gelirinin, onların Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklıla maya neden oldu u, aile aylık geliri 1500 TL'den fazla olan ö rencilerin Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik düzeylerinin, di er iki (dü ük) gelir grubundaki ö rencilerin Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik düzeylerinden daha dü ük oldu u görülmü tür.
- Yine, aile aylık geliri 1500 TL'den fazla olan ö rencilerin Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik düzeylerinin, di er iki (dü ük) gelir grubundaki ö rencilerin Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik düzeylerinden daha dü ük oldu u anlaşılmı tır.

Hipotez 1.8 Lise ö rencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile akademik ba arı düzeyleri arasında ili ki vardır.

Son olarak, ara tırmaya katılan ö rencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri (üç alt boyut için) ile akademik ba arıları arasında anlamlı bir ili ki oldu u bulunmu tur (Tablo 20).

- Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik alt boyutu ile ö rencilerin kendi algılarına göre akademik ba arıları arasında .001 anlam düzeyinde pozitif bir ili ki mevcuttur. Buna göre, Kendine Yönelik Mükemmeliyetçili e ili kin davranı lara sahip ö rencilerin akademik ba arısında da bir artı , tersi durumda ise bir dü ü vardır.
- Di erlerine Yönelik Mükemmeliyetçilik alt boyutu ile ö rencilerin kendi algılarına göre akademik ba arıları arasında .05 anlam düzeyinde negatif ve zayıf bir ili ki mevcuttur. Buna göre, Di erlerine Yönelik Mükemmeliyetçilik düzeyleri dü ük ö rencilerin akademik ba arıları yüksek, Di erlerine Yönelik Mükemmeliyetçilik düzeyleri yüksek ö rencilerin ise akademik ba arıları dü üktür.
- Son olarak, Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik alt boyutu ile ö rencilerin kendi algılarına göre akademik ba arıları arasında da .05 anlam düzeyinde pozitif bir ili ki oldu u bulunmu tur. Buna göre, Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik düzeyleri yüksek ö rencilerin akademik ba arıları da yüksek, Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik düzeyleri dü ük ö rencilerin akademik ba arıları ise dü üktür.

4.1.2. Lise Ö rencilerinin Kaygı Düzeyleri ile İlgili Sonuçlar

Hipotez 2.1 Lise ö rencilerinin kaygı düzeyleri orta düzeydedir.

Ara tırmaya katılan ö rencilerin durumluk kaygı ölçe ine verdikleri ortalama puanın Öner ve Le Compte tarafından uygulamalarda bulunan sınırlar içinde oldu u

($\bar{X}=40,93$), ö rencilerin durumluk kaygı düzeylerinin normlara yakın oldu u söylenebilir. Ancak, sürekli kaygı ölçe i için bulunan ortalama puanın Öner ve Le Compte'un uygulamalarda buldukları sınırların dı ında oldu u, biraz daha yüksek gerçekle ti i bulunmu tur ($\bar{X}=43,82$). Örneklemdaki lise ö rencilerinin sürekli kaygı düzeyinin normların biraz üstünde oldu u anla ılmaktadır (Tablo 21).

Hipotez 2.2 Lise ö rencilerinin kaygı düzeyleri cinsiyetlerine göre farklıla maktadır.

Ara tırmanın ikinci boyutu olan lise ö rencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi 1 1 ında alınan sonuçlar erkek ve kız ö rencilerin kaygı düzeylerinde anlamlı farklılıklar oldu unu göstermektedir. Ancak kaygı düzeyleri, durumluluk kaygı ve sürekli kaygı düzeyleri olarak incelendi inde kız ve erkek ö rencilerin durumluluk kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamı tır. Sürekli kaygı düzeyinde ise kız ö rencilerin kaygı düzeyleri ile erkek ö rencilerin kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmakta, kız ö rencilerin kaygı düzeylerinin daha yüksek oldu u görülmektedir (Tablo 22).

Hipotez 2.3 Lise ö rencilerinin kaygı düzeyleri sınıflarına göre farklıla maktadır.

Lise ö rencilerinin okudukları sınıflara göre kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklıla ma bulunamamı tır (Tablo 23).

Hipotez 2.4 Lise ö rencilerinin kaygı düzeyleri anne ve babanın birlikte ya ama durumlarına (evli-bo anmı) göre farklıla maktadır.

Ara tırmaya katılan ö rencilerin anne-babalarının birlikte veya ayrı/bo anmı olmaları, onların durumluk kaygı düzeylerinin anlamlı bir ekilde farklıla masına neden olmaktadır. Anne-babası ayrı/bo anmı olan ö rencilerin durumluk kaygı düzeylerinin, anne-babası birlikte olan ö rencilerin durumluk kaygı düzeylerinden daha yüksek oldu u bulunmu tur (Tablo 24). Ö rencilerin anne-babalarının birlikte

veya ayrı/bo anmı olmalarının ise, onların sürekli kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklıla maya neden olmadı ı görülmü tür.

Hipotez 2.5 ve Hipotez 2.6 Lise ö rencilerinin kaygı düzeyleri anne-babanın e itim durumuna göre farklıla maktadır.

Anne-baba e itim düzeyleri dü ük olan ö renciler ile yüksek olan ö renciler arasında sadece sürekli kaygı düzeyi bakımından anlamlı bir fark bulunmu tur. Anne-baba e itim düzeyi dü ük olan ö rencilerin sürekli kaygı düzeylerinin, anne-baba e itim düzeyi yüksek olan ö rencilerin sürekli kaygı düzeylerinden daha yüksek oldu u görülmektedir (Tablo 25 – 28).

Hipotez 2.7 Lise ö rencilerinin kaygı düzeyleri ailenin aylık ortalama gelir durumuna göre farklıla maktadır.

Durumluk kaygı düzeyi bakımından ö rencilerin ailelerinin aylık gelirinin anlamlı bir farklıla maya neden olmadı ı bulunmu tur. Öte yandan, ö rencilerin ailelerinin aylık gelirinin, onların sürekli kaygı düzeyleri bakımından anlamlı bir farklıla maya neden oldu u bulunmu tur (Tablo 29 ve Tablo 30). Aylık aile geliri 1000 TL ve altında olan ö rencilerin sürekli kaygı düzeylerinin, aile aylık geliri 1500 TL'den fazla olan ö rencilerin sürekli kaygı düzeylerinden daha yüksek oldu u görülmü tür.

Hipotez 2.8 Lise ö rencilerinin kaygı düzeyleri ile akademik ba arı düzeyleri arasında ili ki vardır.

Ö rencilerin hem durumluk, hem de sürekli kaygı düzeyleri ile kendi algılarına göre akademik ba arıları arasında .001 anlam düzeyinde, pozitif bir ili ki oldu u bulunmu tur (Tablo 31). Buna göre, durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri yüksek ö rencilerin akademik ba arısı da yüksek, durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri dü ük ö rencilerin ise akademik ba arısı da dü üktür.

4.1.3. Lise Ö rencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Hipotez 3.1, 3.2 ve 3.3 Lise ö rencilerinin “kendine yönelik mükemmeliyetçilik”, “di erlerine yönelik mükemmeliyetçilik” ve “toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik” düzeyleri ile “sürekli kaygı” düzeyi arasında ilişki vardır.

