

T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ANA BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emre MERMERKAYA

**SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN FONKSİYONEL
OLMAYAN MÜKEMMELİYETÇİLİK EĞİLİMLERİ İLE AKADEMİK
BÜTÜNLEŞME VE ÖZ YETERLİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

TEZ YÖNETİCİSİ
Doç. Dr. Ebru ARAÇ ILGAR

YOZGAT 2021



YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK SAYFASI

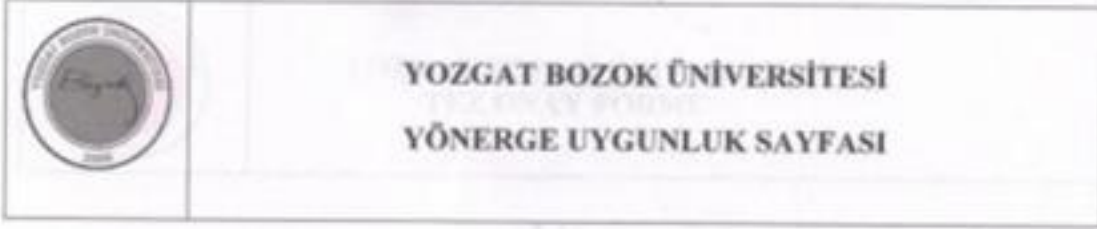
T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Tarih: 01/05/2022
Doç. Dr. AYŞE MİRMEKAYA

Tarih: 01/05/2022
Doç. Dr. AYŞE MİRMEKAYA

Prof. Dr. Hayranur ÖZMUTLUĞAÇ
Anı Bina Dışi Başkanı



YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ


SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

T.C.

YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

"Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Fonksiyonel Olmayan Mükemmeliyetçilik Eğilimleri ile Akademik Bütünleşme ve Öz Yeterlik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı yüksek lisans tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi 'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

| | |
|---|---|
|  | YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ TEZ ONAY FORMU |
|---|---|

T.C. CUMHURİYETİ
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Enstitümüzün Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 90110317003 öğrenci numaralı öğrencisi Emre MERMERKAYA'nın hazırladığı "Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Fonksiyonel Olmayan Mükemmeliyetçilik Eğilimleri ile Akademik Bütünleşme ve Öz Yeterlik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili tez savunma sınavı, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri gereğince 19/01/2020 tarihinde (saat: 13:30) yapılmış, tezin onayına oy birliği/oy çokluğu ile karar verilmiştir.

Başkan :

Jüri Üyesi :

Jüri Üyesi :

(Danışman)

ONAY:

Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve sayılı Enstitü Yönetim Kurulu Kararı ile onaylanmıştır.

Prof.Dr.Yalçın ARAL
 Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN FONKSİYONEL OLMAYAN MÜKEMMELİYETÇİLİK EĞİLİMLERİ İLE AKADEMİK BÜTÜNLEŞME VE ÖZ YETERLİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Emre Mermerkaya

Bu araştırmanın amacı Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin fonksiyonel/olumlu ve fonksiyonel olmayan/olumsuz mükemmeliyetçilik eğilimleri ile akademik bütünleşme ve öz yeterlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada mükemmeliyetçilik eğilimleri ile akademik bütünleşme arasındaki ilişkide akademik öz yeterliğin aracı rolü incelenmiştir.

Araştırma grubunu üniversitelerin spor bilimleri fakültelerinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden ulaşılabılır örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup örnekleme Bozok Üniversitesi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültelerinde yer alan öğretmenlik, yöneticilik, antrenörlük, rekreasyon bölümünde öğrenim görmekte olan 450 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilere demografik bilgi formu, Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (FÇBMÖ, Frost vd., 1990), UTRECH Akademik Bütünleşme Ölçeği (Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova, ve Bakker, 2002) ve Akademik Öz Yeterlik Ölçeği'nden (Kandemir, 2010) oluşan ölçme aracı uygulanmıştır.

Analizler için SPSS 23.0 yazılımı (IBM Corp, Armonk, NY) kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerde temel değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi için Korelasyon analizi, grup farklarını incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Fonksiyonel olmayan ve fonksiyonel mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarının akademik bütünleşme ile olan ilişkisinde akademik öz yeterliliğin aracı etkisini incelemek için bir regresyona dayalı bir makro modelleme prosedürü olan PROCESS (Hayes, 2013) kullanılmıştır.

Analiz sonuçları, Yüksek olumlu/fonksiyonel mükemmeliyetçilik grubunun düşük olumlu mükemmeliyetçilik grubundan anlamlı olarak daha yüksek akademik bütünleşme ve akademik öz yeterlik puanlarına sahip olduğunu göstermiştir. Düşük ve yüksek olumsuz/fonksiyonel olmayan mükemmeliyetçilik grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aracılık analizi sonuçları akademik bütünleşme ile akademik öz yeterlik arasındaki doğrudan ilişkinin anlamlı olduğuna işaret etmiştir. Dolaylı etkilere ilişkin analiz sonuçları, akademik öz yeterliğin olumsuz/fonksiyonel olmayan mükemmeliyetçilik alt boyutlarından olan hata yapma endişesi, yaptığından emin olamama, ailesel eleştiri ile akademik bütünleşme arasındaki ilişkiye aracılık ederken, olumlu/fonksiyonel mükemmeliyetçilik alt boyutlarında hem kişisel standartlar hem de düzen özellikleri ile akademik bütünleşme arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermiştir. Olumsuz/fonksiyonel olmayan mükemmeliyetçilik alt boyutları akademik öz yeterliği ve akademik bütünleşme ile negatif anlamlı ilişki gösterirken, olumlu mükemmeliyetçilik alt boyutlarının tam tersi bir etkisinin bulunduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Mükemmeliyetçilik, Akademik Bütünleşme, Akademik Öz yeterlik, Üniversite Öğrencisi, Spor Bilimleri.

ABSTRACT

Master's Thesis

THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP AMONG DYSFUNCTIONAL PERFECTIONISM TENDENCIES WITH ACADEMIC INTEGRATION AND SELF-EFFICACY CHARACTERISTICS OF THE FACULTY of SPORTS SCIENCES STUDENTS

Emre Mermerkaya

The overarching goal of this thesis was to investigate the relationship among functional/positive and dysfunctional/negative perfectionism tendencies with academic integration and self-efficacy characteristics of the Faculty of Sports Sciences students. The mediator role of academic self-efficacy on the relationship between perfectionism tendencies and academic integration has been also examined in the current study.

The population of the study consisted of students studying at the universities of sports science faculties, and the sample consisted of 450 university students studying at the faculties of Sport Sciences of Bozok University, Yildirim Beyazit University, Akdeniz University and Hacettepe University. The departments are as follows; teaching, management, coaching and recreation. Students have completed Social-demographical Form, Frost Multidimensional Perfectionism Scale (FMPS, Frost et al., 1990), UTRECH Academic Integration Scale (Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova, & Bakker, 2002) and Academic Self-Efficacy Scale (Kandemir, 2010).

All data was analyzed using SPSS23 (IBM Corp, Armonk, NY). Correlation analyses were conducted in order to see the relationships among study variables, and one-way analysis of variance (ANOVA) was conducted in order to see the group differences. The mediator role of academic self-efficacy on the relationship between the subscales of functional and dysfunctional perfectionism with academic integration has been examined using the macro modeling procedure called PROCESS based on regression analysis (Hayes, 2013).

Findings indicated that high positive/functional perfectionism group has significantly higher academic integration and academic self-efficacy scores than low positive/functional perfectionism group. There has been no significant difference has

been found between low and high negative/dysfunctional perfectionism groups. The direct relationship between academic integration and academic self efficacy has been found significant in the mediation analyses.

The findings of the analyses of indirect effects showed that academic self-efficacy mediates the relationship between anxiety of making mistakes, not being sure of what s/he is doing, familial criticism (subscales of negative/dysfunctional perfectionism) with academic integration. Furthermore, academic self-efficacy mediates the relationship between personal standards, order features (subscales of positive/functional perfectionism) with academic integration. While the subscales of negative/dysfunctional perfectionism decreased the academic integration through decreasing academic self-efficacy, the subscales of positive/functional perfectionism had an opposite effect.

Keywords: Perfectionism, Academic Integration, Academic Self Efficacy, University Student, Sports Sciences.

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

| | |
|---|-------------|
| BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK SAYFASI | i |
| YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI..... | ii |
| TEZ ONAY FORMU | iii |
| ÖZET | iv |
| ABSTRACT | vi |
| İÇİNDEKİLER DİZİNİ..... | viii |
| TABLolar DİZİNİ..... | xii |
| ŞEKİLLER DİZİNİ..... | xiii |
| SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ | xiv |
| ÖNSÖZ | xv |
| 1. GİRİŞ..... | 1 |
| 1.1. Problem Durumu | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı..... | 3 |
| 1.3. Alt Problemler..... | 4 |
| 1.4. Araştırmanın Önemi | 5 |
| 1.5. Araştırmanın Sayıtları..... | 8 |
| 1.6. Araştırmanın Kısıtlılıkları..... | 8 |
| 1.7. Tanımlar | 8 |
| 2. GENEL BİLGİLER | 9 |
| 2.1. Mükemmeliyetçilik | 9 |
| 2.1.1.Mükemmeliyetçilik nedenleri | 14 |
| 2.1.2. Mükemmeliyetçiliğin etkileri..... | 16 |
| 2.1.3. Mükemmeliyetçilik kuramları | 19 |
| 2.1.3.1. Dinamik yaklaşım | 19 |
| 2.1.3.2. Davranışçı yaklaşım | 21 |
| 2.1.3.3. Bilişsel yaklaşım | 22 |
| 2.1.4. Mükemmeliyetçiliğin boyutları | 25 |
| 2.1.4.1. Tek boyutlu mükemmeliyetçilik..... | 25 |
| 2.1.4.2. Normal ve nevrotik mükemmeliyetçilik | 26 |
| 2.1.4.3. Çok boyutlu mükemmeliyetçilik | 26 |
| 2.1.4.3.1. Hewitt ve Flett'in mükemmeliyetçilik modeli | 26 |

| | |
|--|----|
| 2.1.4.3.2. Frost'un çok boyutlu mükemmeliyetçilik modeli..... | 27 |
| 2.2. Akademik Öz Yeterlik | 29 |
| 2.2.1. Öz yeterlik tipleri..... | 33 |
| 2.2.2. Öz yeterlik algısının önemi | 34 |
| 2.2.3. Öz yeterlik algısının kaynakları | 36 |
| 2.2.3.1. Doğrudan deneyimler..... | 36 |
| 2.2.3.2. Dolaylı deneyimler | 37 |
| 2.2.3.3. Sözel ikna..... | 38 |
| 2.2.3.4. Fizyolojik ve psikolojik durumlar | 39 |
| 2.2.4. Öz Yeterliği harekete geçiren süreçler | 40 |
| 2.2.4.1. Bilişsel süreç | 40 |
| 2.2.4.2. Güdülenme süreci | 41 |
| 2.2.4.3. Duyuşsal süreç | 42 |
| 2.2.4.4. Seçim süreci..... | 43 |
| 2.3. Akademik Bütünleşme | 43 |
| 2.3.1. Bütünleşmeye yaklaşımlar | 45 |
| 2.3.2. Akademik bütünleşmeyle ilgili çalışmalar | 51 |
| 2.3.3. Akademik bütünleşme ve öz yeterlik | 51 |
| 2.3.4. Bütünleşme ve okulla ilişkili faktörler..... | 52 |
| 2.3.5. Bütünleşmenin performans üzerindeki etkisi | 54 |
| 2.3.6. Bütünleşme ve kişilik özellikleri..... | 55 |
| 3. GEREKÇE ve YÖNTEM | 56 |
| 3.1. Araştırma Modeli | 56 |
| 3.2. Araştırma Grubu..... | 56 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları..... | 59 |
| 3.3.1. Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Frost Multidimensional Perfectionism Scale). | 59 |
| 3.3.2. Akademik Bütünleşme Ölçeği (Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova ve Bakker, 2002)...... | 60 |
| 3.3.3. Akademik Öz Yeterlik Ölçeği (Kandemir ve Özbay, 2012). | 62 |
| 3.4. İşlem..... | 62 |
| 3.5. Verilerin Analizi | 63 |

| | |
|---|------------|
| 4. BULGULAR | 65 |
| 4.1. Veri Temizleme İşlemi..... | 65 |
| 4.2. Araştırmadanın Betimsel Analizlerinden Elde Edilen Bulgular..... | 65 |
| 4.3. Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar | 67 |
| 4.4. Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçiliğin Akademik Bütünleşme ve Akademik Öz Yeterlik ile İlişkisi | 69 |
| 4.5. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Alt Boyutları ile Akademik Öz Yeterlik Arasındaki İlişkide Akademik Bütünleşmenin Aracı Rolünün İncelenmesi | 71 |
| 4.5.1. Çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin hata yapma endişesi alt boyutu ile akademik bütünleşme arasındaki ilişkide akademik öz yeterliğin aracı rolünün incelenmesi | 72 |
| 4.5.2. Çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin ailesel eleştiri alt boyutu ile akademik bütünleşme arasındaki ilişkide akademik öz yeterliğin aracı rolünün incelenmesi | 73 |
| 4.5.3. Çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin ailesel beklenti alt boyutu ile akademik bütünleşme arasındaki ilişkide akademik öz yeterliğin aracı rolünün incelenmesi | 74 |
| 4.5.4. Çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin yaptığından emin olmama alt boyutu ile akademik bütünleşme arasındaki ilişkide akademik öz yeterliğin aracı rolünün incelenmesi..... | 75 |
| 4.5.5. Çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin kişisel standartlar alt boyutu ile akademik bütünleşme arasındaki ilişkide akademik öz yeterliğin aracı rolünün incelenmesi | 76 |
| 4.5.6. Çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin düzen alt boyutu ile akademik bütünleşme arasındaki ilişkide akademik öz yeterliliğin aracı rolünün incelenmesi | 78 |
| 5. TARTIŞMA..... | 80 |
| 6. SONUÇ ve ÖNERİLER | 95 |
| 7. KAYNAKÇA..... | 97 |
| 8. EKLER | 115 |
| Ek 1. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği-F (ÇBMÖ-F) | 115 |

| | |
|---|------------|
| Ek 2. Akademik Öz Yeterlilik (AÖYÖ)..... | 116 |
| Ek 3. UTRECHT Bütünleşme Ölçeği – Öğrenci Formu | 117 |
| Ek 4. Anket Araştırmaları İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu | 118 |
| 9. ÖZGEÇMİŞ | 121 |



TABLULAR DİZİNİ

| <u>Tablo No</u> | <u>Sayfa No</u> |
|---|------------------------|
| Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri | 58 |
| Tablo 2. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Utrech Akademik Bütünleşme Ölçeği ve Akademik Öz Yeterlik Ölçeklerinden elde edilen puanların ortalamaları ve standart sapmaları değerleri..... | 66 |
| Tablo 3. Mükemmeliyetçilik alt boyutlarının temel değişkenler ile olan ilişkisi | 67 |
| Tablo 4. Düşük ve yüksek olumlu olumsuz mükemmeliyetçilik grup farkları..... | 70 |
| Tablo 5. ÇBMÖ alt boyutları ve UABÖ arasındaki ilişkide AÖYÖ'nin aracı rollünün 5000 Bootstrap örneklemeyle incelenmesinin özeti..... | 79 |

ŞEKİLLER DİZİNİ

| <u>Şekil No</u> | <u>Sayfa No</u> |
|--|------------------------|
| Şekil 1. Mükemmeliyetçiliğin olası etkileri | 18 |
| Şekil 2. Hata yapma endişesinin akademik bütünleşme ile olan ilişkisinde akademik öz yeterliğin aracı rolü | 73 |
| Şekil 3. Ailesel eleştirinin akademik bütünleşme ile olan ilişkisinde akademik öz yeterliliğin aracı rolü | 73 |
| Şekil 4. Ailesel Beklentinin akademik bütünleşme ile olan ilişkisinde akademik öz yeterliğin aracı rolü | 75 |
| Şekil 5. Yaptığından emin olamamanın akademik bütünleşme ile olan ilişkisinde akademik öz yeterliğin aracı rolü | 76 |
| Şekil 6. Kişisel standartların akademik bütünleşme ile olan ilişkisinde akademik öz yeterliliğin aracı rolü | 77 |
| Şekil 7. Düzen alt boyutunun akademik bütünleşme ile olan ilişkisinde akademik öz yeterliliğin aracı rolü | 78 |

SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ

| | |
|-----------------|---|
| AÖYÖ | : Akademik Öz Yeterlik Ölçeği |
| ÇBMÖ-KS | : Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği-Kişisel Standartlar |
| ÇBMÖ-HYE | : Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği-Hata Yapma Endişesi |
| ÇBMÖ-AE | : Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği-Aileden Gelen Eleştiri |
| ÇBMÖ-AB | : Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği- Aileden Gelen Beklenti |
| ÇBMÖ-YEO | : Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği-Yaptığından Emin Olamama |
| ÇBMÖ-DÜZ | : Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği- Düzen |
| FÇBMÖ | : Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği |
| G.BŞ.O | : Genel Başarı Ortalaması |
| UABÖ | : Utrecht Akademik Bütünleşme Ölçeği |
| N | : Evren |
| SS | : Standart Sapma |
| ORT. | : Ortalama |

ÖNSÖZ

Bu araştırmada Spor Bilimleri Fakóltesi öğrencilerinin fonksiyonel/olumlu ve fonksiyonel olmayan/olumsuz mükemmeliyetçilik eğilimleri ile akademik bütünleşme arasındaki ilişkide akademik öz yeterliğin aracı rolü incelenmiştir. Bugüne kadar olan araştırmalar daha çok iki faktör arasındaki karşılıklı ilişkiye odaklanırken bu üç faktörün karşılıklı olarak nasıl bir ilişki içinde olduğunu inceleyen çok az araştırma bulunmaktadır. Bu nedenle bu tez kapsamında alan yazında yer alan bu kısıtlılık hedef alınarak fonksiyonel olan/olmayan mükemmeliyetçiliğin akademik bütünleşme ve öz yeterlik arasında nasıl bir aracı rol oynadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu tezin hazırlanış aşamasında birçok kişinin desteği ve emeği bulunmaktadır. İlk olarak, bu tezin her aşamasında katkısı olan, bana karşı sonsuz sabır ve anlayışla yaklaşan, bana olan güveni ile bu tezi tamamlamamda büyük katkı ve destek sağlayan değerli danışmanım, Doç. Dr. Ebru Araç Ilgara teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitim sürecimin tamamında beni yönlendiren, destekleyen, yol gösteren, sabırla dinleyen ve bu zorlu süreci tamamlamamda büyük emeği ve desteği olan değerli hocam Prof. Dr. Tekin Çolakoğlu'na, Doç. Dr. Bekir Barış Cihan'a ve kıymetli arkadaşım Dr. Öğr. Üyesi A.Berna Aytaç'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca; bu çalışmaya akademik bilgisiyle katkı sağlayan, farklı bakış açıları sunan ve kendisine ayırmam gereken zamanların bir kısmını bu çalışmaya ayırmamı anlayışla karşılayan, ufacık bir tebessümüyle tüm sıkıntılarımı unutturan eşim Müjgan İnözü Mermerkaya'ya sonsuz teşekkür ederim. Verilerin toplanmasını mümkün kılan sporcu arkadaşlarıma ve hocalarıma da teşekkürü borç bilirim. Ve son olarak akademik yaşantım boyunca desteklerini her zaman yanımda hissettiğim, bu çalışma sırasında da sonsuz destek gösteren aileme, özellikle babam Salih ve annem şerife Mermerkaya'ya, kardeşlerim Osman ve Enes Mermerkaya' ya sonsuz teşekkürler...

Emre MERMERKAYA

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın ele aldığı problem, araştırmanın yürütülme amacı, alt problem alanları, araştırmanın önemi, araştırmanın sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırma ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Mükemmeliyetçilik; aşırı yüksek standartlar koymayı, kusursuzluk için çaba sarf etmeyi ve davranışını eleştirel olarak değerlendirmeyi içerir. Mükemmeliyetçilik genel olarak çok boyutlu bir özellik olarak kabul edilmektedir; bir boyutu sağlıklı ya da uyumlu mükemmeliyetçiliği, diğeri ise sağlıksız ya da uyumsuz mükemmeliyetçiliği yansıtmaktadır (Campbell ve Di Paula, 2002). Ayrıca, kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve sosyal olarak belirlenmiş mükemmeliyetçilik olmak üzere farklı bileşenleri olduğu kabul edilmektedir. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik, kişinin kendisi için yüksek standartlar belirlemesini ve kendisini bu standartlara göre sert bir şekilde değerlendirmesini içerirken, mükemmeliyetçi kaygılar veya sosyal olarak belirlenmiş mükemmeliyetçilik, başkalarının yüksek beklentilerini karşılayamama korkusundan oluşmaktadır (Closson ve Boutilier, 2017). Adler (1964) mükemmellik için çabalamanın, hedeflere ulaşmak için gerçekçi olmayan üstünlük standartları uygulandığında sorunlu hale gelen, gelişimin normal bir yönü olduğunu ileri sürmüştür. Ona göre mükemmeliyetçilik aşağılık duygusundan kurtulmak için bireyin sergilediği üstünlük çabalarının bir parçasıdır ve kabul edilebilir sınırların içinde olduğunda sağlıklıdır. Ancak, üstünlük çabası kontrol edilemediğinde ve mükemmellik girişimleri ulaşılması çok mümkün olmayan hedefleri içerdiğinde gelişimin normal bir parçası olmaktan uzaklaşarak sağlıksız bir boyuta taşınmaktadır (Adler, 2000).

Akademik bütünleşme; öğrencilerin okul çıktıklarına göre kendilerini ne ölçüde tanımladığı, buna verdikleri değer, akademik ve akademik olmayan okul etkinliklerine katılımları olarak tanımlanabilir. Araştırmacılara göre, akademik bütünleşme; çaba harcama, gurur, heves ve meşguliyet gibi bir dizi bilişsel-motivasyonel özellik barındırmaktadır. Akademik bütünleşme, araştırmaları, akademik bütünleşmeyi başarı bağlamında kaliteli öğrenmeyi kolaylaştıran dinamik bir psikososyal yapı olduğuna işaret etmektedir. Bütünleşmeme ise tam tersine, zararlı sonuçlara ve uyumsuz

uygulamalara yol açabilmektedir (Phan ve Ngu, 2014). Bütünleşme, davranışsal, duygusal ve bilişsel bütünleşmeyi içeren bir “meta yapı”dır. Bütünleşme araştırmaları, okuldan ayrılma araştırmaları ve motivasyonla ilişkili psikolojik teoriye dayanan araştırmalar dahil olmak üzere iki teorik geleneğin içinde gelişmiştir. Araştırmalar, bütünleşmenin akademik başarıya, okulu tamamlama oranlarına ve düşük oranda risk davranışlarına katkıda bulunduğunu göstermiştir (Fredricks vd.,2004).

Öz saygı en genel anlamda bireyin kendine ilişkin duygusunu anlatmak için kullanılan bir bireysel özelliktir. Öz saygı kişinin benlik kavramının, kendi öznel değeri ve onun hakkında nasıl hissettiğinin genel ve öznel değerlendirmesini yansıtmak için kullanılan ve bireyin kendine genel bakışını ifade eden bir kavramdır (Ayenew ve Gebremeskal, 2014; Boysan ve Kıral, 2016). Geleneksel olarak, refahın veya yaşam kalitesinin en önemli göstergelerinden biri olan öz saygı kişinin “yeterince iyi” olduğu hissini ifade etmektedir. Öz saygısı yüksek olan bireyler, değerli olduklarını hissederler ve kendilerini oldukları gibi kabul ederek kendilerine saygı duyarlar. Öz saygının, bireyin yaşamının tüm yönlerini etkilediği, kişiler arası ilişkilerden, işyerindeki memnuniyetten, sağlık ve depresyon ile ilgili konulara kadar geniş bir alana etki ettiği için insanları karar almaya, birbirleriyle ilişki kurmaya, belirli bir akademik başarı veya tecrübe seviyesine ulaşmaya ve belirli duygusal tepkileri ifade etmeye iten en önemli psikolojik faktörlerden biri olduğu görülmüştür (Venete vd., 2017). Mükemmeliyetçilik ve öz saygı arasındaki ilişki üzerine bulgular normal mükemmeliyetçiliğin yani mükemmeliyetçiliğin uyumlu mükemmeliyetçilik olarak kabul edilebilecek yönlerinin yüksek öz saygı ile (Flett, Hewitt, Blankstein ve O'Brien, 1991; Rice, Ashby ve Slaney, 1998) fonksiyonel olmayan sağlıksız mükemmeliyetçiliğin (nevrotik mükemmeliyetçilik) ise düşük öz saygı ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Ghahramani, Besharat ve Naghipour, 2011). Ancak, bazı araştırmacılar nevrotik mükemmeliyetçilik ile düşük öz saygısı arasındaki ilişkiyi doğrularken, normal mükemmeliyetçilik ile öz saygı arasında bir ilişki olmadığı da gösterilmiştir (Ghahramani, Besharat ve Naghipour, 2011).