Ara tırmaya katılan lise ö rencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesinde;

- Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik ile Durumluluk ve Sürekli kaygı düzeyleri arasında .001 anlam düzeyinde,
- Di erlerine Yönelik Mükemmeliyetçilik ile Durumluluk ve Sürekli kaygı düzeyleri arasında .001 anlam düzeyinde,
- Ve, Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik ile Durumluluk ve Sürekli kaygı düzeyleri arasında .05 anlam düzeyinde pozitif korelasyon bulunmuştur (Tablo 32).

Bu durumda genel olarak, yukarıdaki mükemmeliyetçilik düzeylerinden herhangi biri yüksek olan ö rencilerin hem Durumluluk, hem de Sürekli Kaygı düzeylerinin de yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Tam tersi durumda, mükemmeliyetçilik düzeyi düşük (her üç tip için de) ö rencilerin ise hem Durumluluk, hem de Sürekli Kaygı düzeyleri düşük olacaktır.

4.2. TARTI MA

Bu ara tırma lise seviyesinde olan ö rencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ili ki olup olmadığını saptamak amacı ile tasarlanmıştır. Yapılan ara tırma do rultusunda, lise seviyesinde olan ö rencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasında pozitif bir ili ki olduğu saptanmıştır. Bu sonuç bize mükemmeliyetçilik düzeyi yüksek olan ö rencilerin aynı zamanda kaygı düzeylerinin de yüksek olduğunu göstermiştir.

Kaygı seviyesinin okul performansını etkiledi i ara tırmacılar tarafından ortaya konulmuş bir sonuçtur. Kaygı her insanda olan bir duygulanım olmasına rağmen kaygı seviyesi, kar ıla ılan durum ve ki inin sahip olduğu ki sel özellikler ile de i im göstermektedir. Kaygı seviyesi en uygun düzeyde olan bir ki i kar ıla tı ı durum ile beklenen düzeyde başarı çıkabilirken, kaygı düzeyi a ırı yüksek ki iler durum ile başarı çıkabilme becerilerinin ise dü mekte olduğunu görülmektedir. Ancak dü ük kaygı seviyesinin ise durum ile başarı çıkma motivasyonunu dü ürmekte olduğunu gözlenmektedir. Bu durumda okullarda ö renim görmekte olan ö rencilerin kaygı düzeylerinin a ırı yüksek olması akademik başarılarını ve sınavlarda gösterdikleri performansları da olumsuz yönde etkilemektedir (Furnham, Chamorro-Premuzic ve McDougall, 2003).

Mükemmeliyetçilik ve okul başarıları arasındaki ili kinin incelenmesi yönünde yapılan ara tırmalar ise farklı sonuçlar vermektedir. Bunun nedeninin daha çok mükemmeliyetçilik kavramı ile ilgili ya anan tanımlama sorunundan kaynaklandığı dü ünülmektedir. Bu ara tırmanın sonucunda ö rencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ili ki olduğu sonucuna ula ılmıştır. Bu sonuç, ö rencilerin kendi akademik başarılarını de erlendirmeleri üzerinden alınmıştır. Hamacheck (1978), mükemmeliyetçilik ile akademik başarı arasındaki ili kiye atfen, normal mükemmeliyetçilik seviyesine sahip olan ö rencilerin yüksek akademik başarıya sahip olabilecekleri görüşünü ortaya atmıştır. Mobley, Slaney ve Rice'in 2005 yılında yaptıkları ara tırmanın sonucunda da benzer bir de erlendirmeye ula mışlardır ve mükemmeliyetçilik ile akademik başarı

arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuldaki akademik başarılarının da yüksek olduğu görülmüştür. Ancak, diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Neumeister (2004), bireylerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeylerinin yüksek olması durumunda başarıya ulaşma isteklerinin de artışı ve motivasyon seviyelerinin yükseldiğini ifade etmiştir. Öte yandan Blankstein, Dunkley ve Wilson'un 2008'de sundukları araştırmaların sonuçları, değerlendirilmeyle ilgili duyulan endişeye bağlı olarak mükemmeliyetçilik düzeyi yüksek olan öğrencilerin tahmini akademik ortalamalarının düşük olduğu ortaya koymaktadır. Frost ve Henderson (1991) ise yüksek mükemmeliyetçilik düzeyine sahip olan bireylerin ortaya koydukları performanstan memnuniyetsizlik duydukları görüşünü ortaya koymuşlardır (Kearns, Forbes, Gardiner ve Marshall, 2008).

Yapılan araştırmaların sonucunda kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile durumluluk ve sürekli kaygı düzeyleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyi yüksek olan öğrencilerin durumluluk ve sürekli kaygı düzeylerinin de yüksek olacağına işaret etmektedir. Sonuç olarak kaygı ve akademik başarı ile mükemmeliyetçilik ve akademik başarı ilişkileri ayrı ayrı incelendiğinde bu bireylerin okulda ortaya koydukları akademik başarının yüksek olması beklenmektedir. Yıldırım, Gençtarım, Yalçın ve Baydan (2008) Ankara'da öğrenim görmekte olan 505 lise öğrencisi ile bir araştırma sürdürmüşlerdir. Bu araştırma sonucunda kaygı ile akademik başarı ve mükemmeliyetçilik arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın sonuçları burada sunulan araştırmanın sonuçları ile benzer nitelik taşımaktadır. Öte yandan, Yalçın ve arkadaşları yaptıkları çalışmada öğrencilerin sınav kaygılarının yüksek olduğu durumlarda mükemmeliyetçiliklerinin ve akademik başarılarının da yükseldiği bulgusunu ortaya sürmüşlerdir.

Araştırmanın alt başlıklarında bulunan ve gerek mükemmeliyetçilik değerlendirilmesinde, gerek kaygı düzeyleri değerlendirilmesinde anne-baba özellikleri ve tutumu hakkında araştırma yapılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda anne-baba özelliklerinin ve tutumlarının hem mükemmeliyetçilik hem de kaygı düzeyleri açısından anlamlı bir fark ortaya koymakta olduğu görülmektedir. Anne-baba eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik durumları düşük olan öğrencilerin toplum tarafından

dayatılan mükemmeliyetçilik düzeyleri ile sürekli kaygı düzeylerinin di er ö rencilere oranla daha yüksek oldu u sonucuna varılmı tır. Bu durum Flett ve arkadaş ları (2002) tarafından da incelenmi ve katı aile tutumunun bireylerde toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik düzeylerinin geli mesine neden oldu u ortaya sürülmü tür. Bu noktada Çi dem Ka ıtçıba ı'nın yapımı oldu u aile ve çocuk konulu ara tırmalara de inmek yerinde olacaktır. Ka ıtçıba ı ve Ataca 2005 yılında yayınladıkları makalelerinde 1975 ve 2003 yıllarında yapımı oldukları “Türk Çocu un De eri” adlı çalı malarını kar ıla tırmı lardır. Bu çalı malarda çocu un Türk ailelerinde ne anlam ifade etti i üzerinde durulmu tur. Aileler sosyo-ekonomik düzeyleri, ya adıkları yer ve e itim düzeyleri açısından ele alınımı ve çocuk sahibi olmak ve çocu a atfedilen anlam ara tırılmı tır. 1975'teki çalı manın sonucunda özellikle ehirdi nda ya ayan sosyo-ekonomik ve e itim düzeyleri dü ük olan ailelerin çocuk sahibi olmak istemelerindeki amacın daha çok maddi nedenlere ba landı ı görü ü ortaya konulmu tur. Bu aileler erkek çocu a daha çok önem vermekte ve ya lılık evresinde erkek çocukların evi geçindirmede etkili olaca ı görü ünü savunmaktaydılar. Kız çocuklar ise ya lılık döneminde aileye özellikle sa lık konularında bakacak ki iler olarak de erlendirilmekteydi. Ancak 2003 çalı masında bu durumun de i ti i ve artık çocukların psikolojik sebeplerden ötürü istendi i ortaya konulmu , çocu a verilen de erin maddi olmaktan çok duygusal sebepler ile ba da tırıldı ı sunulmu tur.

Lise ö rencileri ile yapılan ara tırmada kız ve erkek çocukların kaygı ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin farklılık göstermesi de Türk toplumunda çocu a atfedilen anlam ile açıklanabilir. Mükemmeliyetçilik de erlendirilmesinde kız ö rencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyleri erkeklere oranla daha yüksek çıkmı , di er bir yandan erkek ö rencilerin toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik düzeylerinin kız ö rencilerden daha yüksek oldu u sonucu görülmü tür. 1975 yılında yapılan ara tırma sonuçları ile bu çalı manın sonuçları arasında bir paralellik oldu u görülmektedir.

Sonuç olarak, lise seviyesindeki ö rencilerin mükemmeliyetçilik ve kaygı düzeylerinin; sınıf, cinsiyet, anne-baba özellikleri, aile yapıları ve sosyo-ekonomik durum açısından farklılık gösterdi i ve akademik ba arı ile anlamlı bir ili ki oldu u görülmektedir. Benzer ara tırmalarda da mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kaygı

seviyeleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Hewitt ve Flett (1991) tarafından yapılan bir araştırmada, bireylerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile sosyal kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Benzer bir sonuç Blankstein, Flett, Hewitt ve Eng (1993) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda da görülmüştür (akt. Kawamura, Hunt, Frost, ve DiBartolo, 2001). Blankstein ve Dunkley (2002), mükemmeliyetçiliği tanımlarken, kişisel standartlara bağlı mükemmeliyetçilik ve değerlendirilmeye bağlı mükemmeliyetçilik olarak ayırım yapmaktadırlar. Bu ayırım ve tanım doğrultusunda araştırmacılar, değerlendirilmeye bağlı mükemmeliyetçilik geliştirmiş olan bireylerin kaygı düzeylerinin de yüksek olacağını görülmüştür.

4.3. ÖNERLER

Mükemmeliyetçilik ve kaygının bireyler üzerinde yarattıkları psikolojik etkileri ortaya koyan ara tırmalar sonucunda mükemmeliyetçilik ve kaygı düzeyleri yüksek olan bireylerin psikolojik olarak etkilendikleri görü ü ortaya konulmu tur (Pacht, 1984). Hewitt ve Flett (1991) yüksek düzeyde toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik seviyesine sahip olan bireylerin, psikolojik olarak durumdan etkileneceklerini ve kendileri için belirlenmi standartlar ile sahip oldukları beceriler arasında farklılık oldu u dü üncesi geli tirebilecekleri üzerinde durmaktadırlar. Bu farklılık inancının bireylerde ö renilmi çaresizli e yol açaca mı, di er bir deyi le her ne kadar çaba gösterirlerse de toplum tarafından dayatılan standartlara ula amayacaklarını dü üncesini geli tirecekleri görü ü savunulmaktadır. Bu durumun ileri boyutlarının psikopatolojiye yol açabilece i ve özellikle bireylerin depresyon geli tirebilece i ara tırmacılar tarafından öne sürülmektedir. Mükemmeliyetçilik seviyeleri ile di er psikopatolojik durumlar arasında da ili ki oldu u ara tırmalar ile ortaya konulmu tur. Örnek olarak yeme bozuklukları, cinsel i lev bozuklukları, ki ilik bozuklukları, alkolizm bu psikopatolojilerden birkaçıdır (Ashby ve Rice, 2002). Bu sebeple ileride yapılacak olan ara tırmalarda lise seviyesindeki ö rencilerin psikolojik olarak etkilenip etkilenmediklerinin incelenbilmesi için psikolojik de erlendirmeler yapılması ve bu sayede Türk toplumundaki profil hakkında yeni bir bilgi sahibi olunması önem ta ıdı ı dü ünülmektedir.

Di er yandan, mükemmeliyetçili in Türk toplumunda yeti en ergenlerdeki geli imi hakkında bilgi sahibi olunması amaçlanmaktadır. Mükemmeliyetçilik ile yapılan ara tırmalar ve mükemmeliyetçili in sebeplerinin incelenmesinin genellikle Avrupa ve Amerika'daki örneklerle ile gerçekleştirildi i görülmektedir. Castro ve Rice (2003) yaptıkları bir ara tırmada bu konu üzerinde durmu ve Amerika'da ya amakta olan farklı etnik grupları inceleyerek mükemmeliyetçilik seviyeleri hakkında bilgi sahibi olmayı amaçlamı lardır. Bu incelemenin sonucunda farklı etnik grupların mükemmeliyetçilik seviyelerinde anlamlı bir fark buldukları görülmektedir. Ülkemiz lise ö rencileri ile yapılan bu ara tırma ise farklı sosyo-ekonomik ve kültürel

ko ullar (ailenin geliri, anne-baba e itimi, anne-babanın birlikteli i) altında yeti menin, genç bireylerin mükemmeliyetçilik düzeylerini nasıl etkilendi ini ara tırmayı amaçlanılmı tır. Bu ara tırmanın sonuçlarının, ileride yapılacak olan ara tırmaların alt yapılarına bu ekilde bir katkıda bulunması da umulmaktadır. Özellikle farklı ya gruplarındaki çocuk ve gençlerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin geli iminin ba ka ara tırmalarla incelenmesinin, daha sa lıklı bireylerin yeti mesi yönünde faydalı olabilece i dü ünülmektedir.

Türk e itim sisteminde lise seviyesindeki ö renciler üniversite giri sınavlarına hazırlanmaktadır. Ö encilerin sınavda ba arılı olma, istedi i okula ve bölüme girme hedeflerinin mükemmeliyetçilik ve kaygı düzeylerini etkilemekte oldu u dü ünülmektedir. Köro lu (2008), ö rencilerin sınava hazırlanırken anne-babalarından etkilendiklerini ve bu sebeple toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik özelliklerinin daha yükse olabilece ini ifade etmektedir. Üniversite giri sınavları bir di erini geçmek, iyi puan almak ve hedefe ula mak ile ba lantılı oldu undan durumu bu çerçevede algılayan ergen için kaygı uyandıran bir hal almaktadır. Di er yandan ilkö retim düzeyindeki ö renciler de seviye belirleme sınavlarına girmekte ve lise ö rencileri gibi bu durumdan etkileniyor olabilmektedir. Bu ö rencilerin mükemmeliyetçilik ve kaygılarını lise ça ı öncesi geli tirmeye ba ladıkları varsayılırsa, ilkö retim ö rencileri ile de (özellikle 5-8 sınıflar arasında) yapılacak ayrı bir ara tırmanın kısmen de olsa tamamlayıcı olaca ı dü ünülmektedir.