Öz saygı bireylerin akademik bütünleşme düzeyini etkileyebilmektedir çünkü öğrenciler kendilerine inandıklarında, etkinliklerinin daha iyi akademik başarıya yol açacağını düşünebilmektedirler. Bu nedenle, kendilerine inanan öğrencilerin akademik olarak bütünleşme olasılıkları daha yüksektir. Araştırmalarda bunu destekleyen bulgular

elde edilmiştir (Ayenew ve Gebremeskal, 2014). Ayenew ve Gebremeskal (2014) tarafından yapılan çalışmada öz saygı düzeyinin akademik bütünleşme düzeyini yordadığı, daha yüksek öz saygı düzeylerine sahip bireylerin akademik bütünleşme düzeylerinin de öz saygı ile paralel bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Öz saygının akademik bütünleşme üzerindeki etkisi diğer çalışmalarda da desteklenmiştir (Ayenew ve Gebremeskal, 2014; Mohammad, 2010; Suárez-Orozco, Pimentel, 2009). İki değişken arasındaki bu ilişkinin, öğrencilerin kendileri ve eylemleri hakkında inanca sahip oldukları zaman akademik çalışmalarına daha fazla katılabilecekleri ile açıklanabileceği ileri sürülmüştür. Öğrenciler kendilerine inandığında, eylemlerinin olumlu okul çıktılarını üreteceği inancına dayanarak okul etkinliklerinde daha fazla yer alırlar ve bu durum akademik bütünleşmeyi kolaylaştırıcı bir rol oynar. Buna karşın, daha düşük özsaygıya sahip olan öğrenciler, başarısız olacakları inancı ile okul etkinliklerinden uzak durabilirler ve unsur onların akademik bütünleşmelerini düşürebilir (Ayenew ve Gebremeskal, 2014).

Fonksiyonel olmayan mükemmeliyetçilik bireye ulaşılması mümkün olmayan hedefler koyarak bu hedeflere ulaşmayı zorlaştırabilir ve kişinin ne yaparsa yapsın asla hedeflediği şeye ulaşmadığı ya da ulaşamayacağı inancını artırabilir. Düşük öz saygı bireyler okula başladıklarında onların akademik bütünleşmelerini düşüren bir rol oynayabilir. Bu nedenle, bu araştırmanın amacı, Spor Bilimleri Fakültesinde okuyan öğrencilerde fonksiyonel olmayan mükemmeliyetçilik, akademik öz saygı ve akademik bütünleşme arasındaki ilişkiyi incelemektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Yukarıdaki alan yazın bulguları doğrultusunda bu araştırmanın amacını Spor Bilimleri Fakültelerinin çeşitli bölümlerinde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin fonksiyonel ve fonksiyonel olmayan mükemmeliyetçilik eğilimleri ile akademik bütünleşme ve öz yeterlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır.

1.3. Alt Problemler

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yönelik geliştirilmiş olan hipotezler test edilmiştir.

Araştırma sorusu 1: Fonksiyonel ve fonksiyonel olmayan mükemmeliyetçilik alt boyutları ile akademik bütünleşme arasında ilişki var mıdır?

Hipotez 1: Fonksiyonel mükemmeliyetçilik alt boyutlarından olan Kişisel Standartlar ve Düzen alt boyutları ile akademik bütünleşme düzeyi arasında anlamlı pozitif bir ilişki olması beklenmektedir. Öğrencilerin fonksiyonel olan mükemmeliyetçilik eğilimleri arttıkça akademik bütünleşme düzeylerinin artması beklenmektedir.

Hipotez 2: Fonksiyonel olmayan mükemmeliyetçilik alt boyutlarından olan Ailesel Eleştiri, Ailesel Beklenti , Yaptığından Emin olamama boyutları, Hata Yapma Endişesi ile akademik bütünleşme düzeyi arasında anlamlı negatif bir ilişki bulunması beklenmektedir. Öğrencilerin fonksiyonel olmayan mükemmeliyetçilik eğilimleri arttıkça akademik bütünleşme düzeylerinin düşmesi beklenmektedir.

Araştırma sorusu 2: Fonksiyonel ve fonksiyonel olmayan mükemmeliyetçilik alt boyutları ile akademik öz yeterlik arasında ilişki var mıdır?

Hipotez 3: Fonksiyonel mükemmeliyetçilik alt boyutlarından olan Kişisel Standartlar ve Düzen alt boyutları ile akademik öz yeterlik düzeyi arasında anlamlı pozitif bir ilişki olması beklenmektedir. Öğrencilerin fonksiyonel olan mükemmeliyetçilik eğilimleri arttıkça akademik öz yeterlik düzeylerinin artması beklenmektedir.

Hipotez 4: Fonksiyonel olmayan mükemmeliyetçilik alt boyutlarından olan Ailesel Eleştiri, Ailesel Beklenti , Yaptığından Emin olamama boyutları, Hata Yapma Endişesi ile akademik öz yeterlik düzeyi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olması beklenmektedir. Öğrencilerin fonksiyonel olmayan mükemmeliyetçilik eğilimleri arttıkça akademik öz yeterlik düzeylerinin düşmesi beklenmektedir.

Araştırma sorusu 3: Akademik bütünleşme ile öz yeterlik arasında ilişki var mıdır?

Hipotez 5: Öğrencilerin akademik bütünleşmeleri yükseldikçe öz yeterliklerinin yükselmesi beklenmektedir.

Araştırma sorusu 4: Fonksiyonel ve fonksiyonel olmayan mükemmeliyetçilik alt boyutları ile akademik öz yeterlik ve akademik bütünleşme arasında nasıl bir ilişki örüntüsü bulunmaktadır? Fonksiyonel ve fonksiyonel olmayan mükemmeliyetçilik alt boyutları ile akademik bütünleşme arasındaki ilişkide akademik öz yeterlik düzeyi aracı bir rol üstlenmekte midir?

Hipotez 6: Fonksiyonel olmayan mükemmeliyetçilik alt boyutlarından olan Ailesel Eleştiri, Ailesel Beklenti , Yaptığından Emin Olamama boyutları, Hata Yapma Endişesi ile akademik bütünleşme arasındaki ilişkide akademik öz yeterlik düzeyinin aracı bir rol üstlenmesi beklenmektedir. Fonksiyonel olmayan mükemmeliyetçilik alt boyutlarından olan Ailesel Beklenti, Ailesel Eleştiri, Hata Yapma Endişesi, Yaptığından Emin olamama boyutları düzeyinin artmasının akademik öz yeterliliği düşürmesi, düşen akademik öz yeterlik düzeyinin ise akademik bütünleşmeyi azaltması beklenmektedir.

Hipotez 7: Fonksiyonel mükemmeliyetçilik alt boyutlarından olan Kişisel Standartlar ve Düzen alt boyutları ile akademik bütünleşme arasındaki ilişkide akademik öz yeterlik düzeyinin aracı bir rol üstlenmesi beklenmektedir. Fonksiyonel mükemmeliyetçilik alt boyutlarından olan Kişisel Standartlar ve Düzen düzeyinin akademik öz yeterliliği artırması artan akademik öz yeterlik düzeyinin ise akademik bütünleşmeyi artırması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Öz saygı en genel anlamda bireyin kendine ilişkin duygusunu anlatmak için kullanılan bir bireysel özelliktir ve bireye ait birçok bilişsel, duygusal ve davranışsal faktörden etkilenmesi olasıdır. Öz yeterlik yargıları insanları hangi davranışı yapmayı seçecekleri, ne kadar çaba harcayacakları, ne kadar azimli olacakları, düşüncelerinin ne kadar kendine yardım veya kendini engelleme içerikli olacağı, çevreye duygusal ve nörobiyolojik olarak nasıl tepki verecekleri gibi birçok açıdan etkilemektedir (Bandura, 1986). Mükemmeliyetçilik ve öz saygı arasındaki ilişki üzerine bulgular normal mükemmeliyetçiliğin yani mükümmelliyetçiliğin uyumlu mükemmeliyetçilik olarak kabul edilebilecek yönlerinin yüksek öz saygı ile pozitif yönde ilişki gösterdiğine işaret

ederken (Flett, Hewitt, Blankstein ve O'Brien, 1991; Rice, Ashby ve Slaney, 1998), fonksiyonel olmayan sağlıklı mükemmeliyetçilik boyutlarının ise düşük öz saygı ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Ghahramani, Besharat ve Naghipour, 2011). Ancak, bazı araştırmacılar nevrotik mükemmeliyetçilik ile düşük öz saygısı arasındaki ilişkiyi doğrularken, normal mükemmeliyetçilik ile öz saygı arasında bir ilişki olmadığı da gösterilmiştir (Ghahramani vd., 2011). Bu nedenle çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin hem olumlu hem de olumsuz alt boyutları ile öz yeterlik arasındaki ilişkinin farklı örneklemeler kullanılarak yeniden incelenmesi büyük önem taşımaktadır.

Öz saygı bireylerin akademik bütünleşme düzeyini etkileyebilmektedir çünkü öğrenciler kendilerine inandıklarında, etkinliklerinin daha iyi akademik başarıya yol açacağını düşünebilmektedirler. Birçok araştırma bulgusu tutarlı bir şekilde akademik öz yeterliliğin kişilerin üniversite not ortalamaları ve performansı üzerinde doğrudan bir etkisi bulunduğuna işaret etmiştir (Bandura, 1986; Klomegh, 2007; Schunk, 1995; Zimmerman, ve Bandura, 1994). Klassen ve Usher (2010) tarafından yürütülen bir araştırmada öz yeterlik düzeyinin akademik performansın kritik ve güçlü bir belirleyicisi olduğu, öz yeterliliğin tek başına akademik performanstaki varyansın %25'lik kısmını açıkladığı bulunmuştur. Öz yeterlik akademik başarıyı öğrencilerin iyi oluşlarını artırarak ve zorlayıcı görevlerde gösterdikleri azmi artırarak etkilemektedir. Öğrenciler bu yolla gerekli bilgi ve becerileri etkin şekilde kullanabilmektedirler (Breso vd., 2011). Özyeterliliği yüksek olan öğrenciler akademik konularda daha pozitif duygular gösterirken düşük olan öğrenciler endişe ve korku gibi olumsuz duygular göstermektedir (Harter, 1992). Buna ek olarak akademik becerilerine inancı yüksek olan bireylerin düşük olanlara göre kendileri için daha yüksek hedefler belirledikleri, akademik görevlerde zorluklarla karşılaşınca daha azimli oldukları, çalışma sürelerini daha iyi kontrol edebildikleri, problem çözme stratejilerini deneme konusunda daha esnek oldukları ve akademik aktivitelerde daha başarılı oldukları bulunmuştur (Collins, 1982; Schunk, 1984). Bu bulgulardan hareketle akademik öz yeterlik düzeyi ile akademik bütünleşme arasında pozitif yönde bir ilişki olması olasıdır ancak bu iki değişken arasındaki ilişki bu güne kadar Spor Bilimleri Fakültesi öğrencileri arasında hiç incelenmemiştir. Bu nedenle bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi önem taşımaktadır.

Mükemmeliyetçilik kişinin kusursuzluk için uğraşması, performansını çok yüksek standartlarla değerlendirmesi ve performansını değerlendirirken eleştirel olması gibi farklı yönleri sahip bir kişilik özelliği olarak tanımlanmaktadır (Hewitt ve Flett, 1991). Mükemmeliyetçiliğin çok boyutlu doğası, 1990'lı yılların başında iki ayrı çalışma grubu tarafından farklı modeller çerçevesinde ele alınmıştır. Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate'in (1990) oluşturduğu ilk grubun mükemmeliyetçilik modeli, altı alt boyutu içermektedir. Bunlar Kişisel Standartlar, Hata Yapma Endişesi, Aileden Eleştiri, Aileden Beklentiler, Yaptığından Emin Olamama ve Düzen'dir. Kişisel Standartlar alt boyutu kişilerin performanslarıyla ilgili yüksek beklentilerini değerlendirir. Hata Yapma Endişesi alt boyutu kişilerin hata yapma korkusunu ve hataların kendileriyle ilgili değerlendirmeleri üzerindeki olumsuz etkisini değerlendirir. Yaptığından Emin Olamama doğru şeyi yapmaya yönelik belirsizliğin yarattığı kararsızlığı değerlendirir. Ailesel Beklentiler ve Aileden Eleştiri kişilerin ebeveynlerinin kendilerinden mükemmel olmalarını beklemeleri ve bu beklentileri karşılayamadıkları takdirde ne ölçüde eleştirel oldukları yönlerindeki algılarını değerlendirir. Son olarak Düzen organize olma eğilimini ve düzenliliğe verilen değeri değerlendiren alt boyuttur. Fonksiyonel mükemmeliyetçilik kişiyi yapabileceğinin en iyisi yapmaya ve iyi bir performans sergilemeye yönelirken, fonksiyonel olmayan mükemmeliyetçilik bireye ulaşılması mümkün olmayan hedefler koyarak bu hedeflere ulaşmayı zorlaştırabilir ve kişinin ne yaparsa yapsın asla hedeflediği şeye ulaşamadığı ya da ulaşamayacağı inancını artırabilir ve öz yeterlik algılarını düşürebilir. Aynı şekilde düşük öz saygı bireyler okula başladıklarında onların akademik bütünleşmelerini düşüren bir rol oynayabilir.

Alan yazında bugüne kadar yürütülmüş olan araştırmalarda mükemmeliyetçilik, öz yeterlik, akademiş bütünleşme arasındaki karşılıklı ilişkiler ikili olarak incelenmesine rağmen bu üç değişken arasındaki ilişki bir aracılık modeli kapsamında hiç ele alınmamıştır. Bu araştırmanın Spor Bilimleri Fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin akademik bütünleşme düzeylerini etkileme olasılığı olan çok boyutlu mükemmeliyetçilik ve akademik öz yeterlik değişkenlerinin birbiri ile sergilemiş olduğu ilişkinin ele alınacak olmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmaya katılan katılımcıların kendilerinden doldurmaları talep edilen ölçekleri içtenlikle ve samimiyetle doldurmuş olmaları araştırmanın temel sayıtlıdır.

1.6. Araştırmanın Kısıtlılıkları

Araştırmada sadece üç üniversiteden veri toplanmış olması, örneklemin sadece üniversite öğrencilerinden oluşmuş olması, değişkenlerin öz bildirim ölçeklerine dayalı olarak değerlendirilmiş olması ile sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

1. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik: Mükemmeliyetçilik kişinin kusursuzluk için uğraşması, performansını çok yüksek standartlarla değerlendirmesi ve performansını değerlendirirken eleştirel olması gibi farklı yönleri sahip bir kişilik özelliği olarak tanımlanmaktadır (Hewitt ve Flett, 1991).

2. Akademik Öz Yeterlik: Akademik öz yeterlik bireylerin kendilerine koymuş oldukları akademik hedeflere ulaşmak için gereken çalışma planlarını düzenleme ve yürütme yetenekleri hakkındaki inançları olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1986).

3. Akademik Bütünleşme: Akademik bütünleşme öğrencilerin üniversitede okudukları bölümünün gerektirdiği dersleri alırken bu derslerin gerektirdikleri unsurları yaparken sürece odaklanabilmelerini, kendilerini enerjik ve mutlu hissetmelerini ifade etmektedir (Schaufeli, Salanova, Gonzáles-Romá ve Bakker, 2002).

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Mükemmeliyetçilik

Günlük hayatta iş, okul, ev, ilişkiler, spor, kişisel görünüş, temizlik, sosyal performans vb. gibi neredeyse yaşamın her alanında kendini gösterebilen mükemmeliyetçilik yaygın olarak kullanılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıntılarla aşırı derecede ilgilenme, iş ve üretkenliğe aşırı derece bağlılık, aşırı duyarlılık, titizlik ve tutumluk gibi özelliklerle karakterize edilen mükemmeliyetçilik (Pfohl ve Blum, 1991) kavramının evrensel olarak üzerinde anlaşmaya varılmış bir tanımının olmadığı belirtilmektedir (Egan vd., 2014). Dolayısıyla mükemmeliyetçiliğin ne olduğu ile bu durumun iyi ya da kötü mü olduğuna dair birçok farklı fikrin olduğu da görülmektedir.

Güncel sözlüklere bakıldığında mükemmeliyetçilik; “herhangi bir alanda mükemmel olma yolunda aşırı çaba sarf etme ve “herhangi bir standart mükemmelliği kabul etmeyi reddetme” olarak nitelendirilmektedir. Bu noktada mükemmeliyetçiliğin olumsuz etkileriyle tanımlanmaya yöneldiği anlaşılmaktadır. Diğer taraftan mükemmeliyetçiliğin tarihi gelişimine bakıldığında da bu tartışmaların süre geldiği görülmektedir.

Mükemmeliyetçilik araştırmalarının kökenlerinin psikanalitik kuramlara dayandığı ileri sürülmektedir (Stoeber, 2018). Sigmund Freud (1926/1959) öne sürmüştüğü klasik psikanalitik teori bağlamında mükemmeliyetçiliğin obsesyonel nevrozun bir belirtisi olduğuna inanmaktadır (Freud, 1959). Mükemmeliyetçilik ile ilgili ilk dönem geniş kuramsal açıklamaların Alfred Adler tarafından da dile getirildiği anlaşılmaktadır. Adler (1964) mükemmeliyetçiliğin doğal, evrensel olduğunu ve olumlu/sağlıklı ya da olumsuz/sağlıksız bir özellik olabileceğini öne sürmektedir. Ayrıca, mükemmeliyetçiliğin ideal bir toplum olabilme amacını içerdiğine de vurgu yapmaktadır. Adler açısından sağlıklı mükemmeliyetçiler yüksek standartları ellerinde tutmakta, büyük ama elde edilebilir hedefler için çalışmaktadırlar. Bununla birlikte başarı ile kişisel tatmin kazanabilmektedirler. Diğer taraftan sağlıksız mükemmeliyetçiler ise imkânsız standartlar belirlemekte ve mantıksız hedefler için çaba sarf etmektedirler. Bu bireyler aşağılık duygusundan kaçmak amacıyla üstünlük kurma

çabası içerisinde eleştiri ve başarısızlık duygusundan korkmaktadırlar. Tüm bunların ötesinde Adler, olumlu ya da olumsuz mükemmeliyetçiliği bir kişilik özelliği olarak tanımlamakta ve başkalarıyla olan ilişkilerde biçimlendirici bir etkiye sahip olduğunu öne sürmektedir (Egan vd., 2014).

Karen Horney (1950/1991) mükemmeliyetçilerin kendilerine içsel olarak verdikleri abartılı komutlar nedeniyle bireye zarar verici etkilerini dile getirmektedir. Horney'e göre mükemmeliyetçiler idealize ettikleri kendi eşsiz imajlarına göre özel komutlar sunmakta ve davranmaktadırlar. Dolayısıyla, mükemmeliyetçiler her alanda en iyi performansı göstermelerini yansıtacak her şeyi ustaca bilmelidirler. Horney'e göre bu tür bireyler olağanüstü yeteneklere sahip olduklarına ve bu yeteneklerin de hepsine hâkim olduklarına inanmaktadırlar. Diğer taraftan bir başarısızlık durumunda ise bireyler tipik olarak görmezden gelerek narsistik bir kişilik tarzına benzer olarak eylemlerini büyük bir başarı gibi yorumlama ve gösterme çabası içerisinde girmektedirler. İçsel konuşmaları oldukça fazla olan mükemmeliyetçiler sevgiyi itici güç olarak görebilmekte ve imkânsız yakalamaya odaklanarak ulaşamadıklarında ise şiddetli suçluluk ve kendinden nefret etme eğilimine girebilmektedir. Sonuç olarak Horney'in (1950/1991) mükemmeliyetçi kişiler için (i) zorlanma hissi, (ii) kişilerarası ilişkilerde rahatsızlık, (iii) kendiliğindenlik duygularının bozulması ve (iv) kendinden nefret etme olmak üzere dört temel zorluğa dikkat çektiği anlaşılmaktadır.

Mükemmeliyetçilik ile ilgili önemli görüşleri olan bir diğer bilim insanı Marc Hollender (1965) kavramı bireyin kendisi hakkında ne düşündüğü veya kendisini görmeye çalıştığı şekilde değil, performans gösterdiği veya gerçekleştirmeyi istediği tavır ifade etmek için kullanılmaktadır. Başka bir ifadeyle mükemmeliyetçiliği belirli bir durum için makul olmayan yüksek kalitede bir performans gösterme isteği olarak gören Hollender, bu kavramı Horney gibi olumsuz/uyumsuz bir nitelik olarak değerlendirmektedir (Hollender, 1965). Diğer taraftan mükemmeliyetçiliği Horney'in (1950) dile getirmiş olduğu narsistik bir ihtiyaçtan kaynaklandığı fikrine karşı çıkan Hollender (1965) mükemmeliyetçilerin öncelikle diğer insanlardan kabul görmeye gayret gösterdiğini dile getirmektedir. Dolayısıyla mükemmeliyetçilik ile kişiler arası ilişkiler arasında dolaylı bağlantılar kurduğu anlaşılmaktadır. Bu noktada mükemmeliyetçilik tanımında başkaları tarafından kabul edilme ihtiyacını ve daha iyi bir benlik imajı yaratma çabasını merkeze aldığı görülmektedir (Hollender, 1965).

Mükemmeliyetçiliğin çocuklukta öğrenildiğini dile getirerek ve gelişimini de ebeveynle kurulan ilişkiye bağlayarak; çocukların ebeveyn onayına olan gereksinimleri ile kusursuz davranış gösterebilme ve dolayısıyla hayranlık uyandırma arzularından ortaya çıkabileceğinden bahsetmektedir. Son olarak mükemmeliyetçiliği “ihmal edilmiş bir kişilik özelliği” olarak gören Hollender (1978), performansından memnun olmayan mükemmeliyetçilerin depresyona girebileceklerini belirtmektedir.

Bilişsel psikolojinin öncülerinden olan Beck (1976) psikolojik zorlukların merkezinde gördüğü bilişsel çarpıklıkların mükemmeliyetçi özellikler gösterenler için de geçerli olduğunu ifade etmektedir. Beck’e (1976) göre kutupsal düşünme (siyah-beyaz, iyi-kötü vb.) ile mükemmeliyetçilerin iç ve dış dünyayı nasıl katı bir şekilde ele aldıkları anlaşılmaktadır. Ek olarak Beck, mükemmeliyetçiliğin temelinde bireylerin düşüncelerindeki sistematik ve daimi mantık hatalarına işaret eden bilişsel hataların olduğundan da söz etmektedir.

Mükemmeliyetçiliğin yapısına katkı sunan bir diğer bilim insanı Hamachek (1978)’in kavramı çok boyutlu ele alarak değerlendirmeye başladığı anlaşılmaktadır. “Normal” ve “nevrotik” mükemmeliyetçilik arasında bir ayrım gerçekleştiren araştırmacı, normal mükemmeliyetçilerin güçlü yanlarına odaklanıp, durumları nasıl gerçekleştirebileceklerine odaklandıklarını diğer taraftan nevrotik mükemmeliyetçilerin ise zayıf yönlerinden endişe duyup yanlış yapmaktan nasıl kaçındıkları üzerine odaklanmaktadır. Bireylerin yetkin ve yetenekli bir kişi olmasına yardım edebilecek normal mükemmeliyetçilik ile bireyler göreceli olarak gelişmiş benlik saygısına sahip olabilmekte ve becerilerine sevinerek iyi yapılmış işleri de takdir edebilmektedirler (Hollender, 1978). Psikolojik rahatsızlıklar ile ilişkili olan nevrotik mükemmeliyetçilikte ise bireyler uyumsuz davranışlar gösterme eğilimi sergileyebilmekte, yüksek standartlar için çaba sarf ederken bunu da başarısızlık olarak algılayabilmektedirler. Dolayısıyla, nevrotik mükemmeliyetçiler tatmin olma duygusunu yaşayamamaktadırlar. Son olarak Hamachek (1978) nevrotik mükemmeliyetçiliğin çocukluk döneminde ebeveynleri tarafından yüksek standartlar konulan ve bu standartlara ulaşılamadığı için ebeveynleri tarafından eleştirilen bireylerde oluşabileceğini ileri sürmektedir (Hollender, 1965).

Mükemmeliyetçilik ile ilgili öncül bilgileri ortaya çıkaran Burns'ün (1980) mükemmeliyetçiliği bilişsel yönden ele aldığı ve mükemmeliyetçileri; mantığın ötesine geçen ve standart şekilde ulaşılması zor hedeflere ulaşmak için kendini zorlayarak kesintisiz bir şekilde uğraşan, kendini değerlendirme şeklini tamamen üretkenlik ve başarı üzerine temellendiren insanlar olarak değerlendirdiği görülmektedir (Burns, 1980). Benzer şekilde mükemmeliyetçi bir birey olumsuz durumlara rağmen (örn. hasta, stresli vb.) kendisi için belirlediği yüksek standartlara (örn. tertemiz bir eve sahip olmalıyım, sınavdan 100 puan almalıyım) ulaşmak için durmaksızın çaba sarf etmektedir (Shafran vd., 2010). Dolayısıyla bu bireyler belirlemiş oldukları standartları karşılayamadıklarında kendilerini acımasızca eleştirmeye başlayabilmektedirler. Burns (1980); (i) çatışmalı kişisel ilişkiler, (ii) düşük kariyer seviyesi ve yaşam doyumu, (iii) üretkenliğin azalması, (iv) sağlık sorunları ve (v) ruhsal problemler olmak üzere beş yaşam alanının mükemmeliyetçilikten olumsuz etkilenebileceğini ifade etmektedir. Bu bakımdan Burns'un mükemmeliyetçiliği olumsuz/uyumsuz bir özellik olarak ele aldığı anlaşılmaktadır (Burns, 1980).

Görüleceği üzere psikoloji bilimine büyük katkılar sunan bilim insanları ilk zamanlarda mükemmeliyetçiliği genel olarak tek boyutlu patolojik bir yapı olarak ele almaktadırlar (Sirois ve Molnar, 2016). Dolayısıyla bu noktadan hareketle başlangıçta mükemmeliyetçiliğin üniter yapısına ilişkin genel bir fikir birliğinin olduğu anlaşılmaktadır. Diğer taraftan mükemmeliyetçilik doğasını ortaya koymaya yönelik ampirik ve kuramsal araştırmaların son yirmi yılda hayli geliştiği de belirtilmektedir (Sirois ve Molnar, 2016). Bu noktadan hareketle aşağıda mükemmeliyetçilik ile ilgili sonraki dönem olarak nitelendirilebilecek bilim insanlarının görüşlerine yer verilmiştir.

Mükemmeliyetçiliğin bilim dünyasında hızlı bir şekilde popüleritesinin artmasına Frost vd., (1990; 1993) ile Hewitt ve Flett'in (1991) çalışmalarının katkı sunduğu görülmektedir. Ebeveyn-çocuk ilişkisine önem veren Frost ve meslektaşları (1990) aşırı eleştirel ebeveynlerin beklentilerine yanıt veremeyeceklerini düşünen çocuklarda mükemmeliyetçiliğin artabileceğini savunmuşlardır. Bu yolla mükemmeliyetçilik özellikleri geliştiren bireyler aşırı yüksek kişisel standartlar belirleme ve aşırı eleştirel öz-değerlendirme yapma eğilimi sergileyebilmektedirler. Araştırmacılar mükemmeliyetçiliği çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirmektedir. Bu bağlamda mükemmeliyetçiliği; 'hatalardan endişe duyma', 'kişisel standartlar',

‘eylemlerle ilgili şüphe’, ‘ebeveyn beklentileri’, ‘ebeveynsel eleştiri’ ve ‘organizasyon’ olmak üzere altı boyutta ele almışlardır.

Hatalardan endişe duyma boyutunun Frost’un teorisinde mükemmeliyetçiliğin en merkezi boyut olduğu anlaşılmaktadır. Bu boyuta göre bireyler mükemmele ulaşmak için yüksek standartlar koymakla birlikte bu noktada hata yapma konusunda da oldukça hassaslaşarak kendi değerlendirmelerinde aşırı eleştirel olma eğilimi gösterebilmektedirler (Frost vd., 1990). Bununla birlikte yazarlara göre bireyler, başarısızlık karşısında başkalarının saygısını kaybetme korkusunu da yaşayabilmektedir.

Kişisel standartlar boyutu Frost vd., göre (1990) diğer kuramcıların aksine mükemmeliyetçiliğin ikincil bir özelliği olarak algılanmaktadır. Kişisel standartlar, çok yüksek standartların oluşturulması ve bu yüksek standartlarda öz değerlendirme için verilen aşırı önem olarak kavramsallaştırılmaktadır.

Eylemlerle ilgili şüphe boyutunda bireyler kendi davranış ve performanslarından şüphe etme eğilimi göstermektedirler. Araştırmacılara göre bilişsel bir özellik gösteren bu şüphe genellikle obsesif ve aşırı ruminasyona yol açabilmektedir.

Ebeveynlerin beklentileri, bireyin ebeveynlerinin çok yüksek performans standartlarını veya bireyin kendisi için çok yüksek hedefler belirlendiğine inanma eğilimi olarak belirtilirken, ailenin eleştirisi bireyin ebeveynlerini aşırı derecede eleştirici olarak algılama eğilimini yansıtmaktadır. Ebeveynlerinin yüksek beklentilere sahip ve aşırı derecede eleştirel olduklarını düşünen çocuklar bu eğilimleri içselleştirerek onları kendilerine yönlendirebileceklerdir (Frost vd., 1990).

Son boyut olan organizasyonu Frost vd., (1990) hem ayrı bir boyut hem de diğer boyutların bir kısmı ile ilişkili olarak ele almaktadırlar. Bu boyutta mükemmeliyetçilerin bir özelliği olarak düzen ve düzenlilik ihtiyacına vurgu yapılmaktadır. Bu boyut daha çok davranışsal olarak mükemmeliyetçiliği yakalamaya yönelik çaba olarak değerlendirilmektedir.

Mükemmeliyetçiliği çok boyutlu bir yapı olarak değerlendiren diğer araştırmacı grubunda Hewitt ve Flett’in olduğu anlaşılmaktadır. Hewitt ve Flett (1991) mükemmeliyetçiliği ‘kendine yönelik mükemmeliyetçilik’, ‘diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik’ ve ‘sosyal düzene karşı mükemmeliyetçilik’ olmak üzere üç

boyutta ele almaktadırlar. Mükemmeliyetçiliğe ulaşmak için yüksek öz-standartlar ve aşırı motivasyonu ifade eden kendine yönelik mükemmeliyetçilikte bireylerin kendi kendilerini cezalandırma ile aşırı öz-eleştiri yapma eğilimi içerisinde olabilecekleri ve depresyona karşı savunmasız kalabilecekleri vurgulanmaktadır. Başka bir ifadeyle kendine yönelik mükemmeliyetçilik; gerçekçi olmayan yüksek standartlar, zorlayıcı çaba, bireyin kendi kusuruna ve geçmişine odaklanmaya yönelik içsel bir boyut olarak ele alınmaktadır (Fled, Hewid, ve Martin, 1995). Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik ise başkalarına ilişkin gerçekçi olmayan beklentileri içermektedir. Bu boyutta güven eksikliği ve başkalarına karşı düşmanlık duyguları yer alabilmektedir. Ek olarak, kişilerarası boyutu olarak da değerlendirilebilecek diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilikte otoriterlik ve kontrol davranışlarının yoğunlaştığı anlaşılmaktadır (Hewitt ve Flett, 1991). Son mükemmeliyetçilik boyutu olan sosyal düzene karşı mükemmeliyetçilikte ise bireyin toplum tarafından dikte edilen beklentileri karşılamasına yönelik değerlendirme ve dolayısıyla toplum tarafından yargılanmaktan kaçınmak için mükemmel olma hissini ifade etmektedir (Fled vd., 1996). Bu boyut kişilerarası bağlamdan ortaya çıkan bir mükemmeliyetçilik algısını içermektedir. Dolayısıyla başkalarının gözünde mükemmel olmak için çabalayacak olan mükemmeliyetçiler, dışsal kontrol odaklı olarak negatif sosyal değerlendirmelerden korkmakta ve başkalarının onayına ihtiyaç duymaktadır (Sloat, 2002).

Sonuç olarak mükemmeliyetçilik ister tek boyutlu isterse çok boyutlu olarak ele alınsın kavramın genel anlamıyla olumsuz, işlevsiz ve uyumsuz bir biçimde; duygusal (örn. korku, endişe vb.), sosyal (örn., sosyal destek eksikliği, iletişimsizlik vb.), fiziksel (örn., aşırı diyetten kaynaklı zayıflık vb.), bilişsel (örn., odaklanamama vb.) ve davranışsal (örn. erteleme, verimsizlik vb.) olarak bireylere oldukça açık bir etkisinin olduğu görülmektedir.

2.1.1.Mükemmeliyetçilik nedenleri

Bireylerin mükemmeliyetçi hale gelmelerine neden olan unsurların neler olduğuna dair derinlemesine bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla mükemmeliyetçilik etiolojisinin ne olduğu tam olarak bilinmemektedir. Bununla birlikte, çıkarımlar neticesinde mükemmeliyetçiliğin oluşmasında en önemli faktörün aile olduğu ifade edilebilmektedir (Frost vd., 1990). Ailenin beklentileri ve aile

tarafından değerlendirilme durumunun bireylerin mükemmeliyetçi olmalarına anlamlı katkılar sunduğu anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle ailenin mükemmeliyetçi olması çocuğun da mükemmeliyetçi olmasını tetiklemektedir. Bu açıdan yaklaşıldığında Flett vd., (2002) sosyal öğrenme yoluyla çocukların model alarak ve taklit ederek ebeveynlerinin mükemmeliyetçi davranışlarını ideal olarak gördükleri ve benimseyebileceklerini belirtmektedirler. Diğer taraftan, kimi durumlarda ailelerin çocuklardan bekledikleri yüksek standartlar ve bunlara yüklenen büyük anlamlar çocukların mükemmeliyetçi olmalarına neden olabilmektedir. Nitekim çocuklar yalnızca kusursuz, başka bir ifadeyle mükemmel olduklarında aileleri tarafından onaylanıp kabul göreceğini düşünmektedir (Hamachek, 1978). Öte yandan yetiştirilme tarzlarının da mükemmeliyetçiliğe sebep olabileceği öngörülmektedir. Bu bakımdan ele alındığında; fiziksel, psikolojik ya da sosyal olarak olumsuz şartlarda yetişen bireyler bu durumlara tepkisel yaklaşarak mükemmel yakalama eğilimi içerisine girebilmektedirler (Hewitt ve Flett, 1991). Başka bir ifadeyle mükemmeliyetçiliği olumsuz yaşam koşullarıyla başa çıkma aracı olarak kullanabilmektedirler.

Yukardakilere ek olarak Egan, Wade, Shafran ve Antony (2014) mükemmeliyetçiliğin nedenlerine bir nebze daha sistematik bir şekilde yaklaşmaktadır. Araştırmacılar; kişilerarası, öğrenme ve genetik faktörlerin mükemmeliyetçilikte etkili olabileceğini ifade etmektedirler. Bu araştırmacılar çerçevesince mükemmeliyetçilik nedenleri aşağıda açıklanmıştır.

Egan vd., (2014) kişisel faktörler içerisinde Hamachek'in de görüşlerine benzer olarak ebeveyn rolüne dikkat çekmektedir. Ebeveynin mükemmeliyetçi olması, ebeveynin eleştirel yorumlar alma, sert ve otoriter ebeveyn davranışlarının çocukların mükemmeliyetçi olmalarına neden olabileceği ileri sürülmektedir (Kawamura vd., 2002). Miller ve Vaillancourt'un (2007) çalışmalarında; dışlama, söylenti yayma gibi akran ilişkilerinde yaşanabilecek zorbalık davranışlarının da mükemmeliyetçiliğe neden olabileceği ifade edilmektedir.

Mükemmeliyetçiliğe neden olabilecek diğer unsur olan öğrenme sürecinde; başlangıçta pekiştirici ve motive edici bir unsur gibi görünen mükemmeliyetçilik zamanla artarak yüksek standartlara ve hedeflere ulaşmak için olumsuz noktaya

ulaşabilmektedir. Başka bir ifadeyle yüksek hedefler iyi ödüller bağlamında ele alınabilmekte ancak giderek bu durum bireylerin tüm hayat alanlarına aktarılabilir. Örnek olarak; bir öğrencinin başlangıçta başarılı olmak ve öğretmenin gözünde çalışkan görünmek için motive olması ancak zamanla öğretmenin ve başkalarının gözünde performansının kötüye gitmesine izin vermemek için endişe duymaya başlayarak mükemmeliyetçi olma konusundaki çabası gösterilebilmektedir (Egan, Wade, ve Shafran, 2011; Egan vd., 2014).

Mükemmeliyetçilik nedenleri arasında son olarak genetik faktörlerin sayılabileceği ileri sürülmektedir. Bu durum ele alındığında; genler ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişki bağlamında aslında çok fazla bir bilginin olmadığı ancak ikizlerle ilgili çalışmalar neticesinde genetiğin mükemmeliyetçilikte rol oynayabilecek faktörlerden biri olabileceği fikrinin oluştuğu ifade edilmektedir (Egan vd. 2014). Örneğin genç yetişkin ikizlerle gerçekleştirilen bir çalışmada uyumsuz mükemmeliyetçiliğin kalıtsal olabileceği ve genetik faktörler tarafından açıklanabileceği belirtilmektedir (Moser vd., 2012).

Tüm bu bilgiler ele alınacak olursa; mükemmeliyetçiliğin oluşmasında aileyle, arkadaşla, öğrenmeyle ve genetikle ilgili faktörlerin etkili olabileceği ifade edilebilmektedir. Mükemmeliyetçilik nedenlerinin ardından bu kavramın bireye ne gibi etkilerinin olacağına değinilecektir.

2.1.2. Mükemmeliyetçiliğin etkileri

Günümüze kadar birçok araştırmada mükemmeliyetçiliğin farklı değişkenler üzerindeki etkilerinin ortaya konduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda genellikle mükemmeliyetçiliğin psikopatoloji ile olan ilişkine yer verildiği anlaşılmaktadır. Hatta gerçekleştirilen araştırmalarda mükemmeliyetçilik ile psikopatoloji arasında korelasyonel bir ilişkiden daha öte mükemmeliyetçiliğin psikopatolojiye neden olabilecek bir faktör olarak değerlendirildiğini gösteren araştırma bulgularına da sıkça rastlanmaktadır. Bu araştırmalarda özellikle de mükemmeliyetçiliğin depresyon, kaygı ve stres üzerindeki etkisine değinildiği anlaşılmaktadır. Bu noktadan hareketle öncelikle bu bağlantılar ele alınmıştır.

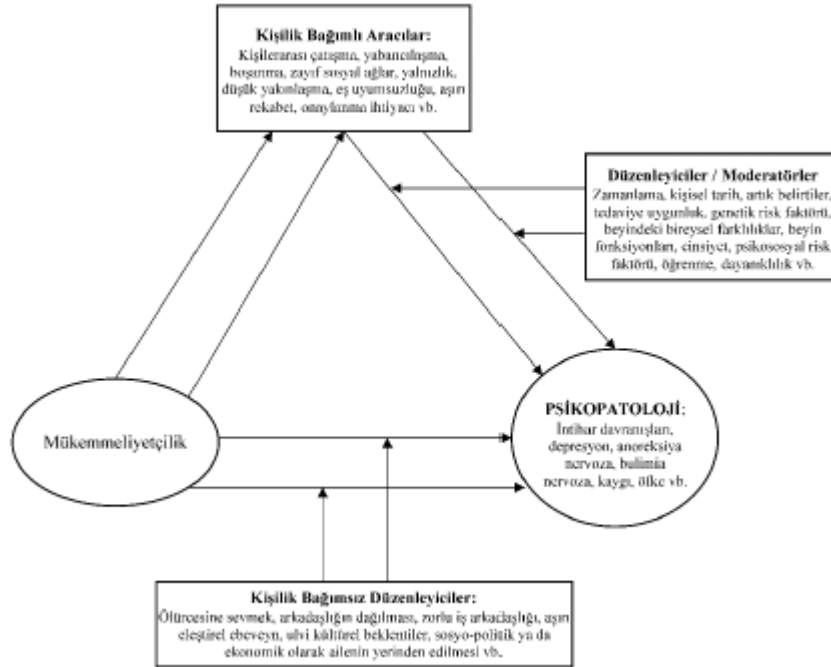
Mükemmeliyetçiler başarısızlık korkusuyla karakterize edilmektedir ve dolayısıyla bu korku nedeniyle de depresyona girme olasılıklarının arttığı ifade edilmektedir (Fled vd., 1995). Diğer taraftan mükemmeliyetçi bireylerin ruminasyonu çok fazla yapmaları da depresyona neden olabilecek bir diğer etmen olarak değerlendirilmektedir. Mükemmeliyetçilik ile depresyon ilişkisindeki son nokta olarak da; mükemmeliyetçilerin yüksek standartları karşılayamama korkusu nedeniyle yaşadıkları erteleme davranışının ve kaçınma korkusunun döngü haline gelmesi ile depresif belirtilerin ortaya çıkabileceğini göstermektedirler (Egan vd., 2014).

Mükemmeliyetçilik ile kaygı arasındaki bağlantı ele alındığında; mükemmeliyetçilikte yer alan olumsuz değerlendirilme endişesinin sürekli kaygıyı artırabileceği vurgulanmaktadır (Frost ve DiBartolo, 2002). Bununla birlikte mükemmeliyetçiliğin yapısında olan hatalara ilişkin endişe duymanın ve yüksek kişisel standartların patolojik kaygıyı artırabileceği de belirtilmektedir (Handley vd. 2014). Benzer şekilde sosyal durumlarda kabul edilebilir standartların yüksek olduğuna yönelik bilgi olan mükemmeliyetçi bireylerde sosyal kaygının artacağı ifade edilmektedir (Rosser vd., 2003). Bu bakımdan sosyal ortamlarda yetkin ve kusursuz olmanın gerekliliğine ilişkin inanç oluşturan ve sürekli olarak bunu değerlendiren mükemmeliyetçilerde sosyal kaygı düzeyinin yükselmesinin ve kaygının devam etmesinin muhtemel olduğu belirtilmektedir (Egan vd., 2014; Egan vd., 2011).

Diğer bir noktada başarıyı aşan yüksek standartlara ulaşma eğilimini kapsayan mükemmeliyetçiliğin stres üzerindeki etkisinden söz edilebilmektedir (Hewitt ve Flett, 1991). Mükemmeliyetçilerin amaç belirlemede yüksek standart koymaları ve katı olmaları da streslerini artırabilmektedir (Ferrari ve Mautz, 1997). Başka bir deyişle bireyin kısa zamanda erişmesi mümkün olmayan bir hedef belirlemesi, sonuca asla ulaşamamasına ve stres yaşamasına neden olur. Böyle kişiler hedeflerini derecelendirmekte esnek olmadıkları için hedefin bir kısmını bile gerçekleştirmek onlar için mümkün olamayabilir. Bununla birlikte, iş, aile, sağlık ve mali sorunlar gibi stres kaynaklarının da bireylerin mükemmeliyetçiliklerini biçimlendirebileceğinden söz edilmektedir (Egan vd., 2014). Örneğin işinden izin almakta zorlanan bir çalışan için kendisinin ya da aileden bir bireyin hasta olması ya da çocuklarının okul etkinliklerine katılma gereklilikleri işinden çıkarılacağı yönünde bir endişesini tetikleyebilir. Hasta olmamak için en sağlıklı ve en doğal yiyecekleri yemek konusunda aşırı hassasiyet

geliştirebilir, çocukların okul etkinliklerine katılma konusunda eşiyle katı bir pazarlığa girebilir ve rutin dışında gelişen her bir durum bu kişi için kaldıramayacağı bir endişe kaynağı olabilir. Dolayısıyla mükemmeliyetçilik ile stres arasında karşılıklı bir ilişkinin olduğu çıkarımı da yapılabilmektedir.

Bunların yanı sıra mükemmeliyetçi bireylerin sosyal fobi yaşama ihtimallerinin de artabileceği rapor edilmektedir (Harlan vd., 1996). Diğer taraftan mükemmeliyetçi eğilimlere sahip bireylerin intihar davranışı gösterme ihtimallerinin de daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Paul vd., 1992). Tüm bunlara ek olarak mükemmeliyetçiliğin yeme bozuklukları (anoreksiya, bulimia nervoza ve tıkanırcasına yeme, panik bozukluklar, psikosomatik bozukluklar, obsesif-kompulsif bozukluklar ile aşırı öfke ve düşmanlık) gibi psikopatolojik durumlara yol açmasının da güçlü olduğu vurgulanmaktadır (Saboonchi vd., 1999). Bu noktada mükemmeliyetçilik ile psikopatoloji arasındaki ilişkinin özeti Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Mükemmeliyetçiliğin olası etkileri

Kaynak: Sherry, Simon B.; Mackinnon, Sean P.; Gauthreau, Chantal M.; 2016. Perfectionists Don't Play Nicely With Others: Expanding The Social Disconnection Model. *Perfectionism, Health, And Well-Being*. ed. Fuschia M. Sirois, Danielle Sirianni Molnar. Springer, New York, 2016.

Şekil 1'de görüleceği üzere olumsuz mükemmeliyetçiliğin psikopatolojiye neden olabilmesinin yanı sıra kişiler arası çatışma yaşama, yabancılaşma, zayıf sosyal ilişkiler ve yalnızlaşmaya da neden olabileceği ifade edilmektedir. Ek olarak, mükemmeliyetçiliğin boşanma, eş uyumsuzluğu gibi ailesel olayları da etkileyebileceği görülmektedir.

Psikopatolojiden farklı olarak akademik bağlamda da mükemmeliyetçiliğin çeşitli etkilerinin olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin bireylerin kendilerini geliştirmeye ve üretkenliğe yönelik bir engelleme yaşamalarının daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Sirois ve Molnar, 2016). Tüm bu çalışmalarda mükemmeliyetçiliğin bireyleri hem kişisel hem kişiler arası durumlarda ve ayrıca ruhsal, fiziksel, eğitsel açıdan olumsuz etkileyebileceği açık bir şekilde görülmektedir.

2.1.3. Mükemmeliyetçilik kuramları

2.1.3.1. Dinamik yaklaşım

Klasik psikanalitik teori kişilik özelliklerinin, psikolojik yapılar ve erken çocukluk deneyimleri ve algılamaları arasındaki karşıt güçlerden kaynaklanarak oluşan bir kökeni olduğunu savunmaktadır (Freud, 1926).

Psikanalitik yaklaşımda Freud (1926), psikolojik süreçlerde haz ilkesinin üstünlüğüne inanmakta ve zihnin haz ilkesine yönelik bir eğiliminin olduğunu ancak, bununla birlikte belirli güç veya koşullarla haz eğilimi uyumlu olmadığından egonun içgüdü ile haz ilkesinin ertelenmesinin sağlandığını ve gerçeklik ilkesi ile değiştirildiğini belirtmektedir. Freud (1926), dış çevreden gelen baskılar sonucu haz ilkesi ile hareket eden bastırılmış içgüdü'nün herhangi bir yol ile tatmin edilemeyeceğini ve süperegönün içgüdü'nün memnuniyetini engelleme girişimlerinin nevrotik fobi gelişimine sebep olmaktan başka bir işe yaramayacağını belirtmiştir. İnsanlığın, onu entelektüel yükseklığe ulaştıran, ahlaki bir kahraman haline getirmesinin beklendiği

mükemmellik yönünde bir dürtü yaşadığını, ancak buna inanmadığını ve bu mükemmellik ile ilgili hoşnutluğu korumanın bir yanlısına olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Azınlık insanda görülebilen mükemmelliğin, onun en değerli gördüğü haz ilkesine yönelik içgüdülere olan baskıdan ibaret olduğunu ileri sürmüştür .

Freud'un ebeveynlerle özdeşleşme dönemi olarak bahsettiği ödipal dönem, yapısal kişilik kuramında belirttiği süperegonun geliştiği döneme rastlamaktadır. Süperegonun başlıca işlevleri, içten gelen toplumun hoş karşılamayacağı dürtüleri bastırmak, egoyu ahlaki amaçlara yönelmeye inandırarak mükemmel olmaya çabalamaktır (Gençtan, 2002). Özetle, Freud'a göre (1959) mükemmeliyetçilik eğilimi, çocuğun üst-benliğinin geliştiği ödipal dönemde idrak edilen, libidinal tehdidin algılanan yüksekliği ile baş edilemeyen durumlarda, içten gelen dürtüleri bastırarak suçluluk duygusundan kaçınmak için anal döneme doğru yaşanan regresyonla süperegonun aşırı gelişmiş fonksiyonundan kaynaklanmaktadır.

Adler (1964), psikodinamik yaklaşımı esas alan bireysel psikoloji kuramında "İnsan olmak kendini aşağı hissetmek demektir. Her psikolojik yaşamın başlangıcında, derin bir aşağılık duygu yer alır." sözleriyle kuramsal görüşünü ifade eden benimseyen önemli kuramcılardan biridir. Adler (1964), evrendeki tüm varlıkların negatif bir durumdan pozitif bir duruma gelebilmek için çabalaması gibi, insanın da doğuştan bir eksiklik duygusu ile yaşama başladığı, çocuğun güçlü yetişkinler arasında yaşayan çaresiz bir varlık olarak yaşamı boyunca gücünü kanıtlamak için çaba gösterdiği görüşünü savunmaktadır. Yaşanılan bu eksiklik duygularını aşağılık kompleksi olarak adlandırırken, bu eksiklik duygularının üstesinden gelmek için kusursuz bir varlık olmaya çalışma mücadelesini de üstünlük çabası olarak adlandırmaktadır. Adler'e göre (1964) mükemmellik için çaba gösterme davranışını normal ve doğal işleyişin bir sonucu olarak görürken, bu çabanın insanın sosyal bir şekilde yaşamasına da yardım ettiğini savunmaktadır.