Literatürde yer alan ara tırmalar incelendi inde, büyük bir kısmının üniversite ö rencileriyle yürütüldü ü görülmektedir. Rice ve Slaney (2002) yaptıkları bir ara tırmada üniversite ö rencileri ile çalı mı lardır. Bu çalı ma ile ara tırmaya katılan ö rencilerin büyük bir ço unlu unun mükemmeliyetçi bireyler oldu u sonucuna varılmı tır. Bu ara tırmaya ek olarak, Kearns, Forbes, Gardiner ve Marshall (2008) üniversite döneminin gençler tarafından gerçek hayata atılan ilk önemli adım olarak stres yarattı ı dü üncesini ortaya koymaktadır. Bu durumda ö rencilerin de erlendirilmeye tabi tutuldukları, bu de erlendirmenin her alanda kar ılarına çıktı ını ve bu sebeple de bireylerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin arttı ı görü ünü savunmaktadırlar. Yapılan ara tırmanın örneklemi olarak lise ça ındaki ergenlerin seçilmesinin nedeni ise Türkiye'deki e itim ve sınav sisteminde üniversiteye giri sınavının hem ö renciler, hem aileleri hem de toplumun geneli

açısından çok önemli bulunmasıdır. Ara tırmanın sonucunda ö rencilerin mükemmeliyetçilikleri (her üç tip içinde) ile kaygı düzeyleri arasında bulunan pozitif korelasyon bu sınav sürecinde ö rencilerin psikolojik olarak etkilendi ini göstermektedir. Ö rencilerin, herkes tarafından çok önem atfedilen bu sınav sürecinden sa lıklı olarak geçebilmeleri için, sahip oldukları mükemmeliyetçilik tipine göre kaygıları ile ba a çıkabilme yolları konusunda çalı malar yapılmasına ihtiyaç duyuldu u dü ünülmektedir.

Mükemmeliyetçilik ve kaygı kavramları ki ilerinin psikolojik durumlarını ve günlük hayatlarını etkilemektedir. Kaygı kavramı gerek ortaya çıkı nedenleri gerekse ki i üzerinde yarattı ı etki sebepleri ile klinik anlamda farklı terapi yöntemleri ile çalı lmakta ve bireylere bu konuda yardım sunulmaktadır. Ancak bireylerin mükemmeliyetçilik sebeplerinin ortaya çıkı nedenleri ve ki iler üzerinde yaratmakta oldu u farklı etkiler nedeni ile terapi sürecini zorla tırmakta oldu u dü ünülmektedir. Mükemmeliyetçili in kalıcı bir ki ilik özelli i oldu u dü ünüldü ü gibi, aile ve sosyal çevre ile ya anan etkile imden ortaya çıktığı görü ü de savunulmaktadır. Mükemmeliyetçili in bir ki ilik özelli i olarak kabul edilmesi durumunda tedavi sürecinin uzun ve zor olaca ı dü ünülmektedir. Öte yandan aile ve toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik durumlarında bu bireylerin olu turdukları bili ler ve içselle tirilmi temel inançlar ile çalı ılabilece i ortaya konulmu bir veridir. Ancak Habke (1997) ortaya koydu u görü ile mükemmeliyetçi bireylerin yardım alma ve terapiye ba vurma ihtimallerinin oldukça dü ük oldu unu sunmaktadır (akt. Kearns ve arkada ları, 2008). Bu bireylerin yardım almak istememe gerekçeleri olarak mükemmeliyetçi bireylerin yardım alma davranı nı veya terapiye ba lama sürecini de ba arısızlık olarak de erlendireceklerinden kaynaklandı ı söylemektedir. Terapiye ba vuran mükemmeliyetçi bireylerin örneklemini olu turdu u çalı maları inceleyen Shafran ve Mansell (2001) bili sel davranı çı terapinin bu bireylerin mükemmeliyetçilik seviyelerinin azalmasına yardımcı oldu u sonucunu kanıtlamaktadırlar. Bu bilgiler ve yapılan ara tırmanın sonuçları göz önünde bulunduruldu unda okullarda görev almakta olan ö retmenler ve rehberlik servislerine mükemmeliyetçilik ile ilgili bilgi sa laması ve bu konuda ailelere ve ö rencilere gereken deste in verilmesinin öneminin altının çizilmesi amaçlanılmaktadır.

Ara tırma, ö rencilerin kendi akademik başarı de erlendirmeleri üzerinden gerçeikle tirilmi tir. Ö rencilerin sahip oldukları gerçek not ortalamaları göz önüne alınarak farklı bir ara tırmanın yapılması ve sonuçlarının bu ara tırma ile kar ıla tırılmasının faydalı olaca ı dü ülmektedir.

Ayrıca ö rencilerin kaygı ve mükemmeliyetçilik düzeyleri de kendi ifadelerine dayandırılarak de erlendirilmi tir. Yapılacak ileriki ara tırmalarda anne ve babaların çocukları hakkındaki görü lerinin içerece i bir ölçek geli tirilerek ergenlerin mükemmeliyetçilik ile kaygı düzeyleri arasındaki ili ki ba ka bir açıdan da ara tırılabilir.

Gelecekte yapılacak ara tırmalarda uygulama sırasında anne-babalara veya çocu u yeti tiren birincil derecede önem ta ıyan bireylere mükemmeliyetçilik ve kaygı ölçekleri uygulanarak çocukların mükemmeliyetçilik ve kaygı düzeyleri arasındaki ili ki hakkında yeni bilgiler edinilebilir.