Adler (2000) bu görüşlerinden yola çıkarak mükemmellik için çabalamanın "normal ve nevrotik" olmak üzere iki farklı boyutunu sunan ilk araştırmacılardan biridir. Normal olanlar; aşağılık duygularını yönetebilen, onlarla yapıcı ve yararlı yollarla başa çıkabilen bireylerdir; sosyal ilgi seviyeleri yüksek olan bu kişiler, üstünlük mücadelelerini ve belirledikleri amaçları toplumsal çıkarlar doğrultusunda

yönlendirirken nevrotik kişilerin seçtikleri amaçlar topluma değil, kişisel çıkarlarına yönelik ve bencil niteliktedir. Nevrotik bireyler, daha büyük ölçülerde aşağılık duygularına sahiptir. Nevrotik bireylerin sosyal ilgi seviyeleri düşük olduğu gibi, onlar diğer insanlarla girdiği üstünlük mücadelesinde onların görüşlerini paylaşmamak için insanlardan uzak durur ve kendilerini soyutlarlar. Nevrotik kişinin düşünceleri normal olanlara kıyasla daha katı ve değişmez niteliktedir.

Psikodinamik yaklaşımı benimseyen kuramcılardan bir diğeri olan Horney ise; karakteri, bir insanın yaşamı boyunca geliştirmiş olduğu duygu, düşünce ve algılama alışkanlıklarının oluşturduğu genel bir organizasyon olarak tanımlamaktadır ve bunların tümüne tutumlar adını vermiştir. Bu tutumların kişinin çocukluk yıllarında geliştiğini ve içinde yaşanılan kültüre göre farklılık gösterdiğini belirtmektedir (Gençtan, 2002). Horney (1950), kusursuz olma ihtiyacını, benliğin idealleştirilmiş imgesine bağlamakta ve kendisine ideal benlik imgesi yaratarak sürekli olarak bu doğrultuda amaçlarına ulaşmaya çabalayan insanların da nevrotik bireyler olduklarını savunmaktadır. Kültürel koşullar tarafından yaratılan, çocuğun psikolojik gelişimini engelleyen çevresel faktörler aracılığıyla kendisine ideal bir benlik yaratarak mükemmel için çabalamanın, bireyi kendi gerçek benliğinden uzaklaştırarak, hatta kendinden nefret ederek, kendi benliği ve ideal benliği arasında kalarak içsel bir çatışmaya sokan nevrotik bir süreç olduğuna inanmaktadır. Bu süreçte kişinin kendisini yok ettiğini, kendi kendini gerçekleştirme potansiyelinden uzaklaşarak idealleştirdiği imajın gerçekleşmesi için potansiyelini israf ettiğini ifade etmektedir (Horney, 1991).

2.1.3.2. Davranışçı yaklaşım

Bu yaklaşımın mükemmeliyetçilik kavramıyla ilgili direk kuram niteliğinde bir açıklamasının olmadığı ancak, mükemmeliyetçiliği anlamak için daha sonra geliştirilen modellere yol gösterici olduğu ifade edilmektedir (Tunç, 2015).

Skinner'in (1968) Edimsel Koşullama ile öğrenme modelinden yola çıkıldığında, bir davranışın artırılması ya da azaltılmasını sağlayan öncüllerin belirli koşullanma prosedürleri (örn, Olumlu-olumsuz pekiştirme gibi) olduğu bilinmektedir. Skinner'in kuramında (1968); "olumlu pekiştirme, bir tepki veya davranışın ardından, olumlu pekiştirici olarak adlandırılan hoş bir olayın gerçekleşmesi ya da sunulması sonucunda,

davranışın yapılma olasılığının artması (olumlu pekiştirme-örn. ödev yaptığı için aferin almak)” (Davison ve Neale, 2004), olumsuz pekiştirme ise; “davranışın sonucunda yer alan olumsuz, itici bir olay ya da uyarandan (olumsuz pekiştirme-ödev yaptığı için azardan kurtulması) kaçınmak amacıyla davranışın yapılma olasılığının artırılmasıdır” .

Bandura (1971), edimsel koşullama ile öğrenme modelindeki pekiştirmenin, bir davranışın öğrenilmesinde ve sürdürülmesindeki önemini kabul etmesine rağmen, insan davranışının sadece pekiştirme ya da cezalandırmayla öğrenilemeyecek kadar karmaşık olduğunu savunmuş ve ödüllendirilecek davranışın belirlenmesinde ve izlenerek öğrenilmesinde kişinin bilişsel değerlendirmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre birey, başka insanların davranışlarını gözlemleyerek, doğrudan deneyim ve model alma ile bir davranışı öğrenebilir. Buna göre, çocuklar mükemmeliyetçiliği ebeveynlerinin davranışlarını ve davranışlarının sonuçlarını gözlemsel öğrenme veya modelleme yoluyla öğrenebilirler. Burada birey neyin pekiştirildiğinin farkında olarak, aynı şekilde davranırsa tekrar ödül elde edeceğini ummaktadır (Burger, 2006). Bandura'nın (1971) hipotezine göre; pekiştirme yalnızca mükemmellik elde edildiğinde verirse, birey pekiştirici elde etmek için sürekli mükemmelle ulaşma ihtiyacı hissedecektir. Tam tersine mükemmel sonuçlar daha az ortaya çıktığında, birey cezalandırılmayı bekleyebilir. Bu gerekçeyle; davranışla ilgili pekiştirmeçilerden ötürü önde gelen tüm alanlarda en yüksek standartların belirlenmesi ve mükemmeliyetçi eğilimler ortaya çıkmaktadır. Bu teoriye göre, sorunlu mükemmeliyetçi davranış, mükemmellik seviyesi ulaşılamayacak kadar yüksek olduğunda ortaya çıkmakta, aynı zamanda depresyon ve anksiyete ile sonuçlanmaktadır (Anthony vd., 2007). Mükemmeliyetçiliğin olumlu ve olumsuz taraflarına vurgu yapan kuramda olumlu pekiştirme almak yerine cezalandırmayı önlemeye yönelik belirlenen yüksek standartlar mükemmeliyetçi davranışın sorunlu niteliği olarak, normal mükemmeliyetçi davranış ise, geçmişte olumlu sonuçları elde etmiş veya olumlu bir sonuç ile pekiştirilen gerçekçi yüksek standartlar ile belirlenir (Borynack , 2003).

2.1.3.3. Bilişsel yaklaşım

Ellis ve Dryden'e göre (1987), insanlar farklı hedefler ve amaçlar oluşturmaya yönelik güçlü bir eğilimle doğar ve kendini koruma, düşündüklerini değerlendirme, yaratıcı olma ve hatalarını öğrenme gibi yetenekleri sayesinde potansiyellerini

gerçekleştirme eğilimindedirler. Bu görüşün yanı sıra, Ellis'in Akılcı Davranışsal Terapi Kuramı (1993), insanların amaçlarını çoğunlukla içinde buldukları ailenin ve kültürün isteklerine bağlı olarak öğrendiklerini, aynı zamanda mutlakiyetçi bir “melmalı” yapıda olduklarını, kötü sonuçlara yol açtığını bilmelerine rağmen çocuklukta öğrendikleri bazı çarpık düşünme, duygulanma ve davranışlarını sürdürme eğiliminde olarak kendilerini duygusal ve davranışsal olarak etkisiz duruma getirmeye eğilimli olduklarını belirtmektedir.

Ellis kuramında mükemmeliyetçilik kavramını, bireylerde duygusal sorunların ortaya çıkmasına neden olarak düşündüğü “akılcı olmayan inançlar” başlığı altında değerlendirmektedir. “Her problemin mükemmel bir çözümü vardır ve o bulunmazsa felaket olacaktır.” içeriğindeki bir düşüncenin akılcı olmadığını ve başarısızlıkla sonuçlanarak kaygı ve paniğe neden olacağını belirtmektedir (Aktaran: Yurtal, 1999). Mükemmeliyetçiliği; temel bir akılcı olmayan inanç olarak değerlendiren Ellis, mükemmeliyetçi bireylerin “her yerde mükemmel olmalıyım” gibi mükemmel performansa aşırı önem veren yapıları nedeniyle kendilerini yenilgiye uğrattıklarını ifade etmiştir. “Herkes tarafından sevimliyim” gibi zorunluluk başlığı altında ele aldığı mükemmeliyetçi inançların ise, duygusal rahatsızlıkları ürettiklerini savunmuştur (Aktaran: Murdock, 2012). Ellis (2002), aynı zamanda, mükemmeliyetçi bireyleri aşırı kendilik hırsı olan, diğer insanlarla aşırı rekabetçi, değerlendirme sonuçlarına aşırı odaklı kişiler olarak tanımlamış ve mükemmeliyetçiliği kendini koşulsuz olarak kabul edemeyen bir kişilik tarzı olarak belirtmiştir.

Bilişsel yaklaşımda mükemmeliyetçiliğin, stresle etkileşim paradigması ile birlikte Beck'in bilişsel modelini içeren bilişsel kırılganlık kavramıyla açıklandığı da görülmektedir. Stresle etkileşim paradigması, stresli yaşam olayları karşısında bireyin sahip olduğu bilişsel değişkenlerin (örn. inanç sistemleri) duygusal problemlere karşı bir savunmasızlık faktörü olabileceğini açıklamaktadır. Bilişsel zayıflıklar da, erken dönem kişi-çevre etkileşimleriyle gelişen ve kişiliğe derinlemesine yerleşen katı tutum ve inançlar olarak önerilmektedir (Clark ve Beck, 2010).

Bilişin en derin seviyeleri, şematik yapıda içeriği oluşturan temel ve ara inançlardır. Temel ve ara inançlar, koşulsuz ve uzun süreli tecrübeler aracılığıyla zaman içinde güçlenebilmektedir. Bunun yanı sıra negatif inançları içeren şemaların, bilişin

ikinci türü olan bilgi işleme konusundaki etkilerini gösteren bir referans çerçevesi oluşturduğu belirtilmektedir (Beck, 2005). Clark ve Beck'e göre (2010) şematik içerik veya temel inançlar, benliğin, diğerlerinin ve geleceğin istikrarlı zihinsel temsillerini ifade etmektedir. Bu yaklaşıma göre, mükemmeliyetçilik düzeyi yüksek olan bireylerin bir işte yüksek bir başarı elde etseler de negatif çekirdek inançları sebebiyle yetersiz oldukları düşüncesine kapılmaları söz konusu olmaktadır. Dahası, bu çekirdek inançların kişisel olarak önemli hedeflerin başarılmasını engelleyeceği ve kişisel performans sergilenmesinin gerekli olduğu durumlarda belirgin bir yetersizlik ve değersizlik algısı oluşturduğu ifade edilmiştir (Beck, 2005).

Bilişsel yaklaşıma göre; mükemmeliyetçi şemalar yetenek, performans ve standartlar arasında önemli bir tutarsızlık ve katı öz-değerlendirmenin temelini oluşturan bir referans çerçevesi oluşturur (Frost vd. 1990). İç ve dış deneyimleri yapılandırmaktan sorumlu olan bu şemaların tehlike ortaya çıktığında aşırı aktif hale geldiği ve gelen verilerin daha sonra, kişinin güçlü yönlerinden ziyade kendine güveninin azalmasına neden olan açıklarına göre işlendiği belirtilmektedir. Sonuç olarak, mükemmeliyetçilerin tutarsızlığı azaltmak için kişisel standartlarını karşılama konusundaki çabalarına rağmen, başarı yeteneği konusunda güvenlerinin olmayacağı ifade edilmektedir (Eum ve Rice, 2011).

Mükemmeliyetçi şema ve inançları bilişsel zayıflık olarak değerlendiren birçok araştırmacı tarafından mükemmeliyetçiliğin zihinsel açıdan stres-etkileşim modeli bağlamında, güvenlik açığı, değersizlik ve / veya yetersizlik temalarını içeren bir bilişsel şema olarak tanımlandığı görülmektedir (Beck, 2005). Bazı araştırmacılar ise, mükemmeliyetçi inançların diğerleri tarafından ya da öz-kabul için kişinin mükemmel olması gerektiği ile ilgili düşüncesini ifade eden koşullu kabul kavramı tarafından en iyi ele alındığını ileri sürmektedir (Campbell ve Paula, 2002).

Weissman ve Beck (1978) tarafından geliştirilen ve mükemmeliyetçilik ölçümlerinin literatürdeki ilk örneği olarak bilinen "İşlevsel Olmayan Tutum Ölçeği" (İOTÖ) faktörlerine bakıldığında da, mükemmeliyetçilik kavramının işlevsiz tutumlardan biri olarak ele alındığı görülmektedir. Beck, Brown, Steer ve Weissman'ın (1991) İOTÖ'nün boyutlarıyla ilgili yaptıkları araştırmalarında, mükemmeliyetçiliğin başarıya bağımlılık, aşırı ve gerçek dışı sonuçların gerekli görüldüğü ile ilgili toplumsal

endişeler, “meli-malı” ile ifade edilen zorunluluk fiilleri ile ilişkili olduğu belirtilmektedir. Aynı zamanda bu ölçüm aracında yer alan işlevsel olmayan tutumların, mükemmeliyetçiliğin bilişsel temelini oluşturduğu ifade edilmiştir (Weissman ve Beck, 1978).

Yukarıda belirtilen kuramsal görüşlerden yola çıkılarak mükemmeliyetçiliği bilişsel kapsamda değerlendirerek yapılan çalışmalarda, mükemmeliyetçiliğin psikolojik sıkıntıya potansiyel bir eğilim ve tedavi için önemli bir yordayıcı ve engel olarak ele alındığı görülmektedir. Bu son araştırmalara göre, mükemmeliyetçi inançları içeren şemalar psikolojik sıkıntı için bir savunmasızlık faktörü olarak ele alınmaktadır (Egan vd., 2014).

Bilişsel kuramın görüşlerini temel alarak oluşturulan, en az belirli bir alanda kendi kendine dayatılmış standartların kişisel olarak talep edildiği ve olumsuz sonuçlara rağmen bu sonuçlar ile kendi kendini değerlendirmeye olan aşırı bağımlılık olarak tanımlanan “Klinik Mükemmeliyetçilik” ise, mükemmeliyetçiliğin bilişsel yönünü ele alan bir kavram olarak varlığını sürdürmektedir. Klinik mükemmeliyetçiliğin temel bileşenlerinin, öz-eleştiri ve yüksek standartların birlikte etkisi ile sağlıklı ve pozitif çabalardan ayrılan kendini değerlendirmeye ilgili hataların olumsuz etkisi olarak belirtilmektedir. Klinik mükemmeliyetçilik ile mükemmeliyetçilik yapısının tek boyutlu ve patolojik bileşenleri vurgulanarak, mükemmeliyetçilik bilişsel bir savunmasızlık faktörü olarak ele alınmakta, bu tanımlamada erken dönemde öğrenilen şemalar ve olumsuz olarak görülen mükemmeliyetçi şemaların stres ile harekete geçirilerek psikolojik sıkıntıya neden olduğu üzerinde durulmaktadır (Shafran vd., 2010).

2.1.4. Mükemmeliyetçiliğin boyutları

2.1.4.1. Tek boyutlu mükemmeliyetçilik

Tek Boyutlu Mükemmeliyetçilik ile ilgili yapılan ilk araştırmalarda kişinin kendi hakkındaki ölçümlenmeleri ve kazandığı başarı standartlarının önemini vurgulayan tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu belirtilmiştir (Flett vd., 1998)

2.1.4.2. Normal ve nevrotik mükemmeliyetçilik

Hamachek (1978), mükemmeliyetçiliği normal ve nevrotik mükemmeliyetçilik olarak ikiye ayırmıştır.

Normal mükemmeliyetçileri; “Bireylerin benlik saygısının çoğalmasına yarayan realist ve mantıklı standartlar için uğraşması durumu.” olarak tanımlamıştır. Bu gibi insanlar diğerleri kadar onay alma çabası içindedirler. Bunu, kendi başlarına iyi bir his olarak yorumlamakta ve çalışmalarına devam etmek ve hatta çalışmalarını geliştirmek için teşvik olarak kullanmaktadırlar (Pacht, 1984).

Nevrotik mükemmeliyetçileri ise “Asla kendilerini yeterince iyi görmezler, en azından kendi gözlemlerinde bu böyledir. Memnuniyet duygusu hissedemezler çünkü kendi gözlemlerinde bu duyguyu garanti edecek kadar iyi şeyler yapmadıklarını düşünürler.” olarak tanımlamıştır. Nevrotik mükemmeliyetçiler ayrıca, elde etmeleri mümkün olandan daha yüksek bir performans seviyesini ister, talep ederler (Pacht, 1984).

2.1.4.3. Çok boyutlu mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçiliğin tek boyutlu olmadığı konusunda en önemli belirti bazı mükemmeliyetçi bireylerin psikopatolojik hareketler sergilediği halde diğerlerinin bu hareketi sergilememesi durumu olarak gösterilmiştir.

2.1.4.3.1. Hewitt ve Flett’in mükemmeliyetçilik modeli

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik hakkında önemli ilk çalışmalar Hewitt ve Flett (1991) tarafından yapılmış ve mükemmeliyetçiliğin üç yönlü olduğunu savunmuşlardır. Bu üç yönlü mükemmeliyetçilik ise; kişi tarafından yönlendirilen mükemmeliyetçilik, diğer kişiler tarafından yönlendirilen mükemmeliyetçilik ve sosyal çevre tarafından yönlendirilen mükemmeliyetçiliktir .

Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik; kişinin kendi davranışlarını sıkı sıkıya ölçmek, sıkı bir şekilde değerlendirmek ve sansürlemek gibi davranışları içerir. Geçmişteki formülasyonların aksine, kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin de belirgin bir motivasyon bileşeni içerdiği görülür. Bu konsantrasyon, öncelikli olarak kişinin en

iyiye ulaşmaya çalışmasının yanı sıra başarısızlıklardan kaçınmaya çalışarak da yansıtılmaktadır. Tanım gereği, kendine yönelik mükemmeliyetçilik, kendini suçlama düzeyi gibi kişinin kendini yöneten davranış biçimleriyle ilişkili olmalıdır (Hewitt ve Flett, 1991).

Kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin öz eleştiri yapması ve kendini cezalandırması gerektiğine karşın, diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik diğer bireyler yönelimli suçlamalara, güven eksikliğine ve başkalarına yönelik düşmanlık duygularına yol açmaktadır. Dahası bu boyut kincilik ve yalnızlık gibi kişilerarası hayal kırıklıklarına, evlilik veya aile sorunlarına bağlanmaktadır (Hewitt ve Flett, 1991).

Diğerlerine Yönelik Mükemmeliyetçilik, başkalarının yetenekleri hakkındaki inanç ve beklentileri içerir. Bu mükemmeliyetçilik türünde diğerlerine karşı gerçekçi olmayan standartlara sahip olduğuna inanılma durumu vardır. Diğer insanlara da önem verirler ve diğerlerinin performansını sıkı bir şekilde değerlendirirler. Bu davranış aslında kendine yönelik mükemmeliyetçilikle aynıdır, bununla birlikte mükemmeliyetçi davranış dışı doğru yönlendirilir (Hewitt ve Flett, 1991).

Üçüncü boyut olan Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçilik, başkaları tarafından önemli öngörülen standartlara ve beklentilere ulaşmak için algılanan ihtiyacı içerir. Toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik, insanların önemli gerçeklerin kendileri için gerçekçi olmayan standartlara sahip olduklarını, onları doğru olarak değerlendirdiklerini ve mükemmel olmaları için baskı uyguladıklarını düşünmelerine ya da algılarına yol açmaktadır (Hewitt ve Flett, 1991).

2.1.4.3.2. Frost'un çok boyutlu mükemmeliyetçilik modeli

İlk ortaya atılan mükemmeliyetçilik kavramları konuya tek boyutlu olarak yaklaşıyorlardı. Bu kavram genel olarak kendi kendini yönetme (self direction) algısına yoğunlaşmaktaydı. Öz kavramı için mükemmeliyetçiliğin temel yapı taşlarından biri olduğu düşünülmesine rağmen araştırmacılar açısından aynı zamanda mükemmeliyetçiliğin bir de kişisel yönü bulunmaktadır. Bu yönler bireyin zorluklara ayak uydurmasında önemlidir. Mükemmeliyetçiliğin hem kişisel hem de sosyal içerikleri, öz kavramının toplumun bakış açısıyla açıklanmasında muhtemel bir de rolü bulunmaktadır (Fenigstein vd., 1975).

Frost vd., (1997) ise yaptıkları ilk çalışmalarda mükemmeliyetçilik ile ilgili beş boyut belirlemişlerdir. Bu boyutlar kişisel standartlar, ailesel beklentiler, ailesel eleştiriler, davranışlardan şüphe duyma ve hatalara aşırı ilgi duyma boyutlarıdır. Frost ve arkadaşlarının mükemmeliyetçilik boyutları başlığı altında incelenen Kişisel standartlar boyutu bireyin yüksek standartlı beklentileri ve kendini değerlendirme (self-evaluation) algısının birey için önemini ve kapsamını ifade etmektedir. Bireyin kendine belirlediği yüksek standartlar ve belirli davranış kalıpları onun yaşamındaki önceliklerine etki etmektedir. Bu boyutun birey için anlamı toplumda saygın bir yer ve kendi kişiliğine saygıyı gerektiren unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Hatalara aşırı ilgi duyma boyutu hata yapmaya neden olan olumsuz tepkiler üzerinde etkili olan boyuttur. Bu boyutta bireyin hatalarını başarısızlıkla eşdeğer tutma ve yorumlama eğilimi bulunmaktadır. Burada birey yaptığı hatalar üzerinde gereğinden fazla durmaktadır. Hatasının sebebi olarak kendisinde olan bir problemi görmektedir. Bu şekilde birey başarısızlığın beraberinde gelecekte girişilecek işlerde de başarısızlığı getireceğine inanmaktadır. Bu anlamda mükemmeliyetçiliğin psikopatolojik boyutunu da temsil eder. Ayrıca araştırmacılar mükemmeliyetçiliğin bu boyutunun uyumsuz (maladaptive) mükemmeliyetçilik ile de yakından ilişkili olduğunu ifade etmektedirler (Frost vd., 1993).

Ailesel beklentiler ve ailesel eleştiri boyutları ise ailenin başarıya verdiği önem algısıyla ilişkilidir. Bu boyutlarda yüksek beklenti seviyesine sahip aileler bireyi beklentileri doğrultusunda devamlı eleştiren ve yapması gerekenler noktasında devamlı öğüt veren unsur konumundadır. Yüksek beklenti düzeyleri, ailelerin gerek kendi standartları gerekse çevreden aileye yüklenen roller neticesinde kendi çocuklarının bu duruma ayak uydurabilmesi için onlara bir takım roller yüklemekte olmalarıyla açıklanır. Bu boyutta yüksek puan ortalamasına sahip olan orta yaşlı aile gruplarının aldıkları bu yüksek puanlar, onların hem mükemmeliyetçilik puanlarıyla hem de kendi lise ve üniversite yaşamlarındaki psikopatolojik geçmişleriyle yakın ilişkilidir (Di Bartolo vd., 2008, Frost vd., 1993).

Mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarından olan hatalara aşırı ilgi duyma boyutu psikopatolojinin çeşitli şekilleriyle ve olumsuz etkileriyle ilişkilendirilmektedir. Bu boyutun ayrıntılı olarak incelenmesi mükemmeliyetçilik ve psikopatoloji arasındaki ilişki konusunda önemli bilgiler sağlamaktadır. Hatalara aşırı ilgi duyma alt ölçeğinin

kullanıldığı çalışmalar insanların hataları nasıl yorumladıkları ve tepki gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Yüksek hataya aşırı ilgi duyma puanlarına sahip olan bireylerin hata yapma düşüncesi, hata yapma korkusu, zor konsantre olma ve diğer insanların tepkisinden çekinme gibi bir takım düşüncesel bozukluklar yaşayabilirler. Bu bulgular geçmişte yaşanan rekabetlerin bugün bireye yansımaları olarak da tanımlanabilir (Frost vd., 1993).

2.2. Akademik Öz yeterlik

Akademik öz yeterlik kavramını anlayabilmek için ilk olarak öz-yeterlilik kavramının nasıl tanımlandığı ve bu kavram ile ilişkili kuramsal çerveyi vermekte fayda vardır. Sosyal bilişsel kuramın temel kavramı olan öz yeterlik, bireyin kendinin ve kendi potansiyelinin farkında olmasıdır. Bireyin kendini tanıması ve bilmesidir (Korkmaz, 2008). Öz yeterlik yetenekten ziyade, bireyin kendi kaynaklarına olan inancıdır (Morgil vd., 2004). Öz yeterlik kavramı Bandura (1986) tarafından farklı tanımlarla da ele alınmıştır. Bu tanımlardan biri de “bireyin başarılı bir performans sergileyebilmesi için gereken etkinlikleri organize ederek, başarılı olabileceğine yönelik kendi hakkındaki düşünceleridir” olarak ifade edilmiştir. Kavramın daha iyi anlaşılabilmesi için “öz” ve “yeterlik” kavramları ayrı ayrı incelenmiştir.