KAYNAKLAR

- Accordino, D. B., Accordino, M. P., ve Slaney, R. B. (2000). An Investigation of Perfectionism, Mental Health, Achievement, and Achievement Motivation in Adolescents. *Psychology in the Schools*, 37 (6), 535-545.
- Ahmann, J. Stanley and Marvin D.(1971). Evaluating Pupil Growth: Principles of Tests and Measurement. 4. Baskı. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Aldea, M. A., ve Rice, K. G. (2006). The Role of Emotional Dysregulation in Perfectionism and Psychological Distress. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 498-510.
- Alden, L. E., Bieling, P. J., ve Wallece, S. T. (1994). Perfectionism in an Interpersonal Context: A Self-Regulation Analysis of Dysphoria and Social Anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 18, 297-316.
- Antony, M. M. ve Swinson, R. P. (2000). Mükemmeliyetçilik, Dost Sandı nız Dü man (When Perfect isn't Good Enough). Çeviri: Aslı Açıköz. stanbul: Kuraldı ı Yayınevi.
- Ashby, S. J., ve Rice, K. G. (2002). Perfectionism, Dysfunctional Attitudes, and Self-Esteem: a Structural Equation Analysis. *Journal of Counseling and Development*, 80, 197-203.
- Axtell, A., ve Newton, B. J. (1993). An Analysis of Adlerian Life Themes of Bulimic Women. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research and Practice*, 49, 58-67.
- Barrow, J. C., ve Moore, C. A. (1983). Group Interventions with Perfectionist Thinking. *The Personnel and Guidance Journal*, 61, 612-615.
- Blankstein, K. R., Dunkley, D. M., ve Wilson, J. (2008). Evaluative Concerns and Personal Standarts Perfectionism: Self-Esteem as a Mediator and Moderator of Relations with Personal and Academic Needs and Estimated GPA. *Current Psychology*, 27, 29-67.
- Blatt,S. J. (1995). The Destructiveness of Perfectionism: Implications for the Treatment of Depression. *American Psychologist*, 50, 1003-1020.
- Blatt, S. J., Quinlan, D. M., Pilkonis, P., ve Shea, T. (1995). The Effects of Need for Approval and Perfectionism on the Brief Treatment of Depression. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 50, 113-124.

- Broady, S. F. (1998). Perfectionism and the Millon Basic Personality Patterns. *Psychological Reports, 63*, 791-794.
- Burns, A. B., Brown, J. S., Plant, E. A., Sachs-Ericsson, N., ve Joiner, T. E. J. (2006). On the Specific Depressotypic Nature of Excessive Reassurance-Seeking. *Personality and Individual Differences, 40*, 135-145.
- Büyüköztürk, . (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (7. baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, . (2004). *Veri Analizi El Kitabı* (3. baskı). Ankara: Pegem.
- Castro, J. R., ve Rice, K. G. (2003). Perfectionism and Ethnicity: Implications for Depressive Symptoms and Self-Reported Academic Achievement. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 9* (1), 64-78.
- Chang, E. C. (2006). Conceptualization and Measurement of Adaptive and Maladaptive Aspects of Performance Perfectionism: Relations to Personality, Psychological Functioning, and Academic Achievement. *Cognitive Theories Research, 30*, 677-697.
- Dunkley, D.M., Blankstein, K. R., Halsall, J., Williams, M., ve Winkworth, G. (2000). The Relation between Perfectionism and Distress: Hassless, Coping, and Perceived Social Support as Mediators and Moderators. *Journal of Counseling Psychology, 47*, 437- 453.
- Ellis, A. (2002). The Role of Irrational Beliefs in Perfectionism, *Perfectionism: Theory, Research, and Treatment*. Editor: G. Flett ve P. L. Hewitt. American Psychological Association. Washington, DC.
- Enns, W. M., Cox, B. J., ve Clara, I. (2002). Adaptive and Maladaptive Perfectionism: Developmental Origins and Association with Depression Proneness. *Personality and Individual Differences, 33*, 921-935.
- Enns, W. M., ve Cox, B. J. (2005). Perfectionism, Stressful Life Events, and the 1-Year Outcome of Depression. *Cognitive Therapy and Research, 29*, 541-553.
- Erözkan, A. (2005). Üniversite Ö rencilerinin Mükemmeliyetçilik ve Depresyon Düzeylerinin Bazı De i kenlere Gö re ncelenmesi. *VIII. Ulusal Psikolojik Danı ma ve Rehberlik Kongresi*. Marmara Üniversitesi. stanbul.
- Ferrari, J. R., ve Maultz, W. T. (1997). Predicting Perfectionism: Applying Tests of Rigidity. *Journal of Clinical Psychology, 53*, 1-6.
- Freud, A. (1946). *The Ego and the Mechanisms of Defense*. New York: International University Press.

- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., ve Rosenblate, R. (1990). The Dimensions of Perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.
- Frost, R. O., Lahart, C., ve Rosenblate, R. (1991). The Developmental Perfectionism: A Study of Daughters and Their Parents. *Cognitive Therapy and Research*, 15, 469-489.
- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T., ve McDougall, F. (2003). Personality, Cognitive Ability, and Beliefs about Intelligence as Predictors of Academic Performance. *Learning and Individual Differences*, 14, 49-66.
- Gilman, R., ve Ashby, J. S. (2003). Multidimensional Perfectionism in a Sample of MiddleSchool Students: An Exploratory Investigation. *Psychology in the Schools*, 40, 677-689.
- Greenberger, D., ve Padesky, C. A., (2007). Evinizdeki Terapist. stanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of Normal and Neurotic Perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 15, 27-33.
- Heiby, E. M. (1981). Depression and Frequency of Self-Reinforcement. *Behavior Therapy*, 12, 549-555.
- Hewitt, P. L. ve Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the Self and Social Contexts: Conceptualization, Assessment, and Association with Psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (3), 456-470.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., ve Turnbull, W. (1992). Perfectionism and Multiphasic Personality Inventory (MMPI) Indices of Personality Disorder. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assesment*, 14, 323-335.
- Hill, R. W., Zrull, M. C., ve Turlington, S. (1997). Perfectionism and Interpersonal Problems. *Journal of Personality Assesment*, 69, 81-103.
- Hollender (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*, 6, 94-103.
- Holmbeck, G. N. (1997). Toward Terminological, Conceptual, and Statistical Clarity in the Study of Mediators and Moderators: Examples from the Child-Clinical and Pediatric Psychology Literature. *Journal of Counsulting and Clinical Psychology*, 65, 599- 610.
- Hong, E., ve Karstensson, L. (2002). Antecedents of State Test Anxiety. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 348-367.
- Jöreskog, K. G., ve Sörbom, D. (1979). *Advances in factor analysis and structural equation models*. New York: University Press of America.

- Ka itıba ı, Ç., ve Ataca, B. (2005). Value of Children and Family Change: A Three-Decade Portrait from Turkey. *Applied Psychology: An International Review*, 54 (3), 317-337.
- Kalaycı, ., (2006). *SPSS Uygulamalı Çok De i kenli statistik Teknikleri* (2. baskı). Ankara: Asil.
- Karakaya, I., Co kun, A., ve A ao lu, B. (2006). Evaluation of Depression, Anxiety and Self Esteem Levels in Swimmers. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 7, 162-166.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Ara tırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Da ıtım
- Kawamura, K.Y., Hunt, S. L., Frost, R. O., ve DiBartolo, P. M. (2001). Perfectionism, Anxiety, and Depression: Are the Relationships Independent?. *Cognitive Therapy and Research*, 25 (3), 291-301.
- Kearns, H., Forbes, A., Gardiner, M., ve Marshall, K. (2008). When a High Distinction isn't Good Enough: A Review of Perfectionism and Self-Handicapping. *The Australian Educational Researcher*, 35 (3), 21-36.
- King, J., Ollendick, T., ve Gullone, E. (1992). Test Anxiety in Children and Adolescents. *Australian Psychologist*, 26, 25-31.
- Kohut, H. (1971). The analysis of the self: A systematic approach to the psychoanalytic treatment of narcissistic personality disorders. New York: International Universities Press.
- Kohut, H. (1977). The restoration of the self. New York: International Universities Press.
- Kohut, H. (1984). How does analysis cure? (A. Goldberg, Ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Köro lu, A. (2008). Lise Ö rencilerinin Mükemmeliyetçi Özellikleri ile Rekabetçi Tutumları Arasındaki li kinin ncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi: stanbul, Türkiye.
- Kulaksızo lu, A. (1999). Ergenlik Psikolojisi, kinci Basım, Remzi Kitabevi, stanbul.
- Larson, R. W., Moneto, G., Richards, M. H., ve Wilson, S. (2002). Continuity, Stability and Change in Daily Emotional Experience Across Adolescence. *Child Development*, 73, 1151-1161.
- Leech, N.L. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation*. London: Lawrance Erlbaum Associates Publishers.