Temelde öz olarak ele alınan kavram bireyin geçmişte edindiği tecrübe, rol model olarak gördüğü bireylerin değerlendirmeleri ile biçimlenmektedir. Öz kavramı, bireyin kendinde olan yetenekleri, bugüne kadar edindiği tecrübeler ile gelişen kişilik yapısına karşı hissettiği olumlu ya da olumsuz algısıdır (Uzel, 2009).

Yeterlilik bireyin ne düşündüğü, kendini nasıl hissettiği, nasıl motive olduğu ile ilgili kararlarıdır (Sarı, 2013). Yeterlilik algısında yeterlilik beklentileri ve sonuç beklentileri olmak üzere iki belirleyici faktör bulunmaktadır. Yeterlilik beklentisi bireyin olumlu sonuçları ortaya çıkaracak davranışı başarı ile gerçekleştirmeye karşı kendini inandırmasıdır. Sonuç beklentisi ise beklenen olumlu sonuçları kesin sonuçlara ulaştırabilecek bireyin kendi ile ilgili tahminidir (Bandura, 1986). Öz yeterlik algısı yüksek olan bireyler kendilerine daha yüksek hedefler belirler ve hedefe ulaşmak için kendilerine daha çok güvenir (Bandura, 1977).

Öz yeterlik kavramını genel bağlamda “bireyin kendisini bir işi yerine getirme kabiliyeti hususunda ne kadar yeterli gördüğü” veya “bu görevde kendisinin başarı kabiliyetine dair algısı” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım, birey tarafından çoğu zaman belli koşullar altında “ne yapabilirim” sorusuna verilen cevap ile ilgili bireyin içsel inancı olarak da algılanabilir. Yapılacak görev konusu ile ilgili kapsamlı bir şekilde öz-değerlendirme gerektiren bu algı kişinin görevi yerine getirebilmede ne kadar yetkili olduğunu düşünmesidir. Bu hususta bireyden beklenen ise kendisinden beklentilerine veya içinde bulunduğu ortamın beklentilerine yanıt verebilmesi bağlamında birçok faktörü irdelemesidir. Kısacası bireyin yanıt vermesi umulan beklentiye ait yeterliliklerdir; bilgi, beceri, deneyim, kişilik özellikleri, motivasyon ve tutum gibi faktörler. Bireyin bir işe veya göreve yönelik güdülenme derecesi, bireyin bu konudaki yeterliklerinin ne kadar yüksek olduğu inancına dayanır. Bizi, bu noktada, öz-yeterlilik kavramına götüren durum ise bireyin bir eylemi başarılı bir şekilde yerine getirebilme ve beklentilere yanıt verebilme ile ilgili yeterliliklerinde kendisine olan inancıdır (Bandura, 1986; Uzel, 2009; Yıldırım, 2011).

İnsanların motivasyon seviyesi, etkili durumları ve eylemleri nesnel olarak doğru olandan çok neye inandıklarına dayanmaktadır. Bu nedenle sorgulamanın en büyük odağı insanların nedensel kabiliyetlerine olan inancıdır. İnsanlar, kişilik temsil mekanizmaları yoluyla psikolojik işlevselliklerine nedensel katkılar yapmaktadırlar. Temsil mekanizmalarından hiçbiri kişisel yeterlilik inançlarından daha merkezi ve nüfuz eden değildir. Eğer insanlar kendi eylemleri ile istenilen etkileri üretmezlerse eyleme geçmek için güdülenmeleri zayıf kalır. Bu bağlamda yeterlilik inancı eylemin en önemli temelidir. İnsanlar hayatlarını kişisel yeterlilik inançlarına bağlı olarak yönlendirmektedirler. Algılanan öz-yeterlilik, istenilen sonuçları üretmesi gereken eylem türlerini organize etmek ve yerine getirmek için kişinin kendi kabiliyetlerine olan inancı anlamına gelmektedir (Bandura, 1977).

Öz yeterlik teorisi Albert Bandura'nın Sosyal Bilişsel Teorisi'nden temel alınarak ortaya konulmuştur. Sosyal bilişsel teoriye göre, insan davranışı sık sık tek yönlü belirlilik bağlamında açıklanmıştır. Bu tek yönlü nedensellik modellerine göre davranış ya çevresel etkiler ya da içsel eğilim tarafından şekillenir ya da kontrol edilir olarak tarif edilmiştir. Sosyal Bilişsel Teori, üçlü karşılıklı belirliliği içeren nedensellik modeline dayanmaktadır. Bu karşılıklı nedensellik modelinde, biliş, davranış ve diğer

bireysel faktörler ile çevresel etkiler birbirlerini çok yönlü olarak etkileyen etkileşimsel belirleyiciler olarak faaliyet gösterirler (Bandura, 1989). Sosyal bilişsel teoride, insanlar ne iç kuvvetler tarafından yönlendirilir ne de çevre tarafından otomatik olarak şekil değiştirir ve kontrol edilir. Görüldüğü gibi, karşılıklı etkileşim içindeki etkilerden oluşan bir ağ içinde kendi motivasyonlarına, davranışlarına ve gelişimlerine katkıda bulunan kişiler olarak işlev görürler (Maddux ve Lewis, 1995). Öz yeterlik teorisi, Sosyal Bilişsel Teori'den daha kapsamlı bir kuramsal boyutta değerlendirilir ve öz-yeterlilik, davranışların bilinç ve duygu gibi bireysel faktörler ile çevresel koşullar arasındaki etkileşimlerin sonucu olarak kabul edilir. Bu görüşten hareketle, öz-yeterlilik bireyin davranışlarını ve etkileşim içinde bulunduğu çevreyi etkilemekle kalmaz aynı zamanda bireyin eylemlerinden ve çevresinden de etkilenir (Akgündüz, 2012).

Öz yeterlik, insanların hayatlarını etkileyen olaylara etki eden bazı performans seviyeleri üretme becerileri ve inançları olarak tanımlanır. Öz-yeterlilik inançları, kişilerin kendilerini ne hissettiklerini, nasıl düşündüklerini, nasıl motive olduklarını ve davranışlarını belirler (Bandura, 1994). Öz yeterlik teorisinin en önemli noktası, davranışların ve eylem planlarının başlatılması ve devam ettirilmesinin, öncelikle davranışsal beceriler ve yeteneklere ilişkin kararlar ve beklentiler tarafından belirlenmesidir. Benzer şekilde çevresel talepler ve zorluklarla başarılı bir şekilde başa çıkma kabiliyetinin algılanmasıdır (Maddux ve Lewis, 1995).

Öz-yeterlilik, kişilerin yaşamlarındaki olayları kontrol etmek için gerekli olan motivasyonu, bilişsel kaynakları ve eylem tarzlarını harekete geçirme yetenekleri üzerindeki inançlarıyla ilgilidir (Wood vd.,1989). Öz-yeterlilik, belirli bir durumda belirli bir görevi başarılı bir şekilde yürütmek için gerekli olan motivasyonu, bilişsel kaynakları ve eylem tarzlarını harekete geçirme yeteneği hakkında bir kişinin inancı (veya güveni) anlamına gelmektedir (Stajkovic ve Luthans, 1998).

Öz-yeterlilik algısı, çok boyutlu bilgilere dayalı kişisel değerlendirme biçimleri yoluyla oluşturulduğundan, algılanan öz-yeterlilik bir şeylerin meydana gelebileceği beklentisi olan, beklenti konusundan çok bireysel yargı alanıyla daha yakından ilgilidir. Öz-yeterlilik değerlendirmesinin belirleyicileri ve süreçleri, bilginin aktif, temkinli, ikna edici veya fizyolojik olarak nasıl seçildiği, ağırlıklandırıldığı ve öz-yeterlilik yargılarına nasıl entegre edildiği ile ilgilidir (Bandura, 1986). Öz yeterlilik eylem çeşitlerini,

harcanan çabayı, devam etme iradesini ve görevi başarısını etkilemektedir. İnsanlar öz-yeterlilikleri ile ilgili bilgiyi güncel performanslarından, başkalarını gözlemlemekten, ikna edilmekten ve psikolojik göstergelerden edinirler (Schunk ve Mary, 1986).

İnsanın yeterlilik kanaatlerinin kendi etkinliklerinde sağladığı güç, verilen olaylarla başa çıkmaya çalışıp çalışmayacaklarını etkilemektedir. Bu durumlarda, algılanan öz-yeterlik davranışsal tercihlerin seçimini etkiler. Algılanan öz-yeterlik, sadece eylemlerin ve çevrenin seçimi konusunda direkt etkiye sahip değildir; ayrıca, nihai başarının beklentileri yoluyla, başlatıldıklarında başa çıkma çabalarını etkileyebilmektedir (Bandura, 1994). Bu durum bireylerin davranışları ve mevcut kapasitelerinin neden bazen denk olmadığını ayrıca benzer bilgi ve becerileri olmasına rağmen neden performanslarının farklı seviyeler gösterdiğine açıklık getirmeye yardımcı olur. Bir beceriyi farklı durum ve koşullarda iyi yönetebilmek ve o beceriye sahip olmak arasında fark bulunmaktadır. Bu bağlamda bireyin davranışı gerçekte neyi başarmaya yetkin olduğundan çok, öz-yeterlilik ile ilgili inancına dayanmaktadır (Kurbanoglu, 2004).

Öz yeterlik, temel olarak “bu görevi bu durumda yapabilir miyim?” sorusuna verilen cevap ile ilgilidir. Bireyin, bu aktiviteyi yapabileceği veya yapamayacağı yargısına dayanır; tıpkı benlik algıları ya da benlik kavramı inançlarının benzer inançları yansıttığı gibi. Öz yeterlik inançları becerilerin daha durumsal ve daha özgü yargılarını betimlerler. Öz-yeterlik teorisi, bu daha özel yargıların bir bireyin fiili katılımı ve öğrenmesi ile daha yakından ilişkili olacağını önermektedir. Bu bağlamda güçlü öz-yeterlilik duygusu bireyin başarısını ve kişisel iyi oluşunu birçok yolla artırmaktadır. Kabiliyetlerinde yüksek bir güven olan bireyler zorlu görevlere kaçınılacak tehditler olarak yaklaşımdan çok üstesinden gelinebilecek zorluklar olarak yaklaşmaktadırlar. Böyle bir yeterlilik görünümü faaliyetlere yönelik içsel ilgiyi ve derin meşguliyeti geliştirmektedir (Bandura, 1994).

Öz-yeterlik, kişinin fiziksel özellikleri ya da psikolojik özellikleri gibi kişisel niteliklerden ziyade faaliyetlerde bulunmak için yeteneklerin yargılanmasını içerir ve tek bir eğilimden oluşmayıp çok boyutludur. Buna ek olarak öz-yeterlilik inançları farklı işlev alanlarına bağlıdır. Öz yeterlik bir işi, eylemi veya görevi başarmak için verilen çabayı, olumsuzluklara karşı pes etmemeyi ve ısrarlı olmayı betimlemektedir

(Aşkar ve Umay, 2001). Eylemlerin belirli alanlarında kabiliyetlerinden şüphe eden, öz-yeterlilik algısı zayıf bireyler, bu alanlardaki zorlu görevlerden kaçınmaktadırlar. Kendilerinin motive etmekte güçlük çeker, çabalarını gevşetir veya engellerle karşılaştıklarında çabukça pes ederler. Gerçekleştirmeyi seçtikleri amaçlarına yönelik düşük isteğe ve zayıf bağlılığa sahiptirler (Bandura, 1994). Kişisel yetkinlik ve kabiliyet hakkındaki güçlü inançlar, uyarlanabilir duygusal durumları üretirken, öz-yeterlilik hakkındaki olumsuz inançlar sadece acı verici olmakla kalmamakta, aynı zamanda daha fazla bilişsel ve davranışsal etkisizliğe yol açan üzücü duygusal durumlara neden olmaktadır (Maddux ve Levis, 1995).

2.2.1. Öz yeterlik tipleri

İki tür öz yeterlik algısı vardır. Birincisi, bir performansı gerçekleştirebilmek için algılanan yapabilme becerisidir. Kirsch buna “Akademik öz yeterlik” adını vermiştir. Kirsch’in bu tanımı Bandura’nın sosyal öğrenme kuramının aynısıdır. İkincisi, olabilecek güçlüklerle baş etmek için gösterilen davranışlardır. Bu kavrama ise Kirsch “Mücadeleci öz yeterlik” adını vermiştir (Donald, 2003).

Zimmerman, öz yeterlik tiplerinden akademik özyeterliliğin farklı yanları olduğunu savunmuştur. Bunlar aşağıda maddeler halinde açıklanmıştır (Özerkan, 2007):

1. Bireyin bir görevi yerine getirebilme becerisine ilişkin içsel inancıdır.
2. Çok değişik kapsamaları içerdiği gibi öz yeterlik algısı her alan için farklılık gösterir. Bundan dolayı kişinin matematik öz yeterlik algısı ile İngilizce öz yeterlik algısı arasında fark vardır.
3. Öz yeterlik, içinde bulunduğu şartlardan etkilenir. Örneğin, birlikte çalışmayı ön planda tutan sınıfın öğrencileri, rekabetin ön planda olduğu sınıfa göre yüksek öz yeterliliğe sahiptirler.
4. Bireyin davranışını belirleyen doğru ölçütlerle öz yeterlik ölçümleri elde edilir. Kıyaslamalarda değişik ölçütler kullanılmaz.
5. Bir faaliyete veya işe başlamadan bireyin öz yeterlik düzeyi ölçülmelidir.

2.2.2. Öz yeterlik algısının önemi

Günlük yaşantımızda, çalışma hayatında veya herhangi bir zamanda bazı bireylerin karşılaştıkları zorluklar karşısında yılmadan mücadele ettiklerini, karşılaştıkları olumsuzluklara rağmen kolayca pes etmediklerini azim ve kararlılıkla işin üstesinden gelmeye gayret gösterdiklerini öz-yeterlik algıları yüksek olan kişilerin, belirlenen bir işi en iyi şekilde yerine getirebilmek için büyük çaba sarf ettiklerini, bazı durumlar karşısında ortaya çıkan olumsuzluklara karşı kolay bir şekilde geri dönmediklerini ve kararlı, sabırlı kalabildiklerini göstermektedir.

Öz-yeterlik ile ilgili olarak psikoloji alanında yapılmış çalışmalardan sosyal beceriler, akademik başarı, kötü alışkanlıkları acıya dayanma, sporcu başarısı, girişkenlik, kalp krizini atlama, korkulan olaylarla baş etme vb. birçok alanın üstünde durulmuştur. Bandura'nın (2001) bakış açısına göre öz-yeterlik inançlarının kişinin dünyasındaki yeri çok büyüktür. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda öz-yeterlik inançları (Kiremit, 2006):

- i. Kişinin olumlu ya da olumsuz düşünmesini,
- ii. Yaşamında ne tür hedefler belirleyeceğini,
- iii. Nasıl bir yaşam anlayışı olacağını,
- iv. Zorluklar karşısında ne doğrultuda çaba harcayacağını,
- v. Çabalarının karşılığının nasıl olacağını,
- vi. Genel anlamda ne kadar stresli olduğunu etkilemektedir.

Maddux (1995) ise, öz-yeterlik inançlarının bireylerin kendine hedefleri koymasının ve bu hedeflere ulaşabilecek stratejiler oluşturmasını, iş güdüsünü, diğer karşısındaki bireylere hissettiği duyguların niteliğini ve kişinin karşısına çıkan seçimlerini etkilemesinde rol oynadığını vurgulamaktadır.

Öz-yeterlik inancı eğer güçlü olursa, bireyde o derecede çaba, ısrar ve mukavemet olur. Bununla birlikte yeterlilik inançları kişilerin düşünme tarzlarını, problem çözme yeteneklerini ve duygusal tepkilerini etkilemektedir. Öz-yeterlik düzeyi çok fazla yüksek olmayan bireyler, olayları dışarıdan gördüğünden zor olduğu düşüncesindedirler ve her şeye daha küçük bir bakış açısıyla bakarlar ve karşılaştıkları

problemleri çözmekte güçlük çekerler. Fakat öz-yeterlik düzeyi yüksek olan bireyler zor işlerde ve olaylarda sıkıntısız bir ruh hali içerisinde daha güvenli ve güçlü olurlar (Kiremit, 2006).

Araştırmalarda, yüksek derecede öz-yeterlik düzeyine sahip olan bireyler davranışın yapılmasının ardından öz-yeterliği düşük insanlara karşı dirençlerini uzun süre devam ettirebildikleri bildirilmektedir. Bununla birlikte, öz-yeterliği yüksek olan bireylerin zorluklar ile karşı karşıya geldiklerinde direndikleri, ısrarlı ve kararlı davranarak çabuk bir şekilde toparlanabildikleri ve amaçlarına karşı bağlılıklarını sürdürdükleri görülmektedir ve yüksek öz-yeterliğin aynı zamanda bireylerin kendilerini zorlayıcı ortamlar seçmesine, çevrelerini analiz etme ya da yeni çevreler bulmaya olanak sağladığı de gözlemlenmektedir.

Pajares (2002), kişilerin bir konuda ya da bir olayda yapmadan önce olumsuz düşünceleri ve başarısız olacaklarına inanmaları onların bu konuda başarıya ulaşamayacağını göstergesi olduğunu söylemiştir. Araştırmacılara göre başaracağına inanmayan birey ilk zorlukta işi bırakma eğiliminde olacaktır.

Araştırmalar, kişilerin kendilerine karşı güvenli ve donanımlı hissettikleri işleri yapabilme konusunda olumlu kendilerini yapacakları iş karşısında yeterli hissetmedikleri durumlarda ise kaçma eğilimi gösterdiklerini; yaptıkları iş karşısında inanmadıkları sürece o işe başlamakta isteksiz olduklarını; bir iş yaparken ortaya koydukları gayretin düzeyini ortaya çıkabilecek rastgele göre ayarlama gereksinimi duyduklarını; sonuç olarak, öz-yeterlik bilincinin yapacakları iş konusundaki karar verme yetisinde etkili olduğunu göstermektedir (Kurbanoğlu, 2004).

Öz-yeterlik algısı daha çok yeterlik hakkındaki inançla alakalıdır. Bandura (1995), insanların bir konu hakkındaki doğru olduğuna inandığı şeye daha çok dayandığı açıklamasını yapmıştır. Kişilerin kapasitelerini en şekilde kullanmalarının başlıca faktörlerinden biri olan inanç yüksek olduğunda bireyin performansını olumlu etkilediği, birey kapasitesini kendinde var olandan daha düşük olduğunu düşündüğünde ise olumsuz yönde etkilemektedir (Kurbanoğlu, 2004).

2.2.3. Öz yeterlik algısının kaynakları

Öz yeterlik algısı, yaşamın ilk yıllarından başlayarak çeşitli faktörlerin etkisiyle gelişir. Bireylerin kendi yeterlilikleri hakkındaki algılarının kaynağı kendilerine ilişkin sahip oldukları bilgilerdir (Akgündüz, 2012). Bireyler bir faaliyete geçmeden önce çeşitli kaynaklardan gelen bilgileri belli süreçlerden geçirip değerlendirerek, bunları bir araya getirerek duruma özel veya genel bir algı geliştirirler. Bu bilgiler bireyin öz yeterlik algısının seviyesi hakkında varılacak hükmü belirler (İdil, 2001). Bandura'ya (1997) göre bilgi kapasiteye dönüşürken deneyimlerle bir bütün oluşturur. Bu bütün, yalnızca bireyin kendi iç denetiminden geçen seçilmiş bilgilerden meydana gelmektedir. Burada dikkat çeken nokta, bireyin bir bilgiyi kendi yeterlilik yetisine eklemesi için, o bilgiyi gerekli kaynaklardan ve zihinsel süreçlerden geçirmesi gerektiğidir (Sarı, 2014). Bandura (1986), güçlü öz yeterlik algısının zamanla ve daha çok olumlu deneyimlerle geliştiğini, geliştikten sonra dirençli olduğunu ve daha sonra yaşanan başarısızlıklardan çok fazla etkilenmediğini belirtmektedir (Atasoy, 2010).

Bandura (1995) öz yeterlik algısını oluşturan dört temel kaynak olduğunu belirtir. Bu kaynaklardan en etkili olanının kişilerin doğrudan kendi deneyimlerinden öğrendiği bilgiler olduğunu; diğer kaynakların ise kişilerin başarılı veya başarısız uygulamalarına ilişkin dolaylı gözlemleri, toplum etkisinin başarabilmeye ilişkin tesiri olarak sözel ikna ve başarıda fizyolojik ve psikolojik durum olduğunu vurgular (Balta, 2009). Bireylerin öz yeterlik algıları, bazen bu kaynaklardan sadece birinden oluşur, bazen ise birden çok kaynağın birleşiminden oluşur (Akgündüz, 2012). Bu bölümde öz yeterlik algısını belirleyen dört temel kaynak ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

2.2.3.1. Doğrudan deneyimler

Doğrudan deneyim, bireyin belli bir eyleme ilişkin kişisel yeteneklerinin düzeyi hakkında bilgi edinmek üzere o eylemin birey tarafından deneyimlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2016). Bandura'ya (1997) göre öz yeterlik algısının oluşmasında en fazla etkiye doğrudan deneyimler sahiptir. Bireyin bir eylemi yapabileceğine olan inancı ve yaptığı davranışın sonucunda başarılı olması ile ilgili beklentisi bireyin eylemi yapmasında önemli bir etkidir. Yapılacak eylemin sonucu

önemlidir ancak bireyin bu eylemi yapabilme hakkında kendisine inanması daha da önemlidir (Korkmaz, 2002).

Bireylerde doğrudan deneyimler başarıyla ya da başarısızlıkla sonuçlanır. Bandura (1997) bireysel eylemlerin başarı veya başarısızlıkla sonuçlanmasının bir eylemin bireysel kapasitenin oluşmasında önemli bir etkisinin olmasından söz etmektedir. Başarılı sonuçlar bireyin öz yeterlik algısını geliştirip bireyin davranışı yapabilme beklentisini artırır. Başarılı deneyimler özyeterliliği artırırken başarısız deneyimler özyeterliliği düşürmektedir. Kendi deneyimleri ve başarılarıyla güçlü ve olumlu bir öz yeterlik algısı oluşmuş olan bireylerin, yeni bir durumda karşılaştıkları başarısızlık bireyi fazla etkilemeyecektir. Ancak kolay başarılar elde eden bireyin sonuca kolay ulaşma beklentisi oluşacak, yeni başarısızlıklarla karşılaştığında ise bireyin cesaretini ve kendi yeterliliklerine inancını kaybetmesine neden olacaktır. (Bandura, 1994). Bu bağlamda bireyin yaşamında güçlüklerle karşılaşması bireyin özyeterliliğini artırmada olumlu bir durumdur.

Bandura'ya (1995) göre, öz yeterlik algısını geliştirme; değişken hayat şartlarıyla başa çıkabilmek üzere uygun davranış biçimleri sergilemek için kişinin bilişsel, davranışsal ve özdüzenleyici araçlarla donanması anlamına gelir (Atasoy, 2010). Bu anlamda Bandura (1997) deneyimlerin güçlü öz yeterlik algısı oluşturması için; bireyin deneyimlerinden kazandığı bilgi, deneyimlerin içeriği ve zorluğu, aynı deneyimi gerçekleştirmek için gösterilen çabanın seviyesi, benzer deneyimleri gerçekleştirmek için harcanan zaman gibi unsurların da etkili olduğunu söylemiştir (Türkmen, 2009). Özetle, bireyin yaşadığı deneyimlerden çok, bu deneyimlerin birey üzerinde yarattığı etki önem taşımaktadır.

2.2.3.2. Dolaylı deneyimler

Öz yeterlik algısına kaynaklık eden diğer değişken, sosyal-bilişsel kuramın önemli bir bileşeni olan gözlem yoluyla öğrenme, bir modelin gözlemesine dayanan dolaylı deneyimlerdir. Bireyler bir faaliyet veya görevle ilgili başarılarını ya da başa çıkma performanslarını kendilerine benzer bireyleri gözlemleyerek de geliştirebilirler. Model alınan bireyle model alan birey arasındaki benzerliğin fazla olması, öz yeterlik algısının gücünü artırmaktadır (Uyaniker, 2014). Model alınanla benzerlik artması,

model alan bireyin başarı ve başarısızlığını daha fazla etkilemektedir. Bu benzerlikler yaş, cinsiyet, eğitim, sosyo ekonomik durum, ırk ve etnik köken gibi değişkenler olabilir. Bu değişkenler arasında yaş ve cinsiyet diğer değişkenlere göre daha etkilidir (Atasoy, 2010).

Dolaylı deneyimlerde başkalarının yetileri model alınır, ulaştıkları başarı ya da başarısızlıklarını gözlemlemek kendi öz yeterlik düzeylerini etkiler. Bireylerin model aldıkları kişilerin devamlı ve tutarlı gayretleriyle başarılı olma durumlarını gözlemesi kendi öz yeterlik algılarını olumlu şekilde artıracaktır. Diğer taraftan birey, model alınan kişilerin devamlı ve tutarlı gayretleri neticesinde başarısız olduğuna tanık olduğunda öz yeterlik düzeyleri olumsuz etkilenecek ve düşük olacaktır (Sahranç, 2007).

Bireyin öz yeterlik algısının gelişiminde, dolaylı deneyimler bireyin kendi deneyimleri kadar etkili bir kaynak değildir. Ancak bireyin kendi yetkinlikleriyle ilgili algısı düşükse veya ön bilgisi kısıtlıysa, dolaylı deneyimler önem kazanmaktadır (Atasoy, 2010). Bandura'ya (1986) göre, dolaylı deneyimler öz yeterlik üzerinde hızlı bir şekilde etki göstermez. Bireyin izlenimlerini zihinsel süreçlerden geçirip işlemesi de gerekmektedir. Bireyin doğrudan yaşadığı deneyimle gözlem yoluyla edindiği deneyim birbiriyle örtüşüyorsa olumlu veya olumsuz öz yeterlik algısına daha fazla etki etmektedir (Atasoy, 2010).

2.2.3.3. Sözel ikna

Öz yeterlik algısının bir diğer kaynağında sözel iknadır. Bireylerin öz yeterlik inançlarına diğer bireylerden gelen sözle ikna davranışı da etki eder. Özellikle güçlüklerle karşıladığında diğer bireylerin, bireyin yeteneklerine olan inançlarını ve güvenlerini ifade etmesi, bireyin özyeterliliğine olumlu şekilde etki edecektir (Akgündüz, 2012). Sözel ikna, bireyin kelimelerle cesaretlendirilmesi prensibine dayanır (Sarı, 2013). Bandura'ya (1997) göre sözel ikna, bireye hedefinde başarılı olabilmesi için sahip olduğu inancı güçlendirmek üzere söylenen sözlerdir. Olumlu sözel ikna bireyin öz yeterlik algısını etkileyip yeteneklerine güvenmesini, cesaretlenmesini sağlamaktadır. Bu durumun tam tersi ise olumsuz sözel iknada görülmektedir. Olumsuz sözel ikna bireyin öz yeterlik algısını düşürmekte, bazen

tamamen söndürmektedir. Pajares'e (2002) göre, genellikle olumsuz ikna yoluyla öz yeterlik algısının düşürülmesi, olumlu ikna ile bu algıların kuvvetlendirilmesinden daha kolaydır (Kurbanoglu, 2004).

Sözel iknada, ikna eden kişi de önem taşımaktadır. Sözel iknada bulunan bireyin güvenilirliği ve ikna ettiği konu ile ilgili yeterliliği, bilgiside ikna sürecini etkilemektedir. Belirli bir konuda öz yeterlik algısı yüksek bireyler, aynı veya benzer bir konuda çevrelerindeki bireylerin öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkileyebilmektedir (Atasoy, 2010).

Sözel iknanın gerçekleri yansıtması da önemli bir konudur. Gerçeğin ya da mevcut şartların üzerinde yapılan sözel ikna çabaları, öz yeterlik üzerinde gereken etkiyi yaratmayacaktır. Gerçekçi olmayan yönlendirmeler sonucunda oluşan başarısızlık öz yeterlik algısını olumsuz etkileyecektir. Bireyin güçlü olduğu yönleri vurgulayarak yetkinliğine ilişkin gerçekçi sözel ikna edilmesi, daha zor faaliyetlere girişimini kolaylaştırmaktadır (Sahranç 2007).

2.2.3.4. Fizyolojik ve psikolojik durumlar

Bireyin fizyolojik ve duygusal durumu da öz yeterlik algısını olumlu veya olumsuz etkiler. Bireyler belli bir alandaki yeterliklerini değerlendirirken, o faaliyeti daha önce gerçekleştirirken deneyimledikleri fizyolojik etkileri dikkate alırlar. Örnek olarak, birey mukavemet gerektiren faaliyetlerde, bedensel olarak hissettiği yorgunluğu, ağrı ve acıları fiziksel kapasite zayıflığının bir işareti olarak değerlendirir (Kurbanoglu, 2004). Özyeterliliğin bedensel işaretleri, stresli ve zorlayıcı durumlarla başa çıkılabilmek ve mücadeleye devam etme gibi durumlarda gözlemlenir (Bandura, 1994). Bireyler bu gibi durumlarda kendi davranışlarını izleyerek kendi kapasitelerini değerlendirirler. Bireylerde stres, genelde bireyin tetikte olmasını ve güçlülere karşı hızlı çözüm üretmesine olanak veren farkındalığı sağlar. Bu farkındalığın etkilendiği faktör fizyolojik ve psikolojik değişimlerdir (Sarı, 2013).

Bireyin duygusal durumu da öz yeterlik algısı üzerinde etkilidir. Bir faaliyete karşı duyulan yoğun duygular, o faaliyetin başarılı veya başarısız sonuçlanacağını etkiler. Bireylerin gerçekleştirdikleri bir faaliyet üzerine becerileri konusundaki olumsuz düşünceler ve korkuları, öz yeterlik algılarının düşmesine ve korktukları gibi

faaliyet sonunda başarısız olmalarına yol açmaktadır (Atasoy, 2010). Bu anlamda olumlu duygular, öz yeterlik algısını yükseltirken, olumsuz duygular öz yeterlik algısını düşürür. Öz yeterlik algısı yüksek insanlar için duygusal uyarılmalar performansları destekleyen bir kaynaktır. Tersine durumda, öz yeterlik algısı düşük bireyler duygusal uyarılmaları performansları için zayıflatıcı bir kaynak olarak görürler. Böylelikle önemli olan uyarıcının nasıl algılandığıdır. Uyarıcının yoğunluğu ve doğası çok önemli değildir (Bandura, 1995).

Sonuç olarak, fiziksel durumu geliştirmek, stres ve olumsuz duyguları azaltmak, bedensel durumla ilgili yanlış yorumlamaları düzeltmek öz yeterlik algısını yükseltecektir.

2.2.4. Öz Yeterliği harekete geçiren süreçler

Bireyler bir iş hakkında önceden gerek kendilerinin gerekse çevrelerinin etkisiyle edindikleri bilgilere göre o işe girerler. Bireylerin kendilerini nasıl algıladığıyla ilgili değerleri vardır. Bandura, bilişsel, güdüsel, duyuşsal ve seçim süreçleri olmak üzere bireylerin kendilerini algılayışlarının 4 kaynağı olduğunu savunmuştur (Türk, 2008).

Birbiriyle etkileşim halinde olan bilişsel, güdüsel, duyuşsal ve seçim süreçleri bireylerin öz yeterlik algılarının dört temel ana kaynağıdır. Her birinin birey üzerinde farklı etkileri olmaktadır (Turcan, 2011).

2.2.4.1. Bilişsel süreç

Bireyin, karmaşık durumları etkin bilişsel süreçte değerlendirmesi problem çözme becerisidir. Öngörülebilir bulunan durumlar olasılıktır, değişmez değildir ve gelecekteki olaylar her zaman belirsizlik taşır. Kişiler herhangi bir olay hakkında öngörülebilir bulunurken deneyimlerinden ve bilgilerinden yararlanırlar. Yüksek özyeterliliğe sahip bireyler nedensel belirsizliklerde, baskı altındaki durumlarda bütünü görevlerine odaklanırlar (Bandura, 1995).

Zengin bilişsel kaynaklara ve stratejik esnekliğe, özyeterliliği yüksek bireyler sahiptir. Aynı zamanda bu bireyler etkin bir şekilde çevrelerini idare ederler. Yüksek özyeterliliğe sahip kişiler önlerine çıkabilecek engelleri önceden belirleyerek

performanslarını pozitif yönde etkileyecek senaryolar kurgular. Düşük özyeterliliğe sahip bireyler ise genelde kötü sonuçlara odaklandıkları için performanslarını olumsuz olarak etkileyecek başarısız senaryolar üzerinde yoğunlaşırlar. Öz yeterliklerinden emin olan bireyler riskleri düşünmek yerine önlerine çıkabilecek fırsatlara odaklanırlar. Bu bireyler yaşamlarını yapılandırırken, geleceğe yönelik bir bakış açısıyla değerlendirirler (Parlar, 2009).

Amaçların somutlanmış şekli davranışlardır ve bireyin öz değerlendirme yeteneği amaçları etkilemektedir. Olumlu öz yeterlik inancına sahip bireylerin karşılaştıkları zorlu hedefler karşısında zihinsel etkinliğine olan bağlılığı arttırmaktadır (Laçın ve Gökçen, 2015).

2.2.4.2. Güdülenme süreci

Zor hedeflerin ve kişinin kendisine değerlendirme sağlayıcı etkileri bireye zihinsel motivasyon becerisi kazandırır. Bir çok araştırmaya göre; dış çevrenin etkisiyle belirlenen zor amaçlar, bireyin motivasyonunu artırır. Amaçlar, güdülenme ve davranışı doğrudan düzenlemek yerine bireyin kendi kendini etkilemesidir. Hedef belirlemede, motivasyon zihinsel karşılaştırma sürecini kapsar. Bu karşılaştırmada kişinin kendi ego dünyasını ikna edici durumlar oluşturup kişi davranışına yön verir ve belirlenmiş amaçlara ulaşmak için çaba göstermeye yönelik ödül oluşturur. Motivasyon, bireysel standartlarda veya hedef edinmede üç çeşit bireysel etkiyle oluşur. Bunlar: 1) insanın kendisini tatmin edici performansı, 2) tatmin etmez performansı, 3) amaç edinmede ve amaçları düzenli bir şekilde yeniden ayarlaması kişinin öz-yeterlilik algısıyla oluşur. Öz yeterlik, insanın amaçlarını tanımlar; ne kadar emek sarf edeceğini güçlülere ne süre dayanacağını belirler. Yeteneğine güvenip, kapasitesine inananlar bir güçlülükle karşı karşıya geldiğinde daha çok emek harcar (Baltacı, 2008; Bandura, 1995).

Öz yeterlik inancı, kişinin motivasyonunu düzenlemesinde anahtar bir rol oynar. Bireyler, motivasyonlarını zihinsel olarak üretirler, kendilerini motive ederler. Kendileri için amaçlarını düzenlerler ve gelecekleri için tasarladıkları eylemlerin yönünü planlarlar. Oluşturulan farklı teoriler kapsamında bilişsel motivasyon etkenlerinin dört farklı çeşidi vardır. Bunlar nedensel niteliklerini, beklenti çıktılarını ve farkında olunan amaçlarını kapsamaktadır. Öz yeterlik inançları nedensel durumlardan etkilenmektedir.

Öz yeterlik inancı üst düzey olan kişiler başarısız olmalarını yeterince çaba göstermemelerine, düşük olan kişiler ise başarısızlıklarını yeteneksizliklerine bağlarlar. Nedensel bağlantılar, performansı, motivasyonu ve öz yeterlik inançları arasındaki etkileşimi biçimlendirir (Baltacı, 2008).

Kişinin güdülenmesi için öz yeterlik algısı önemlidir. Kişi hedefe ulaşmak için deneme yaparak kendisini güdüler. Neyi yapıp neyi yapamayacağıyla ilgili inançlar edinir. Bireyin belirlediği hedeflere ulaşması için üç değişik yapısal motive ediciler bulunmaktadır. Bunlar; dış beklentiler, sıradan girişimler ve oluşturulan amaçların ulaşılabilirliğidir. Bu yapısal motive edici unsurları bireyin öz yeterlik inancı etkilemektedir. Kişilerin yüksek motivasyona sahip olabilmeleri için yüksek öz yeterlik algısına sahip olmalıdırlar. Diğer bir ifade ile beklentilerin giderilmesine yönelik duyulan öz yeterlik inancı beklentilerin giderilmesindeki motivasyonun güçlü olmasını beraberinde getirmektedir (Uzel, 2009).

2.2.4.3. Duyuşsal süreç

Duygusal durumların düzenlenmesinde öz yeterlik önemli bir etkiye sahiptir. Öz yeterlik algısı bireyin duygusal deneyimlerinin şiddetini ve doğasını ayırt edebileceği düşüncelerin, davranışların ve hislerin üzerinde kontrol sağlayarak etkiler. Öz yeterlik algısı bireyin durumları yorumlamasına, kavramsal olarak betimlemesine ve duygusal olarak endişelenmesine dolayısıyla bireyde önyargıların oluşmasına neden olabilir. Yani öz yeterlik algısı ve duygular birbirinden etkilenmektedir. Yetersizlik hissi bireyin olumsuz duygularından kaynaklanır bu da bireyin kaygılanmasına neden olmaktadır. Bu yetersizlik duygusunun ve kaygılanmanın artması, depresyona kadar gitmektedir. Yüksek düzeyde özyeterliliğe sahip bireylerin olaylara karşı ilgisi, motivasyonu arttırmakta ve daha az kaygılanmaktadır (Bandura, 1971).

Bireylerin zorluklar karşısında çaba sarf etme kapasitelerini, güdülenmelerini, stres ve depresyon durumlarını etkilemektedir. Endişelenme durumunun oluşmamasında veya kontrol altında tutulmasında bireyin öz yeterlik algısı önemli bir etkidir. Zorlukların üstesinden kolayca gelebileceklerine inanan bireyler olumsuz durumların oluşmasını önleyebilirler. Endişelenmenin oluşumuna engel olamayan bireyler başaramayacağına inanırlar. Bu bireyler içinde yaşadıkları çevrenin tehlikeli olduğunu

düşünürler ve nadiren de olsa bazı durumları abartarak endişelerini attırırlar. Özyeterliliği düşük bireyler kendilerini strese sokarak yapabileceklerini de olumsuz yönde etkiler (Kaleli, 2016).

2.2.4.4. Seçim süreci

Kişilerin öz yeterlik algıları gerek seçtiği çevreyi gerekse faaliyet türünü etkileyerek hayatına yön verir. Bu seçimler yapılırken kişiler kendi yeterliliklerini aşan durumları tercih etmekten kaçınır, kendi kapasitelerine uygun olanları seçerler. Bir görevi almak için kişiler istekli olduklarında başarısız olabilecekleri durumlarda bile görevleri almaktan çekinmezler. İlgilerini istedikleri doğrultuda geliştirir ve kendileri için en iyi eğitim çevresini hazırlarlar (Kartopu, 2015).

Bireyin yaşamındaki tüm seçimlerde en önemli etkiye öz yeterlik algısı sahiptir. Bireyin kendisini olumlu yönde güdülemesi yaptığı seçimlerin sonuçlarını pozitif yönde etkiler. Kişinin kariyer veya iş seçiminde, yani gelecekte elde edeceği sonuçlar açısından öz yeterlik algısı ve kendine güvenmesi önemlidir. Düşük özyeterliliğe sahip kişilerin kendine güven duymayan, seçimlerde yaşadıkları kararsızlıkları yüzünden olumsuz sonuca ulaşmada veya bu sonuca giden süreçte düşük güdülenmelerinden kaynaklı istedikleri başarıyı elde edemeyebilirler (Kaleli, 2016).

Kişisel yeterlilik insanın sosyal çevresinde seçtiği etkinlikleri etkileyecek bir kalıba sokar. İnsanlar bilişsel, duyuşsal ve fiziksel sınırlarını aştığını düşündüğü eylemlerden hep kaçır. Fakat inandıkları görev ve sorumlulukları yapabileceklerine her zaman inanırlar. (Bandura, 1995).

2.3. Akademik Bütünleşme

Bütünleşme, özellikle pozitif psikoloji akımındaki son yıllarda göze çarpan ilerlemelerin sonucunda aktif olarak çalışılmaya başlanılan bir kavramdır. Özellikle ekonomi alanında çalışanların performanslarını etkileyen faktörlerin incelenerek iş performanslarını artırmayı hedef alan çalışmaların hız kazanması ile paralel olarak ekonomide iş ile bütünleşme kavramı altında yoğun bir şekilde çalışılmaya başlanmıştır. Bu artışın en önemli nedenleri arasında, içinde bulunduğumuz yüzyıla başlarken Amerikan Psikoloji Derneği başkanı olan Martin Seligman ve onunla çalışan bir grup

araştırmacının da pozitif psikoloji akımını ilan etmesi ve pozitif psikoloji akımının giderek hız kazanması önemli görünmektedir (Schaufeli, 2013).

Bütünleşme kavramı ağırlıklı olarak iş ile bütünleşme kapsamında incelenmiştir. İş ile bütünleşme, kişinin sahip olduğu fiziksel, zihinsel ve duygusal enerjisini, çalıştığı kurumda kendisinden beklenen iş rollerine aktardığı (Kahn, 1990), iş yerine ilişkin olumlu tutum ve motivasyonu içeren bir kavramdır (Christian, Garza ve Slaughter, 2011). Bütünleşme alanında alan yazında önemli çalışmaları ile bilinen Schaufeli vd., (2002) göre bütünleşme; anlık ve özel bir durum olmaktan ziyade daha yaygın, kalıcı bir duygusal ve bilişsel bir durumdur. Belirli bir nesne, birey yada davranışa yönelik olmayan iş ile ilgili olumlu, tatmin eden bir iyi olma ve kendini gerçekleştirme durumudur. Bir diğer ifade ile iş yerine ilişkin olumlu, tatmin eden ve işle ilişkili ruhsal bir durumdur. Schaufeli (2013), bütünleşmenin çalışanların işte deneyimleyebilecekleri eşsiz ve gerçek bir psikolojik durum olduğunu söylemektedir ve olumlu kişisel enerjinin işe aktarılması ve işin önemli görülmesi bütünleşmede önemlidir.

Bütünleşme kavramı birçok şekilde karşımıza çıkmaktadır. Buna örnek olarak okul bütünleşmesi, akademik bütünleşme, çalışan bütünleşmesi, iş bütünleşmesi, örgüt bütünleşmesi gibi kavramlar verilebilir. Yeni yüzyılın başında bütünleşme kavramı, ekonomide sıkça çalışıldığı gibi eğitim bilimlerinde de çok çalışılan bir kavramdır. Bu artışın nedeni tam olarak bilinmese de geleneksel örgütlerden modern örgütlere geçişin etkili olduğu düşünülmektedir. Modern örgütlerde çalışanlar tüm kişiliklerini de çalışma alanına getirmiş olurlar. Kurumlar, çalışanlarından hızlı uyum sağlayan, farklı açılardan bakabilen, takım olarak bir görev yapılması gerektiğinde kendilerine güvenen, iletişim becerileri gelişmiş, yaratıcı olan, kendini kontrol becerileri gelişmiş ve zihinsel, duygusal esnekliği yüksek kişiler olmalarını bekler. Bu nedenle çalışanların psikolojik kapasiteleri yüksek olmalıdır (Schaufeli, 2013). Eğitim bilimlerinde ise bu konunun çalışılmasında öğrencilerin performansını artırma isteği, giderek küreselleşen dünyada öğrencilerin okulun sağladığı hizmetten tam anlamıyla faydalanarak çalışma hayatında yer edinebilmeleri için gereken yetenek ve becerileri kazanmaları, okulu yarım bırakma oranlarının azalmasını hedeflenmesi etkili olmuştur (Fredericks vd.,2004).

Eğitim alanında bütünleşme kavramı daha çok akademik bütünleşme kavramı ile çalışılmaktadır. Akademik bütünleşme, öğrencilerin üniversitede okudukları bölümünün dersleri ve bu derslere yönelik yerine getirmeleri gereken görev ve sorumlulukları

yaparken istekli olmaları, göreve odaklanabilmeleri, enerjik ve mutlu hissetmeleri olarak tanımlanmaktadır (Schaufeli, Salanova, Gonzáles-Romá ve Bakker, 2002). Ayrıca akademik olarak öğrenmeye çalıştıkları konuları anlamlı bulup, kararlılık ve sebatkarlıkla dersin gerektirdiği gereklilikleri yerine getirmelerini içermektedir (Schauefli ve ark., 2002). Araştırmalar bütünleşme kavramının iş yaşamında iş performansı ile eğitim alanında ise akademik başarı ile olumlu yönde bir ilişki gösterdiğini bulmuştur (Banerjee, Rivas-Drake ve Smalls-Glover, 2017; Schaufeli, Taris ve Bakker, 2006; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti ve Schaufeli, 2009).

Akademik bütünleşme ile ilişkili kavramları incelemeyen önce bütünleşmeye ilişkin kuramsal yaklaşımların kısaca açıklanması önemlidir. Şu an literatürde bütünleşmeye ilişkin iki güncel yaklaşım olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki Schaufeli tarafından ortaya atılan Avrupa yaklaşımı olarak görülürken diğeri Fredericks'e ait Kuzey Amerika yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Alrashidi, Phan ve Ngu, 2016). Ancak bunun dışında bütünleşmeyi çalışırken birçok yaklaşımın olduğu görülmektedir.

2.3.1. Bütünleşmeye yaklaşımlar

Schaufeli ve ark., (2002), hem öğrenciler hem de çalışanlarla bütünleşme çalışmanın bütünleşmeyi anlamada etkili olabileceğini ve bu iki grubun da bütünleşme açısından farklılaşmadığını söylemektedir. Bir çalışanın iş ortamı ve görevlerine ilişkin davranış, duygu ve düşünceleri her ne ise bunun öğrencilerin okul ortamı, derslerine ilişkin davranış, duygu ve düşünceleriyle benzer şekilde işleyeceğini söylemiştir.

Shuck (2011), bütünleşmenin literatürdeki tanımlarının 4 başlıkta sınıflandırılabilirliğini söylemektedir. Bu başlıklar ihtiyaç doyumu yaklaşımı, tükenme-antitez yaklaşımı, doyum ve bütünleşme yaklaşımları ve çok boyutlu bütünleşme yaklaşımlarıdır. İhtiyaç doyumu yaklaşımına göre Kahn (1990) bütünleşmeyi “çalışanın, fiziksel, duygusal, bilişsel, zihinsel olarak kendini işine verme, kendini ifade etmesi” olarak tanımlamıştır. O bütünleşmeyi, çalışanın görevini yaparken kendini ifade edebilmesi olarak görmektedir. Kahn (1990), ihtiyaç doyumu yaklaşımında çalışanların bütünleşmesinde 3 psikolojik faktörün varlığından da bahsetmektedir (aktaran Schaufeli, 2013). Bunlardan ilki anlamlılık olup kişinin görevde rolünün kattığı

kazancın geri dönüşünü hissetmesi olarak tanımlanabilir. Bu noktada hem kişinin hem de görevin karakteristiği önemlidir. Bir diğer faktör psikolojik güvenlik olup olumsuz tepkilerden korku duymadan performans sergileyebilme olarak tanımlanabilir. Psikolojik güvenlik sosyal çevreden etkilenir. Sonucu faktör ise uygunluk olup kendini işe verebilme için gerekli fiziksel ve psikolojik kaynaklara sahiplik olarak tanımlanabilir. Uygunluk için kişisel kaynakların miktarı ve kullanılabilirliği önem taşımaktadır. Yani görev meydan okuyucu olduğunda, anlamlı olduğunda, sosyal çevre güvenli ve kişisel kaynaklar imkan verdiğinde bütünleşme gerçekleşebilir.

Tükenme- antitez yaklaşımı ise sağlık psikolojisine dayanan bir yaklaşım olup Maslach ve Leiter (2008), bütünleşme ve tükenmişliğin bir doğrunun iki ucu olduğunu söylemektedir. Tükenmişliğin aksine bütünleşme, enerji, ilgi, yeterlilik gibi kavramları içinde barındırır. Bu kavramlar 3 tükenmişlik boyutunun tam zıttıdır. Tükenmişliğin bu üç boyutu, bitkinlik, kiniklik (alaycılık) ve başarı ya da takdir görme eksikliği olarak çevirilebilir. Bu nedenle bu yaklaşıma göre iş bütünleşmesi, olumlu, tatmin edici, işe ilişkin düşünmede canlılık ve özveriye içermelidir. Dinç olma hali çok fazla enerji gerektireceğinden zihinsel esnekliğe ihtiyaç vardır. Çalışırken işine çaba harcama, zorluklarla yüzleştğinde dahi sebat etme, özveriyle kendini işe adama, yaptığın işin anlamlı olduğunu deneyimleme, ilham, zorlayıcı görevlere karşı meydan okuma gibi durumları kapsar. Tamamen odaklanmayı ve işine dalmayı içerir. Zaman hızlı akıyormuş hissi ve işten kendini ayırmada güçlüğü de barındırır. Bu nedenle bütünleşme, dinçlik, özveri ve dalma bileşenlerinden oluşmaktadır (Schaufeli, 2013).