- Lufi, D.Okasha, S.Cohen , A. (2004).Test Anxiety and Its Effect on The Personality of Students With Learning Disabilities.*Learning Disability Quarterly*, 27,176-195.
- McDonald, A. S., (2001). The Prevalence and Effects of Test Anxiety in School Children. *Educational Psychology*, 21, 89-101.
- Mineka, S., ve Zinbarg, R. (2006). A Contemporary Learning Theory Perspective on the Etiology of Anxiety Disorders: It's not What You Thought it was. *American Psychologist*, 61(1), 10-26.
- Miquelon, P., Vallerand, R. J., Grouzet, F. M. E., ve Cardinal, G. (2005). Perfectionism, Academic Motivation, and Psychological Adjustment: An Integrative Model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 913-924.
- Mobley, M., Slaney, R. B., ve Rice, K. G. (2005). Cultural Validity of the Almost Perfect Scale-Revised for African American College Students. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 629-639.
- Mowrer, O. H. (1960). Learning Theory and Behavior. New York: Wiley.
- Neumeister, K. L. S. (2004). Interpreting Successes and Failures: The Influence of Perfectionism on Perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 27 (4), 311-335.
- Newbegin, I., ve Owens, A. (1996). Self-Esteem and Anxiety in Secondary School Achievement. *Journal of Social Behavior and Personality*, 11 (3), 521-530.
- 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, Turkey.
- Orpen, C. (1996). The Interactive Effects of Social Support and Test Anxiety on Student Academic Performance. *Education*, 116(3), 464-466.
- Öner, N., ve LeCompte, A. (1998). Süreksiz Durumluluk, Sürekli Kaygı Envanteri Kitabı (2nd ed.). Bebek: Boaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Öner, N. (1990). Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı, İstanbul: Yöret Yayınları.
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile Statistikselsel Veri Analizi* (Çok Değişkenli Analizler) (5. baskı). Eskişehir: Kaan.
- Öztürk, O. (2002). Ruh Sağlığı ve Bozuklukları. Nobel Tıp Kitapevi, Ankara.
- Pacht, A. R. (1984). Reflections on Perfection. *American Psychologist*, 39, 396-390.
- Parker, W. D. (1997). An Empirical Typology of Perfectionism in Academically Talented Children. *American Educational Research Journal*, 34, 545-562.

- Peleg-Popko, O. (2002). Children's Test Anxiety and Family Interaction Patterns. *Anxiety, Stress and Coping, 15*, 45-59.
- Purdon, C., Antony, M. M., ve Swinson, R. P. (1999). Psychometric Properties of Frost Multidimensional Perfectionism Scale in a Clinical Anxiety Disorders Sample. *Journal of Clinical Psychology, 55* (10), 1271-1286.
- Reilly, C. E., Sokol, L., ve Butler, A. C. (1999). A Cognitive Approach to Understanding and Treating Anxiety. *Human Psychopharmacology Clinical and Experimental, 14*, 16-21.
- Rice, K. G., Ashby, J. S., ve Slaney, R. B. (1998). Self-Esteem as a Mediator Between Perfectionism and Depression: A Structural Equation Analysis. *Journal of Counseling Psychology, 5*, 304-314.
- Rice, K. G., ve Preusser, K. J. (2002). The Adaptive and Maladaptive Perfectionism Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 34*(2), 210-222.
- Rice, K. G., ve Slaney, R. G. (2002). Clusters of Perfectionists: Two Studies of Emotional Adjustment and Academic Achievement. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 35*, 35-48.
- Rice, K. G., Lopez, F. G., ve Vergara, D. (2005). Parental/Social Influences on Perfectionism and Adult Attachment Orientations. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*, 580-605.
- Shafran, R., ve Mansell, W. (2001). Perfectionism and Psychopathology: A Review of Research and Treatment. *Clinical Psychology Review, 21*(6), 879-906.
- Siegle, D. ve Schuler, A. (2000). Perfectionism Differences in Gifted Middle Students. *Roeper Review, 23*, 39-44.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyckx, K., Luyten, P., Duriez, B., ve Goossens, L. (2008). Maladaptive Perfectionism as an Intervening Variable between Psychological Control and Adolescent Depressive Symptoms: A Three-Wave Longitudinal Study. *Journal of Family Psychology, 22*, 3, 465-474.
- Stöber, J., ve Joormann, J. (2001). Worry, Procrastination, and Perfectionism: Differentiating Amount of Worry, Pathological Worry, Anxiety and Depression. *Cognitive Therapy and Research, 25*, 2, 49-60.
- Suddarth, B. H., ve Slaney, R. B. (2001). An Investigation of the Dimensions of Perfectionism in College Students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 34*, 157-165.

- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S., ve Çinko, M. (2006). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. stanbul: Beta.
- Tarhan, N. (2002). Stresi Mutlulu a Dönü türmek, Timas Yayınları, stanbul.
- Wei, M., Mallinckrodt, B., Russel, D. W., ve Abraham, W. T. (2004). Maladaptive Perfectionism as a Mediator and Moderator Between Adult Attachment and Depressive Mood. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 201-212.
- Wei, M., Mallinckrodt, B., Larson, L. M., ve Zakalik, R. A. (2005). Adult Attachment, Depressive Symptoms, and Validation from Self versus Others. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 368-377.
- Wilkinson, R. B. (1997). Interactions between Self and External Reinforcement in Predicting Depressive Symptoms. *Behavior Research and Therapy*, 35, 189-281.
- Williams, J. (1993). The Relationship of Test Anxiety and Self-Concept to Patterns of High School Participants' Achievement. *Midwestern Educational Researcher*, 6, 7-12.
- Wu, T., ve Wei, M. (2008). Perfectionism and Negative Mood: The Mediating Roles of Validation from Others Versus Self. *Journal of Counseling Psychology*, 55 (2), 276-288.
- Yıldırım, ., Gençtarım, D., Yalçın, ., ve Baydan, Y. (2008). Academic Achievement, Perfectionism and Social Support as Predictors of Test Anxiety. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 287, 296.
- Yıldız, M., Sezen, A., ve Yenen, . (2007). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinde Durumluluk Sürekli Kaygı Düzeyleri ile Akademik Güdülenmeler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *D.E.Ü İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 25, 213-239.