Çok boyutlu yaklaşım ise çalışan bütünleşmesini bireysel rol performansına ilişkin bilişsel, duygusal ve davranışsal yapıların farklı ve eşsiz bir şekilde birleşmesi olarak tanımlamaktadır (Saks, 2006). Saks (2006) daha önce geliştirilen yaklaşımların bütünleşme kavramını anlamamıza önemli katkılar sunduğunu ancak bütünleşmeyi genellikle tek bir boyut ekseninde incelediklerini belirtmiş ve bütünleşmenin çok boyutlu bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini öne sürmüştür. Ona göre iş ile bütünleşme işin özellikleri, iş yerinin ne kadar destekleyici algılandığı, kişinin iş yerindeki yöneticilerinden nasıl bir süpervizyon aldığı, iş yerinin ödülleyici veya cezalandırıcı olarak algılanma düzeyi gibi öncüller ile ilişkilidir. Bu nedenle, iş ve örgüt ile bütünleşme derecesi iş ile bütünleşmenin sonuçları da dikkate alınarak çok boyutlu bir şekilde ele alınmalıdır.

Bu dört yaklaşıma ek olarak, başka bir bakış açısı olan İş Talepleri – Kaynakları Yaklaşımı modeli ise birçok çalışma tarafından bütünleşme çalışırken kullanılmaktadır. Bu model bütünleşmenin, kaynakların doğasının motive edici olduğunu, bu nedenle bütünleşmenin gerçekleştiğini savunmaktadır (Schaufeli, 2013). Kaynaklar ise iş kaynakları ve kişisel kaynaklar olarak iki başlık altında incelenebilir. İş kaynakları da kişisel kaynaklar da işin özelliklerine bağlı olarak hedeflere erişmede, kişisel gelişim ve büyüme sağlama ile ilişkili iyi oluşu artırmada önemlidirler. Bir işi başarmada taleplerin yarattığı fizyolojik ve psikolojik yükleri azaltarak kişiye katkı sağlarlar (Schaufeli, 2013; Salanova vd., 2005). İş kaynaklarına örnek olarak performans geribildirim, iş kontrolü, meslektaşlardan sosyal destek verilebilir. İş kaynakları birçok meslek grubu için önemlidir (Xanthopoulou vd., 2009). Kişisel kaynaklara örnek olarak ise öz yeterlik, iyimserlik ve duygusal stabilite örnek olabilir. Bu kaynaklar, bütünleşmenin üç bileşeni olan canlılık, kendini adanma ve dalmayı beslemektedir (Schaufeli, 2013). Kaynaklar arasındaki ilişki karşılıklıdır. Kişisel kaynağın çok olması halinde iş kaynağı yaratma ya da iş kaynağının çok olması halinde kişisel kaynak yaratma hedeflenebilir. Kişisel ve iş kaynaklarının iş bütünleşmesi ile olan ilişkisi pozitif yönde, iş bütünleşmesinin de her iki kaynak üzerinde pozitif ve hemen hemen aynı miktarda etkisi bulunmaktadır (Xanthopoulou vd., 2009).

İş Talepleri – Kaynakları yaklaşımı iş kaynakları ve kişisel kaynakların bütünleşme üzerinde etkisi olacağını, bütünleşmenin de performans gibi olumlu çıktılar sağlayacağını varsayar. Bu varsayım modelin “motivasyonel süreç” dair açıklaması aynı zamanda model ortaya “sağlıkta kötüleşme” sürecini de ortaya koymaktadır. Modele göre sağlıkta kötüleşme, kişinin fiziksel ve psikolojik açıdan aşırı efor harcaması sonucu negatif belirtilerle kendini gösteren aşırı kaynak tüketimini içeren bir süreçtir. Kişi iyileşme sürecinde harcanan kaynakların yerine yeni kaynaklar koyamadığında tükenmiş hissedebilir. Bu sürecin kronikleşmesi, depresyon, kardiyovasküler hastalıklar, psikosomatik şikayetler gibi daha ciddi problemleri beraberinde getirebilir (Melamed vd., 2006; aktaran Schaufeli, 2013). Bütünleşmenin, iş talepleri, işin kaynakları ve performansla ilişkili olduğu düşünülmektedir (Schaufeli, 2013). Zayıf kaynaklar tükenmişliğe neden olabilir ya da var olan tükenmişlikte artışa neden olabilir. İş talepleri eğer çalışan tarafından meydana okuyucu algılanıyorsa uzman

olmayı teşvik etme potansiyeli, kişisel büyümeye katkı gibi nedenlerle iş bütünleşmesinde artırıcı olabilir.

Aynı zamanda Hobfoll'un (2011) Kaynakların Korunumu Teorisine göre de, insan motivasyonu kaynakların yaratılması, birikmesi ve korunmasına bağlıdır. İnsanlar kaynakları elde etmeye, korumaya ve elde tutmaya çalışırlar. Kaynaklar tehdit edildiğinde, önemli bir kaynak yatırımından sonra bu kaynak geri gelmediğinde stres oluşur (aktaran Salanova vd., 2005). Bu nedenle kaynaklar merkezi bir motivasyonel role sahiptirler. Schaufeli ve Baker (2004), daha çok kaynağın daha yüksek seviye bütünleşmeyle ilişkili olduğunu bunun da düşük seviyede işten ayrılma niyetiyle ilişkili olduğunu söylemektedir. Ayrıca Schaufeli ve Salanova (2008), İspanya ve Hollanda örneklerinde daha fazla kaynak sunan bir işin daha yüksek düzey bütünleşme sağladığını ve daha yüksek seviyede bütünleşmenin de çalışanların daha fazla kişisel girişim (inisiyatifi) göstermelerini beraberinde getirdiği gözlenmiştir. Demerouti ve Cropanzano (2010), iş kaynaklarının (performans geribildirimi, süpervizör desteği, iş kontrolü) bütünleşme üzerinde etkili olduğunu söylemiştir. Kahn (1992), bütünleşmenin iş kaynakları ile ilişkili olduğu kadar aynı zamanda insanların sahip oldukları kaynakları ne kadar kullanılabilir algıladıklarıyla da ilişkili olduğunu söylemiştir. Bunlara ek olarak Salanova ve ark., (2006), 1 yıl boyunca İspanyol öğretmenlerle çalıştıktan sonra, işe ilişkin daha çok akış deneyimi yaşama ile örgüt kaynakları ve öz yeterlik arasında ilişki bulmuştur. Bu bulgular iş bütünleşmesinin hem iç (kişisel) hem de dış (iş) kaynakların ortaklığı ile oluşmasını destekler niteliktedir.

Duygusal Değişim Modeline göre çalışanlar iş hayatında, gün içinde çok fazla görevle karşı karşıya kalmakta, çok fazla etkinliğe maruz kalmaktadırlar (Salanova, Schaufeli, Martínez ve Bresó, 2010). Duygusal değişim modeli, iş bütünleşmesinin daha dinamik bir yapı olduğunu savunmaktadır (Bledlow, Schmitt, Frese ve Kuhnel, 2011). Bu modele göre, olumlu ya da olumsuz duygulanımlar, iş bütünleşmesinde önemli işlevlere sahiptir. İş bütünleşmesinin ana mekanizmasının olumsuz duygulanımdan olumlu duygulanıma geçişte olduğunu vurgulamaktadırlar. Olumsuz duygulanım, işlerin iyiye gitmediği mesajını vererek kişiyi kendini düzenlemesi yönünde uyarır, kişiyi harekete geçmesi için tetikler. Olumsuz duygulanım ilerleyen çaba ile giderek olumlu duygulanıma yerini bırakır. İş bütünleşmesi bu nedenle genellikle yukarı doğru düzenleme aracılığıyla olumsuz duygulanımdan olumlu duygulanıma ve aşağı doğru

düzenleme aracılığıyla olumlu duygulanımdan olumsuz duygulanıma geçişin dinamik bir şekilde döngüsel hareketiyle ortaya çıktığını savunur.

Sosyal Değiş Tokuş Modeli ise çalışma ortamındaki ilişkilerin zamanla -tüm taraflar karşılıklılık ve geri ödeme kuralına uyduğu sürece- güven, sadakat, karşılıklı taahhüt içeren bir duruma evrildiğini savunur. Bu modele göre, iş yeri çalışana makul maaş, tanınırlık, gelişme fırsatı sağladığında çalışanlar bunu örgüte geri ödeme ihtiyacı duyarlar. Saks (2006), bu bağlamda bütünleşmeyi çalışanların örgütlerinin kendilerine sağladıkları ayrıcalıkları ödemeleri için bireysel bir geri ödeme şekli olduğunu söyler. Kahn (1990) ise çalışanların kurumlarına borçlarını ödemek için performanslarını daha da derinleştirmeleri yönünde bir ihtiyaç duyduklarından söz eder. Macey ve Schneider (2008), bütünleşmenin aslında şemsiye gibi olduğunu söylemişlerdir. Çalışan bütünleşmesini daha iyi anlamak için 3 farklı bileşende değerlendirmişlerdir. Bunlar kişilik özellikleri, durumsal ve davranışsal faktörlerdir. Kişisel özelliklere sorumluluk, durumsal bütünleşmeye doyum alma ve katılım sağlama, davranışsal bütünleşmeye ise iş tanımının ötesinde çalışma yani ekstra rol davranışı örnek olabilir.

Literatürde bunca yaklaşıma rağmen bileşenlerle ilgili önemli bir ayrım olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki Avrupa yaklaşımı olarak da bilenen Schaufeli'nin yaklaşımıyken diğeri Kuzey Amerika yaklaşımı olarak da bilinen Fredericks'in yaklaşımıdır (Alrashidi vd., 2016). Schaufeli ve Baker (2001), işe ilişkin iyi oluşun altında yatan 2 boyut olduğunu söylemektedir. Bunlardan ilki aktivasyon olup, tükenmeden canlılığa kadar uzanan bir kavramdır. Bir diğeri ise kimliklenme olup kinizmden özveriye kadar uzanmaktadır.

Tükenmişlik, bitkinlik (az aktivasyon) ve kinizm (düşük kimliklenme) içerirken bütünleşme dinçlik ve özveri ile ilişkilidir. Ayrıca tükenmişlik azalmış profesyonel yeterlilikle, bütünleşmeye özümseme ile ilişkilidir. Bu nedenle bütünleşme ve tükenmenin her iki elementi birbirine karşı karşıyadır. Bitkinlik dinçliğin zıddıyken, kinizm özverinin zıddı görünmektedir (Schaufeli ve Baker, 2001). Ancak azalmış yeterlilik ile özümseme birbirinin tam anlamıyla zıttı sayılmamaktadır. Bu nedenlerle başka araştırmacıların aksine Schaufeli'ye göre tükenmişlik ve bütünleşme bir doğrunun tam olarak iki ucu değildir. (Alrashidi vd., 2016).

Zindelik, yüksek seviye enerji ile eşleştirilir. Çalışırken zihinsel esneklikle karakterizedir. Birinin işini gönüllü olarak yapması ve zorlandığında buna sebat etmesini içerir. Adanma ise anlamlılık hissi, istek duyma (heveslenme), ilham, gurur, meydan okuyucu görevleri üstlenme ile ilişkilendirilebilir. Özümseme ise kişinin işine tamamen konsantre olması, işiyle meşgul olmasıdır. Zamanının hızlı geçtiği hissi, kişinin görevi bırakmada zorluk yaşaması, akışta hissetmeye yaklaşılması, dikkatini göreve odaklaması, temiz bir zihinle beraber beden birliğinin deneyimlenmesi, konsantrasyonun zahmetsizce sağlanmış olması, tam kontrol hissi, zaman algısında bozulma ve içsel hazzı içerir (Schaufeli vd., 2002). Ancak son çalışmalar özümsemenin bütünleşmenin bir bileşeninden ziyade sonucu olabileceğini düşünmeye neden olmuştur (Salanova, 2003; aktaran Bresó vd., 2011) Dinç, kendini işine adanmış, işini özümsemiş yani bütünleşen çalışanlar yaptıkları işten daha çok doyum almaktadırlar. Bu durum kendi kapasitelerine olan inançlarını olumlu yönde etkilemektedir (Xanthopoulou vd., 2009)

Fredericks vd., (2004) ise bütünleşmenin çok yönlü bir kavram olduğunu vurgulamakta olup literatürde bütünleşmenin 3 şekilde yer aldığını söylemektedir. Bunlar davranışsal bütünleşme, duygusal bütünleşme ve bilişsel bütünleşmedir. Davranışsal bütünleşme, akademik ve sosyal veya ders dışı faaliyetlere katılımı içerir ve olumlu akademik sonuçlar elde etmek ve okulu bırakmayı önlemek için çok önemli kabul edilir. Davranışsal bütünleşme, öğrencinin görev başındaki davranışlarıyla ölçülebilmektedir. Sıklıkla üç şekilde tanımlanmaktadır. Bunlar kurallara uymak, sınıf normlarına uymak gibi olumlu davranışların yanı sıra okulu asmak ve başını belaya sokmak gibi yıkıcı davranışların olmaması, öğrenme ve akademik görevlere katılımı birlikte çaba, sebat, konsantrasyon, dikkat, soru sorma ve sınıf tartışmasına katkıda bulunma gibi davranışları içermesi, öğrenme ve akademik görevler dışında da okula ilişkin aktivitelere (atletik, okul yönetimi gibi) katılımıdır (Linnenbrink ve Pintrich, 2003).

Duygusal bütünleşme ise öğrencilerin sınıfta ilgi, can sıkıntısı, mutluluk, üzüntü, endişe gibi duygusal tepkilerini ifade eden bir kavramdır. Öğretmen, sınıf arkadaşı, akademisyen ve okula tepkileri pozitif negatif tepkili, bir kuruma oluşan bağları ve iş yapma istekliliğini etkilediği varsayılmaktadır. Öğrencinin tutumları, ilgileri ve değerleriyle ölçülebilmektedir. Fakat yine de kavrama ilişkin net bir bilgi

bulunmamaktadır. Çünkü araştırmalar olumlu duygulanımın akademik konu aracılığıyla mı, arkadaşlar aracılığıyla mı yoksa öğretmen aracılığıyla mı olduğunu ve bunların kişi üzerindeki etkilerini söylemede başarılı değillerdir (Fredericks vd., 2004).

Bilişsel bütünleşme ise karmaşık da olsa fikirleri kavrama ve zor becerilerde dahi ustalaşma isteği ve düşüncesini barındırır. Öğrenmeye yatırımı, kendini düzenleme becerilerini ve stratejiyi içerir. Connell ve Wellborn (1991) bunu problem çözme esnekliği, sıkı çalışmayı tercih etme ve başarısızlık karşısında olumlu başa çıkma olarak tanımlar (aktaran Fredericks vd., 2004).

2.3.2. Akademik bütünleşmeyle ilgili çalışmalar

Akademik ve işle bütünleşmenin kavramsal olarak farklı olmadığı ortaya konulmuştur (Schaufeli vd., 2002). Bu nedenle iş bütünleşmesini yordayan faktörleri akademik bütünleşme ile de ilişkilendirmek yanlış olmayacaktır. Salanova ve arkadaşları (2010), çoğu insanın başarının başarı getirdiğine inandığını ancak bunun hikayenin tümünü oluşturmadığını söylemektedir. Hem örgütlerle hem de okullarla ilgili yapılan çalışmalardan bütünleşmeye ilişkin gelen veriler birbirleriyle ilişkili görünmektedir. Bütünleşmenin, performans, öz yeterlik, aidiyet, sınıf ortamı, öğretmen, yaşıt ve ebeveyn desteği, görevlerin karakteristiği ve bunun gibi birçok kavramla doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkisi olduğu görölmektedir. Bu konudaki çalışmalar faydalıdır çünkü öğrenciler arasında dönem başında yüksek seviye bütünleşme göstermiş öğrencilerin dönem sonundaki notları arasında pozitif ilişki olduğu (Salanova, Schaufeli, Martínez, Bresó, 2009), bütünleşmiş doktor ve hemşirelerin daha az hata yaptığı (Mark vd., 2007), bütünleşmiş çalışanların diğer çalışanlara kıyasla daha az sayıda zarar verici davranış sergilediği (Sulea vd., 2012), bütünleşmiş kimyagerlerin daha çok güvenlik önlemi aldığı (Hansez ve Chmiel, 2010) görölmüştür. Bütünleşmenin beraberinde getirdiği olumlu çıktıları artırmak için atılacak adımlarda bu araştırmaların önemi büyüktür.

2.3.3. Akademik bütünleşme ve öz yeterlik

Bandura'nın (1982) Sosyal Bilişsel Teorisi'ne göre öz yeterlik akademik başarıyı, öğrencilerin iyi oluşu ve zorlayıcı akademik görevlere karşı sebatını ve bilgi

becerilerini daha etkili kullanarak olumlu etkilemektedir (aktaran Bresó vd., 2011). Öz yeterlikteki değişimler iyi oluş halimizle sıkı sıkıya bağlıdır. İyi oluş üzerindeki etkisi bütünleşme ve tükenmişliği doğrudan etkilemektedir. Öğrenciler için tükenmişlik, ders yükünden bitkin hissetmesi, kişinin çalışmasına karşı alaycı ve bağımsız bir tutumu olması ve bir öğrenci olarak kendini yetersiz hissetmesini içerir. Bunun devamında ise başarı eksikliği tükenmişliği izlemektedir (Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova ve Bakker, 2002). Kişinin yeterliliklerine olan güveni azaldığında tükenmişlik büyüyebilir. Bütünleşme ise motive davranışın artması ile ilişkilidir. Bu da yüksek seviyede öz yeterlikten doğar. Çaba ve motivasyonun performanstaki etkisi yüksektir (Bresó vd., 2011). Özyeterliliği yüksek olan öğrenciler daha çok bütünleştiği bilindiği gibi özyeterliliği yüksek olan çalışanların da diğer çalışanlara göre bütünleşerek akışta olma deneyimini daha çok yaşadıkları bilinmektedir (Salanova vd., 2006). Bresó ve arkadaşlarının (2011) yapmış olduğu çalışmada üniversite öğrencilerine yönelik öz yeterlik temelli bir müdahalenin iyi oluş ve performanslarındaki etki incelenmiştir. Sonuç olarak müdahalenin yalnızca öz yeterlikte artma değil aynı zamanda bütünleşmede de artışa neden olduğu gözlenmiştir. Xanthopolou'a göre (2007) öz yeterlik, motivasyonel süreçlerde bütünleşmede harekete neden olmaktadır (Xanthopolou, Bakker, Demerouti ve Schaufeli, 2007). Sağlıkta bozulma süreci ise tükenmişliğe yol açmaktadır. Motivasyonel faktörler, bütünleşmeyi etkilemektedir (Zumbrunn, McKim, Buhs ve Hawley, 2014).

2.3.4. Bütünleşme ve okulla ilişkili faktörler

5. ve 6. Sınıflarla yapılan bir çalışmada öğretmenle ilişkisi daha iyi olan çocukların okulla daha bütünleşmiş ve sınıf aktivitelerine daha çok katılım gösterdikleri bulunmuştur. Öğretmenle ilişki, bütünleşmeyi ve performansı etkilemektedir (Furrer ve Skinner, 2003). Bir diğer çalışmada süpervizör desteğinin ruh sağlığına pozitif etkisi olduğu bulunmuştur (De Lange, Taris, Kompier, Houtman, ve Bongers, 2005). Bütünleşmenin, aidiyet, motivasyon, gelecek başarılar arasında aracı bir bağlantıyı sunmaktadır (Zumbrunn vd., 2014).

Öğrencilerin aidiyeti, bağlılığı, genellikle koruyucu bir faktör olarak belirtilir ve öğretmenle akademik ve sosyal desteği ile ilişkilendirilir. Öğrencinin aidiyetini ise öz yeterlik ve görevin değeri olmak üzere iki şeyin belirlediği belirtilmektedir. Bu nedenle

aidiyet sürecinde öğrenci kendine “Bu görevi yapabilir miyim?” ve “Bu görevi yapmam niçin önemli?” diye sormaktadır. Connell ve Wellborn’a (1991) göre sınıf desteğinin motivasyona olan etkisi şu şekilde işlemektedir. Destekleyici sınıf ortamı kişinin aidiyetini, özyeterliliğini ve görev değeri algısını etkilemekte, bu durum akademik aktivitelerle bütünleşmeyi beraberinde getirmekte ve başarı çıktısı sağlamaktadır (aktaran, Zumbunn vd., 2014). Oysa bunun yanı sıra aidiyet ve motivasyon arasında da bir ilişki mevcuttur. Zumbunn ve arkadaşları (2014) tarafından yürütülen bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin sınıfa aitliği, motivasyon, bütünleşme ve başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen iki modelden hangisinin daha iyi açıkladığını görmek için bir çalışma yürütmüşlerdir. İlk model, aitlik, öz yeterlik ve görevin değerinin destekleyici sınıf ortamından etkilendiğini ve bunun da bütünleşmeyi etkilediğini söylemektedir. İkinci model, destekleyici sınıf ortamının aidiyet üzerinde, aidiyetin öz yeterlik ve görev değeri üzerinde, öz yeterlik ve görev değerindeki olumlu değişimin ise akademik aktivitelere ilişkin bütünleşme üzerinde etkisi olduğunu söylemektedir. Bu araştırmada, ikinci modelin ilişkiyi daha iyi açıkladığı bulunmuştur.

Öğrencilerde davranış bütünleşmesinin düşüklüğü, sosyal güçlükler yaşama, okula karşı olumsuz bir tutuma sahip olma okulu bırakma kararında etkilidir. Okulu bırakma aniden gerçekleşen bir durumdan ziyade zaman içinde gelişen kademeli bir süreçtir (Fredericks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Okula bırakma oranlarını düşürmek ve bunla ilişkili olarak nitelikli öğrenciler yetiştirmek, performansı artırmak ve okulu tamamlama oranlarının yükselmesi için bütünleşmeyi artırmak gerekmektedir. Sosyal destek, tükenmişliği azaltarak bu sürece katkı sağlayabilmektedir (Demerouti ve Cropanzano, 2010). Bu özelliklere ek olarak, okulun büyüklüğünün de davranışsal ve duygusal bütünleşme üzerinde etkili olduğu, küçük olan okullarda davranışsal ve duygusal bütünleşme oranlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Finn ve Voelkl, 1993; aktaran Fredericks vd., 2004). Bir arada takım olarak yapılması gereken görevlerin ağırlıklı olarak verildiği okullarda daha çok bütünleşme olduğu görülmüştür (Lee ve Smith, 1993). Görev karakteristiğinin de bütünleşme üzerinde etkisi vardır. Öğrenciye verilen görevler otantik olduğunda, öğrencinin konuyu sahiplenmesi sağlandığında, işbirliği için imkan verdiğinde, çeşitli yeteneklerin kullanımı ve çalışırken eğlenmek mümkün olduğunda bütünleşmenin daha da güçleneceği belirtilmektedir (Newmann, 1991; aktaran Fredericks vd., 2004).

2.3.5. Bütünleşmenin performans üzerindeki etkisi

Öğrencilerin performanslarının nasıl geliştirileceği eğitim psikolojisi alanının en popüler konularından biridir. Akademik başarı için araştırmacılar en iyi koşulları belirlemeyi hedeflemektedirler (Breso vd., 2011). Araştırmacılar, akademik bütünleşmenin diğer kişisel süreçler ile akademik başarı arasında önemli bir aracı olduğunu bulmuşlardır (Zumbrunn vd., 2014). Üniversite öğrencilerinin bir kısmının zorlayıcı birtakım görevlerle karşılaştıklarında ya da bir hedef peşinde olmaları halinde stres yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bu anksiyete ya da depresyonun genel bir formuna ya da tükenmişliğe neden olabilmektedir. Talepler nedeniyle bitkin, yorgun hissetme, alaycı (kinik) tutuma sahip olma ve kendini bir öğrenci olarak beceriksiz hissetme gibi olumsuz durumlar ortaya çıkabilir (Salanova vd., 2010). Avustralyalı üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada, doyum sağlamış öğrencilerin daha düşük anksiyete ve depresyon seviyesi gösterdikleri ve daha iyi performans sergiledikleri görülmüştür. Bu performans sadece daha iyi sonuçlar aldıkları için değil aynı zamanda okula karşı daha ilgili ve daha bütünleşmiş olmalarından da kaynaklanmaktadır (Cotton, Dollard , Jonge; 2002). Salanova (2003), bütünleşme ve performans arasındaki pozitif ilişki olduğunu göstermiştir. Bu bulgu ile tutarlı olarak, Chambel ve Curral (2005), Portekizli öğrencilerle yaptıkları çalışmada iyi oluşla, performans arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak kurumsal engellerin psikolojik iyi oluşu olumsuz yönde etkilediği ancak kolaylaştırıcıların ise olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Bu bulgular önemlidir çünkü bütünleşmenin, performans engelleyici ve kolaylaştırıcılarının akademik performans üzerindeki etkisine aracılık ettiği bulunmuştur. Kolaylaştırıcıların bütünleşme ile pozitif, engelleyicilerin ise negatif ilişkide olduğu bulunmuştur (Salanova vd., 2010).