EKLER

EK A (ANKET)

AÇIKLAMA

De erli Ö renci,

Bu çalı ma, lise ö rencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ili kiyi incelemeye yönelik bir bilimsel ara tırma için veri toplamak amacıyla yapılmaktadır. Sizden istenen, formları açıklamalara uygun olarak doldurmanızdır. Formları doldururken bo soru bırakmamanız ve samimi cevaplar vermeniz, ara tırma sonuçları açısından son derece önemlidir. Ara tırmada, genel sonuçlar önemli oldu undan, adınızı yazmanız istenmemektedir.

Çalı maya gösterdi iniz ilgi ve katkı için te ekkür ederim.

Psikolog Leyla Nazlı Pirinççi
Maltepe Üniversitesi
Klinik Psikoloji Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Ö rencisi

K SEL B LG FORMU

1. Do um Tarihiniz (Gün/Ay/yıl) :

2. Cinsiyetiniz:

a) K

b) E

3. Okulunuzun Adı:

4. Sınıfınız (ıbe Belirtmeyiniz):

a) 1. Sınıf

b) 2. Sınıf

c) 3. Sınıf

d) 4. Sınıf

5. Anne-Babanız:

a) Birlikte

b) Ayrı/Bo anmı

6. Annenizin E itim Durumu:

a) Okur-yazar

b) İkokul/ortaokul mezunu

c) Lise mezunu

d) Üniversite mezunu

e) Di er _____

7. Babanızın E itim Durumu:

- a) Okur-yazar
- b) İkokul/ortaokul mezunu
- c) Lise mezunu
- d) Üniversite mezunu
- e) Di er _____

8. Evinizdeki bir aylık gelir düzeyi (tahminen):

- a) 0-500 YTL
- b) 501-1000 YTL
- c) 1001-1500 YTL
- d) 1500 YTL'den fazla _____

9. u andaki akademik ba arı durumunuz:

- a) Çok ba arılıyım
- b) Oldukça ba arılıyım
- c) Biraz/kısmen ba arılıyım
- d) Çok az ba arılıyım
- e) Hiç ba arılı de ilim

MÜKEMMEL YETÇİLİK ÖLÇEĞİ

FORM 1

() K () E

Aşağıda kişilik özellik ve davranışlarına ilişkin bir dizi ifade bulunmaktadır. Her ifadeyi okuduktan sonra o maddede belirtilen fikre katılma derecenizi 7 (kesinlikle katılıyorum) ve 1 (kesinlikle katılmıyorum) arasında değişen rakamlardan size uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. (Örneğin; kesinlikle katılıyorsanız 7'yi, katılıyorsanız 6'ya, biraz katılıyorsanız 5'i, kararsızsanız 4'ü, bir miktar katılmıyorsanız 3'ü, katılmıyorsanız 2'yi ve kesinlikle katılmıyorsanız 1 rakamını işaretleyiniz). Bu ölçek kişisel görüşlerinize ilgilidir, bunun için "do ru" ya da "yanlı" cevap vermek söz konusu değildir. Önemli olan işaretlediğiniz rakamın sizin gerçek düşüncenizi yansıttığıdır.

1) Bir iş üzerinde çalıştırmada kusursuz olana kadar rahatlayamam.	1	2	3	4	5	6	7
2) Genelde işleri kolay pes ettikleri için ele tirmem.	1	2	3	4	5	6	7
3) Yakınlarımla barışlı olmaları gerekmez.	1	2	3	4	5	6	7
4) En iyisinden aklıma gelene kadar oldukları için arkadaşlarımı nadiren ele tirim.	1	2	3	4	5	6	7
5) Beklentilerimin benden beklenenleri karşılamakta güçlük çekerim.	1	2	3	4	5	6	7
6) Amaçlarımdan bir tanesini yaptığım her işte mükemmel olmaktır.	1	2	3	4	5	6	7
7) Beklentilerimin yaptıkları her şey en iyi kalitede olmalıdır.	1	2	3	4	5	6	7
8) İşlerimde asla mükemmelliği hedeflemem.	1	2	3	4	5	6	7
9) Çevremdekiler benim de hata yapabileceğimi kolaylıkla kabullenirler.	1	2	3	4	5	6	7
10) Bir yakınımın yapabileceğinin en iyisini yapmamı olmasını önemli görmem.	1	2	3	4	5	6	7
11) Bir işi ne kadar iyi yaparsam çevremdekiler daha da iyisini yapmamı beklerler.	1	2	3	4	5	6	7
12) Nadiren mükemmel olma ihtiyacı duyarım.	1	2	3	4	5	6	7
13) Yaptığım bir işte kusursuz değilse çevremdekiler tarafından yetersiz bulunur.	1	2	3	4	5	6	7
14) Olabildiğince kadar mükemmel olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
15) Girişimlerim her işte mükemmel olmam çok önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7
16) Benim için önemli olan insanlardan, beklentilerim yüksektir.	1	2	3	4	5	6	7
17) Yaptığım her işte en iyi olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
18) Çevremdekiler yaptığım her işte beklentilerimi karşılamamı beklerler.	1	2	3	4	5	6	7
19) Çevremdeki insanlar için çok yüksek standartlarım yoktur.	1	2	3	4	5	6	7
20) Kendim için mükemmelden daha azını kabul edemem.	1	2	3	4	5	6	7
21) Her konuda üstün başarı göstermesem de beklentilerim benden yüksek olacaktır.	1	2	3	4	5	6	7
22) Kendilerini geliştirmek için uğraşmayan kişilerle ilgilenmem.	1	2	3	4	5	6	7
23) Yaptığım işte hata bulmak beni huzursuz eder.	1	2	3	4	5	6	7

24)	Arkada larımdan çok ey beklemem.	1	2	3	4	5	6	7
25)	Ba arı, ba kalarını memnun etmek için daha da çok çalı mam gerekti i anlamına gelir.	1	2	3	4	5	6	7
26)	Birisinden bir ey yapmasını istersem, i in yapılmasını beklerim.	1	2	3	4	5	6	7
27)	Yakınlarımın hata yapmasını görmeye tahammül edemem.	1	2	3	4	5	6	7
28)	Hedeflerimi belirlemede mükemmeliyetçiyimdir.	1	2	3	4	5	6	7
29)	De er verdi im insanlar beni hiçbir zaman hayal kırıklı ına u ratmamalıdır.	1	2	3	4	5	6	7
30)	Ba arısız oldu um zamanlar bile ba kaları yeterli oldu umu dü ünürler.	1	2	3	4	5	6	7
31)	Ba kalarımın, benden çok ey bekledi ini dü ünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
32)	Her zaman yapabilece imin en iyisini yapmaya çalı malıyım.	1	2	3	4	5	6	7
33)	Bana göstermeseler bile, hata yaptı ım zaman di er insanlar çok bozulurlar.	1	2	3	4	5	6	7
34)	Yaptı ım her eyde en iyi olmak zorunda de ilim.	1	2	3	4	5	6	7
35)	Ailem benden mükemmel olmamı bekler.	1	2	3	4	5	6	7
36)	Kendim için yüksek hedeflerim yoktur.	1	2	3	4	5	6	7
37)	Annem ve babam nadiren hayatımın her alanında en ba arılı olmamı beklerler.	1	2	3	4	5	6	7
38)	Sıradan insanlara saygı duyarım.	1	2	3	4	5	6	7
39)	nsanlar benden mükemmelden a a ısını kabul etmezler.	1	2	3	4	5	6	7
40)	Kendim için yüksek standartlar koyarım.	1	2	3	4	5	6	7
41)	nsanlar benden verebilece imden fazlasını beklerler.	1	2	3	4	5	6	7
42)	Okulda veya i te her zaman ba arılı olmalıyım.	1	2	3	4	5	6	7
43)	Bir arkada ımın elinden gelenin en iyisini yapmaya çalı maması benim için önemli de ildir.	1	2	3	4	5	6	7
44)	Hata yapsam bile, etrafımdaki insanlar yeterli ve becerikli oldu umu dü ünürler.	1	2	3	4	5	6	7
45)	Ba kalarımın yaptı ı her eyden üstün ba arı göstermelerini nadiren beklerim.	1	2	3	4	5	6	7

KAYGI ENVANTER

FORM 1

YÖNERGE:A a ıda ki ilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da o anda nasıl hissetti inizi ifadelerin sa ı tarafındaki parantezlerden uygun olanını i aretlemek suretiyle belirtin. Do ru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarf etmeksizin **anında** nasıl hissetti inizi gösteren cevabı i aretleyin.

		H Ç	B RAZ	ÇOK	TAMAM YLE
1	u anda çok sakinim	(1)	(2)	(3)	(4)
2.	Kendimi emniyette hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
3	Su anda sinirlerim gergin	(1)	(2)	(3)	(4)
4	Pi manlık duygusu içindeyim	(1)	(2)	(3)	(4)
5.	u anda huzur içindeyim	(1)	(2)	(3)	(4)
6	u anda hiç keyfim yok	(1)	(2)	(3)	(4)
7	Ba ıma geleceklere endişe ediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
8.	Kendimi dinlenmiş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
9	u anda kaygılıyım	(1)	(2)	(3)	(4)
10.	Kendimi rahat hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
11.	Kendime güvenim var	(1)	(2)	(3)	(4)
12	u anda asabım bozuk	(1)	(2)	(3)	(4)
13	Çok sinirliyim	(1)	(2)	(3)	(4)
14	Sinirlerimin çok gergin olduğunu hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
15.	Kendimi rahatlamış hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
16.	u anda halimden memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
17	u anda endişeliyim	(1)	(2)	(3)	(4)
18	Heyecandan kendimi a kına dönmüş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
19.	u anda sevinçliyim	(1)	(2)	(3)	(4)
20.	u anda keyfim yerinde.	(1)	(2)	(3)	(4)

FORM 2

YÖNERGE:A a ıda ki iler in kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da o anda nasıl hissetti inizi ifadelerin sa ı tarafındaki parantezlerden uygun olanını i aretlemek suretiyle belirtin. Do ru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarf etmeksizin **anında** nasıl hissetti inizi gösteren cevabı i aretleyin.

		Hemen hemen hiçbir zaman	Bazen	Çok zaman	Hemen her zaman
21.	Genellikle keyfim yerindedir	(1)	(2)	(3)	(4)
22.	Genellikle çabuk yorulurum	(1)	(2)	(3)	(4)
23.	Genellikle kolay a larım	(1)	(2)	(3)	(4)
24.	Ba kaları kadar mutlu olmak isterim	(1)	(2)	(3)	(4)
25.	Çabuk karar veremedi im için fırsatları kaçıırım	(1)	(2)	(3)	(4)
26.	Kendimi dinlenmi hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
27.	Genellikle sakin, kendine hakim ve so ukkanlıyım	(1)	(2)	(3)	(4)
28.	Güçlüklerin yenemeyece im kadar birikti ini hissedirim	(1)	(2)	(3)	(4)
29.	Önemsiz eyler hakkında endi elenirim	(1)	(2)	(3)	(4)
30.	Genellikle mutluyum	(1)	(2)	(3)	(4)
31.	Her eyi ciddiye alır ve endi elenirim	(1)	(2)	(3)	(4)
32.	Genellikle kendime güvenim yoktur	(1)	(2)	(3)	(4)
33.	Genellikle kendimi emniyette hissedirim	(1)	(2)	(3)	(4)
34.	Sıkıntılı ve güç durumlarla kar ıla maktan kaçınırım	(1)	(2)	(3)	(4)
35.	Genellikle kendimi hüzünlü hissedirim	(1)	(2)	(3)	(4)
36.	Genellikle hayatımdan memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
37.	Olur olmaz dü ünceler beni rahatsız eder	(1)	(2)	(3)	(4)
38.	Hayal kırıklıklarını öylesine ciddiye alırım ki hiç unutamam	(1)	(2)	(3)	(4)
39.	Aklı ba ında ve kararlı bir insanım	(1)	(2)	(3)	(4)
40.	Son zamanlarda kafama takılan konular beni tedirgin ediyor	(1)	(2)	(3)	(4)

ÖZGEÇM

Leyla Nazlı Pirinççi:

2001 yılında Koç Özel Lisesi'ni bitirdikten sonra Amerika'ya giderek Brown Üniversitesi Psikoloji ve Modern Kültür/Medya Bölümleri'nde çift anadal yapımı ve 2005 yılında lisans e itimini tamamlamıştır. Brown Üniversitesi'nde, " İlk Do an ve İlk Do mamı Olan Çocukların Sorumluluk Duygularının ncelenmesi" konulu ara tırmada görev almıştır. Türkiye'ye döndükten sonra, Ya mur Çocuklar Özel E itim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde psikolog olarak çalışırken aynı zamanda Davranı Bilimleri Enstitüsü Çocuk ve Ergen Bölümü Staj Programına katılmıştır. Ardından, 2008 yılında stanbul Maltepe Üniversitesi Klinik Psikoloji Anabilim Dalı'nda lisansüstü e itimine başlamıştır. Bu dönemde, Play to Learn Anaokulu'nda bir yıl süreyle psikolog olarak görev yapmış, verdiği seminerler ve yürüttü ü bireysel görüşmelerle Aile Danı manlığı konusunda önemli tecrübeler edinme fırsatı bulmuştur. u an lisansüstü e itiminin tez a masında olan Pirinççi'nin tez konusu "Lise Ö rencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin ncelenmesi"dir. Aynı zamanda, Erenköy Ruh ve Sinir Hastalıkları E itim ve Ara tırma Hastanesi'nde stajına devam etmektedir.

Pirinççi, oyun terapisi, bilişsel-varoluşçu terapiler, bilişsel-davranışçı terapiler ve projektif testler konusunda çeşitli seminer ve e itimlere katılmıştır. Alandaki gelişmeleri takip etmek adına seminer ve e itimlere katılmaya devam etmektedir.

Pirinççi,ubat 2009 itibarıyla B.E.Y.A.Z Bireysel Gelişim ve Danı manlık Merkezi ekibine dahil olmuştur. Burada bireysel danışan görüşmelerine ek olarak, ekipçe oluşturulacak olan bir ölçe in geliştirilmesinde de görev almaktadır.