İnsanlar bir arada çalıştıklarında, benzer inanç, duygulanım deneyimleri yaşayabilirler ve benzer motivasyonel ve davranış örüntüleri sergileyebilirler. Kolektif duygular deneyimlendiği gibi öz yeterlik, bütünleşme gibi kavramlar da çalışma ortamında yer alan çalışanlar tarafından paylaşılabilir. Çalışanlar bütünleştiklerinde, iş yerinde yaratabilecekleri sosyal etki ile diğer çalışanların da davranışlarını etkileyebileceklerdir. Böylece hizmet ortamına katkı sağlama gerçekleşebilir (Baker ve Demerouti ve Schaufeli, 2005). Yüksek ders talepleri, düşük kontrol hissi, zayıf sosyal

destek iyi oluşu düşürüp düşük akademik performans ile sonuçlanmaktadır (Cotton vd., 2002). Kişisel ve çevresel etmenler bütünleşme üzerinde rol oynarken bütünleşmenin de performans üzerinde etkili olduğu ve engellerin fazla algılanmasının öğrencinin daha az bütünleşmiş hissetmesine neden olduğu bulunmuştur. Salanova ve arkadaşlarının (2005), İspanyol ve Belçikalı öğrencilerle yaptığı bir çalışmada, özyeterliliğin artırılması halinde bütünleşmenin de arttığını bulmuştur. Geçmiş başarılar, öz yeterlik inancı ve bütünleşme üzerinde etki ederken, gelecek için daha pozitif bakmayı ve kendini gelecekte de daha yeterli görmeyi sağlamaktadır. Bunun sonucunda öz yeterlik bütünleşmeyi hızlandırıp güçlendirirken, performans da olumlu etkilenmektedir. Kısacası kişisel ve çevresel etmenler bütünleşme üzerinde rol oynarken bütünleşme performans üzerinde etkilidir (Salanova vd., 2010).

2.3.6. Bütünleşme ve kişilik özellikleri

Bütünleşme genel anlamda sorumluluk ile ilişkili hissettirmektedir. Langelan, Bakker, van Doornen ve Schaufeli (2006) iki boyutlu bir model kullanarak bütünleşmeyi çalışmışlardır. Model, nörotisizm ve dışadönüklüğü içermektedir. Bütünleşmenin nörotisizmle negatif, dışadönüklükle pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu çalışmanın ardından, Kim ve arkadaşları (2009) tarafından daha kapsamlı bir araştırma yürütülmüş, Beş Büyük Faktör Kuramı'nda yer alan sorumluluk bileşeninin bütünleşme ile pozitif ilişki içinde olduğu, nörotisizmin ise negatif ilişki içinde olduğu görülmüştür. Ancak çalışmalar bütünleşmenin bundan çok daha fazlası olduğu, bütünleşmenin bir eğilimden ziyade psikolojik durum olduğu düşünülmektedir (Schaufeli, 2013).

3. GEREKÇE ve YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada genel tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli incelenen iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Aziz, 2011)

3.2. Araştırma Grubu

Araştırmaya toplam 347 katılımcı katılmıştır. Bu katılımcılardan 3'ü kullanılan bağımlı değişkenlerin z-puanlarında +3.29 ve -3.29'ün üzerinde değere sahip olduğu tespit edilerek analize dahil edilmemiştir. Araştırmanın örneklemini 150 kadın (%43.6), 194 erkek (%56.4) katılımcıdan oluşmuştur. Araştırmaya katılan katılımcıların yaş ortalaması 21.25, yaş aralığı 18-53'dir. Kadınlar için yaş ortalaması 21.03 (SS = 2.82), yaş aralığı 18-41, erkekler için yaş ortalaması 21.42 (SS = 4.33), yaş aralığı 18-53'dir. Katılımcıların %96.5'i bekar (n = 332), %3.2'si evli-birlikte yaşıyor (n = 11) olduğunu belirtmiştir. Bir katılımcı medeni durumunu belirtmemiştir.

Örneklemin demografik özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 1'de gösterilmektedir. Bu nedenle sadece en yüksek yüzdelerin hangi özellikleri içerdiği metin içinde verilmiştir. Katılımcıların ailesinin gelir düzeyine bakıldığında, %38.7'sinin (n = 133) aylık gelir düzeyi 2000-2999 TL aralığında olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların anne-babasının eğitim durumunun dağılımı incelenmiştir. İlk olarak katılımcıların annelerin eğitim durumuna ilişkin sayısal veri incelendiğinde, %38.4'ü (n = 132) ilk okul mezunu olduğu bulunmuştur. Katılımcıların %54.7'si (n = 188) Yozgat Bozok Üniversitesinde öğrenim gördüğünü belirtmiştir. 30 katılımcı ise hangi üniversitede öğretim gördüğünü belirtmemiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler incelendiğinde %41.6'sı (n = 143) Spor Yöneticiliği öğrencisi olduğu bulunmuştur. Katılımcıların %84'ü (n= 289) okudukları bölümü isteyerek seçtiklerini belirtirken %16'sı (n = 55) istemeyerek seçtiklerini belirtmiştir. Katılımcıların, %43.6'sı (n = 150) genel başarı puanını 3 olarak belirtmiştir. Öğrencilerin %36.9'u (n = 127) genel başarı puanını belirtmemiştir. Katılımcıların %55.2'si (n = 190) aktif olarak

bir spor ile uğraşmadığını belirtmiştir. %65.7'si (n = 226) alanı ile ilgili kurs, seminer türü bilimsel etkinliklere katıldığını belirtirken %33.7'si (n = 116) bu tür eğitimsel etkinliklere katılmadığını belirtmiştir.



Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

| Yaş | \bar{X} | SS |
|---|-----------|----------|
| Kadın | 21.03 | 2.82 |
| Erkek | 21.42 | 4.33 |
| Tüm Örneklem | 21.25 | 3.74 |
| | N | % |
| Cinsiyet | | |
| Kadın | 150 | 43.6 |
| Erkek | 194 | 56.4 |
| Medeni Durum | | |
| Bekâr | 332 | 96.5 |
| Evli/Birlikte yaşıyor | 11 | 3.2 |
| Belirtilmemiş | 1 | 0.3 |
| Öğrenim Görülen Üniversite | | |
| Yozgat Bozok Üniversitesi | 188 | 54.7 |
| Akdeniz Üniversitesi | 84 | 24.4 |
| Hacettepe Üniversitesi | 42 | 12.2 |
| Belirtilmemiş | 30 | 8.7 |
| Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi | | |
| 1. Sınıf | 113 | 32.8 |
| 2. Sınıf | 68 | 19.8 |
| 3. Sınıf | 71 | 20.6 |
| 4. Sınıf | 89 | 25.9 |
| Belirtilmemiş | 3 | 0.3 |
| Öğrenim Görülen Bölüm | | |
| Beden eğitimi öğretmenliği | 129 | 37.5 |
| Spor yöneticiliği | 143 | 41.6 |
| Antrenörlük | 57 | 16.6 |
| Rekreasyon | 14 | 4.1 |
| Belirtilmemiş | 1 | 0.3 |
| Okuduğunuz Bölümü İsteyerek mi Seçtiniz? | | |
| Evet | 289 | 84 |
| Hayır | 55 | 16 |
| Anne Eğitim Durumu | | |
| Okuryazar | 23 | 6.8 |
| İlkokul mezunu | 132 | 35.5 |
| Ortaokul mezunu | 75 | 7.9 |
| Lise mezunu | 74 | 19.6 |
| Üniversite mezunu | 6 | 15.5 |
| Lisansüstü derece sahibi | 21 | 2.6 |
| Belirtilmemiş | 11 | 3.2 |
| Baba Eğitim Durumu | | |
| Okuryazar | 9 | 1.1 |
| İlkokul mezunu | 72 | 4.5 |
| Ortaokul mezunu | 73 | 35.1 |
| Lise mezunu | 113 | 10.2 |
| Üniversite mezunu | 10 | 15.8 |
| Lisansüstü derece sahibi | 57 | 29.4 |
| Belirtilmemiş | 8 | 2.3 |

Tablo 1 Devamı..... Katılımcıların demografik özellikleri

| | N | % |
|---|-----|------|
| Ailenin Geliri | | |
| 500-999 | 13 | 3.8 |
| 1000-1999 | 48 | 14.0 |
| 2000-2999 | 133 | 38.7 |
| 3000-3999 | 45 | 13.1 |
| 4000 ve üzeri | 100 | 29.1 |
| Belirtilmemiş | 5 | 1.5 |
| Akademik Ortalama | | |
| 1 | 1 | 0.5 |
| 2 | 52 | 24.0 |
| 3 | 150 | 69.1 |
| 4 | 14 | 6.5 |
| Belirtilmemiş | 127 | 36.9 |
| Aktif Sporcu musunuz? | | |
| Evet | 151 | 43.9 |
| Hayır | 190 | 55.2 |
| Belirtilmemiş | 3 | 0.9 |
| Kurs,Seminer vb.Etkinliklere Katılım | | |
| Evet | 226 | 65.7 |
| Hayır | 116 | 33.7 |
| Belirtilmemiş | 2 | 0.6 |

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Frost Multidimensional Perfectionism Scale).

Frost, Marten, Lohart ve Rosenblate (1990) tarafından geliştirilmiş, öz bildirime dayalı bir ölçektir. Ölçek 5'li Likert türünde (1: Kesinlikle katılmıyorum, 5: Kesinlikle katılıyorum) 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Hata Yapma Endişesi, Kişisel Standartlar, Ailesel Beklentiler, Ailesel Eleştiri, Yaptığından Emin Olamama ve Düzen olmak üzere altı alt boyutu bulunmaktadır. (Frost vd., 1990), tarafından 72 üniversite öğrencisinden oluşan bir örnekleme yapılan araştırmada Düzen alt boyutu dışında kalan bütün alt boyutların Burns Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nden (Burns, 1980) alınan puanlarla olumlu yönde korelasyonlar sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca Kişisel

Standartlar ve Düzen alt boyutlarının başarı ve çalışma alışkanlıklarıyla olumlu, erteleme ile olumsuz korelasyon gösterdiği; Hata Yapma Endişesi ve Yaptığından Emin Olamama alt boyutunun ise psikolojik belirti düzeyi, sıkıntı düzeyi, depresyon ve erteleme ile olumlu yönde korelasyonlar gösterdiği görülmüştür. İç tutarlılık Cronbach Alpha katsayılarının Hata Yapma Endişesi alt boyutu için 0.88, Kişisel Standartlar alt boyutu için 0.83, Ailesel Beklentiler alt boyutu için 0.84, Aileden Eleştiri alt boyutu için 0.84, Yaptığından Emin Olamama alt boyutu için 0.77, Düzen alt boyutu için 0.93 olarak bulunmuştur (Frost vd., 1990). Bu bulgular ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğuna işaret etmiştir. Ölçeğin türk kültürüne uyarlanması Kağan (2011) tarafından 492 üniversite öğrencisinin oluşturduğu bir örnekleme yapılmıştır. Yapılan çalışmada ölçeğin altı faktörlü yapısının Türkiye örnekleminde elde edilen faktör yapısıyla örtüştüğü görülmüştür. Ölçeğin Türkçe formundan alınan puanlar ile patolojik endişe ve psikolojik belirti düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı korelasyonlar olduğu görülmüştür. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alpha katsayısının 0.91 olduğu bildirilmiştir. İç tutarlılık Cronbach Alpha katsayıları Hata Yapma Endişesi alt boyutu için 0.85, Kişisel Standartlar alt boyutu için 0.79, Ailesel Beklentiler alt boyutu için 0.84, Aileden Eleştiri alt boyutu için 0.72, Yaptığından Emin Olamama alt boyutu için 0.64, Düzen alt boyutu için 0.94 olarak bildirilmiştir. Ölçeğe ait test-tekrar test korelasyon katsayısının 15 günlük bir aralıkta 0.82 olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular ölçeğin Türkçe formunun tatmin edici düzeyde geçerli ve güvenilir olduğuna işaret etmiştir. Bu araştırma için iç tutarlılık Cronbach Alpha katsayıları tüm ölçek için .87, Hata Yapma Endişesi alt boyutu için .64, Kişisel Standartlar alt boyutu için .57, Ailesel Beklentiler alt boyutu için .77, Aileden Eleştiri alt boyutu için .57, Yaptığından Emin Olamama alt boyutu için .68, Düzen alt boyutu için .78 olarak bulunmuştur.

3.3.2. Akademik Bütünleşme Ölçeği (Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova ve Bakker, 2002).

Akademik Bütünleşme Ölçeği (ABÖ) Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova ve Bakker (2002) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Çapri, Gündüz ve Akbay (2017) tarafından yapılan Utrecht İşle Bütünleşme Ölçeği'nin (UIBÖ) öğrenci formudur. Ölçek 17 maddeden oluşmaktadır ve her bir madde 7'li Likert tipinde (1 = Hiçbir zaman, 6 = Her gün) oluşturulan ölçek üzerinde puanlanmaktadır Ölçek, 5

maddeden oluşan Kendini Adama alt boyutu (örnek madde: yaptığım işi anlamlı ve amaç yüklü buluyorum), 6 maddeden oluşan Zindelik alt boyutu (örnek madde: çalışırken kendimi enerji dolu hissederim) ve 6 maddeden oluşan Bütünleşme alt boyutu (örnek madde: çalışırken zaman akıp gider, nasıl geçtiğini anlamam) olmak üzere 3 alt ölçekten oluşmaktadır. Alınan puanlar arttıkça akademik bütünleşme artmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında yapılan iç tutarlık katsayılarının Zindelik için .75 ile .83 arasında; Kendini Adama için .86 ile .90 arasında ve Bütünleşme için .82 ile .88 arasında değerler aldığı rapor edilmiştir. Ölçeğin Türkçe formunun uyarlaması Çapri, Gündüz ve Akbay (2017) tarafından 700 lise öğrencisinden oluşan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. UİBÖ'nin faktör yapısını incelemek için uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ölçeğin 3 boyutlu yapısının istenilir yapı geçerliği değerlerine sahip olduğu ($X^2/sd = 3.37$, GFI = .93, AGFI = .91, NFI = .98, CFI = .98, RMSEA = .06), ölçeğin orijinal üç faktörlü yapısının Türk örneklem için de geçerli olduğuna işaret etmiştir. Ölçeğin ölçüt geçerliliğine ilişkin yürütülen analizler, ölçeğin iş ile bütünleşmenin tam tersi bir kavram olan tükenmişliği değerlendiren Maslach Tükenmişlik Envanteri-Genel Formu'nun (Schaufeli, Leiter, Maslach ve Jackson, 1996) 3 alt ölçeği ile .31 ile .39 arasında değişen negatif anlamlı ilişki göstermiştir. Bu bulgular ölçeğin kabul edilebilir geçerlilik özelliklerine sahip olduğuna işaret etmiştir. Ölçeğin iç güvenilirliğine ilişkin yürütülen analizler UİBÖ'nün alt faktörlerine ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayılarının Bütünleşme al ölçeği için .83, Adanma alt ölçeği için .79 ve Zindelik alt ölçeği için .83 olduğunu göstermiştir. Tüm ölçek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Ayrıca, madde toplam test korelasyonlarının .46 ile .68; dört hafta arayla elde edilen test tekrar test korelasyon katsayısının ise .72 ile .84 arasında değiştiği bulunmuştur. Bütün bu değerler ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir psikometrik özelliklere sahip olduğunu göstermiştir. Bu araştırma için iç tutarlılık katsayıları tüm ölçek için .93, Bütünleşme al ölçeği için .83, Adanma alt ölçeği için .82 ve Zindelik alt ölçeği için .82 bulunmuştur. Bu araştırmada sadece toplam puan kullanılmıştır.

3.3.3. Akademik Öz Yeterlik Ölçeği (Kandemir ve Özbay, 2012).

Akademik Öz yeterlik Ölçeği (AÖYÖ) öğrencilerin akademik yeterliklerine yönelik inançlarını belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiş 19 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek maddeleri 5'li Likert ölçek üzerinde puanlanmaktadır ve yüksek puanlar yüksek akademik öz yeterliliğe işaret etmektedir. Ölçek Akademik Sorunlarla Başa Çıkmaya Yönelik İnanç (8 madde), Zaman Planlamaya Yönelik İnanç (4 madde), Yönteme Yönelik İnanç (3 madde), Akademik Çabalara Yönelik İnanç (4 madde) olmak üzere 4 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin 4 faktörlü yapısını doğrulamak için yürütülmüş olan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları 4 faktörlü yapının kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğuna işaret etmiştir ($X^2/sd = 3.46$, GFI=.90, CFI = .97, RMSEA=.07, RMR=.04). AÖYÖ'nden elde edilen puanların ne derece güvenilir olduğunu değerlendirmek için madde analizine dayalı olarak hesaplanan Cronbach alfa iç-tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .91, Akademik Sorunlarla Başa Çıkmaya Yönelik İnanç için .90, Planlamaya Yönelik İnanç için .78, Çabalara Yönelik İnanç için .77 ve Yönteme Yönelik İnanç için .69 bulunmuştur. Her bir boyuta ilişkin madde toplam korelasyonları .36 ile .67 arasında değişmiştir. Bu araştırma için iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .91, Akademik Sorunlarla Başa Çıkmaya Yönelik İnanç için .83, Planlamaya Yönelik İnanç için .81, Çabalara Yönelik İnanç için .83 ve Yönteme Yönelik İnanç için .62 bulunmuştur.

3.4. İşlem

Ölçek seti sınıf ortamında toplu olarak öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmaya katılmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu, araştırmadan çekilmeleri durumunda herhangi bir yaptırımla karşılaşmayacakları katılımcılara açıklanmıştır. Çalışmaya katılmayı kabul eden katılımcılardan Bilgilendirilmiş Onam Formu'nu (Ek 4) doldurmaları istenmiş, formun bir kopyası araştırmacı tarafından geri alınırken bir kopyasının da katılımcıya verilmiştir. Onam formunu dolduran katılımcılara ölçek seti verilerek, mümkün olduğu kadar boş madde bırakmadan ölçekleri cevaplandırmalarının önemli olduğu belirtilmiştir. Demografik Bilgi Formu'nun her zaman ilk sırada bulunması kaydıyla diğer ölçeklerin sırası dengeli olarak değiştirmiştir. Bu yolla, katılımcılarda görülebilecek yorgunluk etkisi kontrol edilmeye çalışılmıştır.

Katılımcılara katılımları karşılığında herhangi bir teşvik verilmemiştir. Verilerin analiz edilmesi sırasında her bir katılımcıya katılımcı kodu verilerek veriler SPSS'e girilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan temel değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi için Korelasyon analizi uygulanmıştır. Analizler için SPSS 23.0 yazılımı (IBM Corp, Armonk, NY) kullanılmıştır. Fonksiyonel olmayan ve fonksiyonel mükemmelliyetçiliğin alt boyutlarının öz yeterlik ile olan ilişkisinde akademik bütünleşmenin aracı etkisini incelemek için bir makro modelleme prosedürü olan PROCESS (Hayes, 2013) kullanılmıştır.

Baron ve Kenny (1986), aracı değişken etkisinin bulunabilmesi için yordayan değişken ve yordanan değişken arasındaki ilişkinin anlamlı olması, yordayan değişken ile aracı değişken arasındaki ilişkinin anlamlı olması, aracı değişkenin yordanan değişken ile olan ilişkisinin anlamlı olması ve yordayan ve yordanan değişken arasındaki ilişkinin gücünün analize aracı değişkenlerin girmesi ile birlikte ya düşmesi (kısmi aracılık ilişkisi) ya da tamamen ortadan kalkması (tam aracılık ilişkisi) olmak üzere dört temel kriter ortaya koymaktadır. Son yıllarda, bazı araştırmacılar tarafından Baron ve Kenny'nin önerdiği modelin çeşitli kısıtlılıkları bulunduğu tartışılmaya başlanmıştır (Hayes, 2009; Rucker vd., 2011; Zhao, Lynch ve Chen, 2010). Tartışmaların odaklandığı ana unsur yordayan ve yordanan değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmasının bir zorunluluk olmadığı, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmasa dahi değişkenler arasında aracı bir etkinin bulunabileceği unsurudur. Ayrıca, değişken etkisini değerlendirmede yaygın olarak kullanılan diğer bir yöntem olan Sobel testidir (Sobel, 1982, 1986). Sobel testinin temel sayıltısı dolaylı etkinin normal dağılıma sahip olduğu varsayımdır. Bu sayılıya rağmen dolaylı etkinin her zaman simetrik bir şekilde yayılmadığı, bazen asimetric bir dağılıma eğilimi de gösterebileceği görülmüştür (Stone ve Sobel, 1990). Bu nedenle Hayes tarafından (2009, 2013) bu kısıtlılıklara dikkat çekilerek, aracı değişken analizinde Sobel test kullanımını yerine bootstrap yönteminin alternatif bir yöntem olarak kullanılabilmesi önerilmiştir (Preacher ve Hayes, 2004; Preacher, Rucker ve Hayes, 2007; Williams ve MacKinnon, 2008). Bootstrap yöntemi parametrik olmayan ve yerine koyarak örnekleme dayanan bir yöntemdir. Bootstrap metodunda aracı değişken analizi yapılırken belirlenen sayıda

bootstrap örnekleme oluşturularak aracı değişken etkisi için bir güven aralığı (genellikle % 95 güven aralığı) oluşturulmaktadır (Hayes, 2013). Oluşturulan güven aralığının “0” değerinin içermemesi, aracı değişkenin etkisinin 0’dan farklı olduğuna ($p < .05$) yani bulunan değerin istatistiksel olarak anlamlı olduğuna işaret etmektedir (Hayes, 2013). PROCESS (Hayes, 2013), bootstrap güven aralıkları oluşturularak aracı ilişki modellerinde dolaylı etkinin hesaplanmasına olanak tanıyan bir makro modelleme prosedürüdür (Hayes, 2013).



4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı çerçevesinde oluşturulan sorulara yanıt bulmak amacıyla verilere uygulanan istatistik analizlerden elde edilen bulgular ayrıntılı olarak ele alınmıştır. İlk olarak araştırmada kullanılmış olan verinin istatistiksel temizleme işleminden söz edilmiş, daha sonra araştırmada ele alınan değişkenler ile ilgili betimleyici istatistiklere yer verilmiştir. Ardından, araştırma sorularına yönelik analizlerden elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.1. Veri Temizleme İşlemi

Analizler yapılmadan önce, formlar gözden geçirilerek verilerin bilgisayara doğru girilip girilmediği kontrol edilmiş ve analizler SPSS paket programı 23. sürümü kullanılarak incelenmiştir. Oluşturulan veri setinde, veri girişi ve eksik değerler gözden geçirilmiş; toplam madde sayısının % 5'inden fazla kayıp veriye rastlanmamıştır.

Ayrıca, veriler uç değerler, normallik, ve çoklu bağlantı sayıltıları açısından değerlendirilmiştir. Kullanılan bağımlı değişkenlerin z-puanları incelenmiş, +3.29 ve -3.29'ün üzerindeki değerlere sahip 3 katılımcı analize dahil edilmemiştir. Ayrıca verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmış ve dağılımın normal olduğu gözlenmiştir. Bunun yanı sıra, değişkenler arasındaki korelasyonlar incelenmiş olup .90'nın üzerinde ilişkiye rastlanmamıştır. Değişkenler çoklu bağlantı göstermemektedir. Bu işlemlerden sonra 347 katılımcıdan oluşan araştırma örneklemini 344 kişiye düşmüş ve analizler bu örneklem üzerinden yürütülmüştür.

4.2. Araştırmadann Betimsel Analizlerinden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, önce araştırmada kullanılan değişkenlerin betimleyici analizlerine yer verilmektedir. Sonrasında, araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelendiği korelasyon analizinin bulguları verilmiştir.

Temel analizlere geçmeden önce araştırmaya katılan 344 katılımcının Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Utrech Akademik Bütünleşme Ölçeği ve Akademik Öz yeterlik Ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2'de verilmiştir. Çok Boyutlu

Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin 5 alt boyutundan Kişisel Standartlar alt boyutu ile Düzen alt boyutu olumlu mükemmeliyetçilik eğilimlerine işaret ederken Hata Yapma Endişesi, Aileden Gelen Eleştiri, Aileden Gelen Beklenti ve Yaptığından Emin Olamama alt boyutları fonksiyonel olmayan olumsuz mükemmeliyetçilik eğilimlerini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu nedenle ölçeğin ilgili alt boyutları toplanarak “Olumlu/Fonksiyonel Olan Mükemmeliyetçilik Eğilimi” ve “Olumsuz/Fonksiyonel olmayan Mükemmeliyetçilik Eğilimi” değişkenleri oluşturulmuştur.

Tablo 2. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Utrech Akademik Bütünleşme Ölçeği ve Akademik Öz Yeterlik Ölçeklerinden elde edilen puanların ortalamaları ve standart sapmaları değerleri

| | N | Ort. | S | Çarpıklık-Baskılık |
|--|-----|------|------|--------------------|
| Mükemmeliyetçilik Ölçeği | | | | |
| Olumlu Mükemmeliyetçilik | 344 | 3.52 | .54 | -0.28 0.17 |
| Olumsuz Mükemmeliyetçilik | 344 | 2.87 | .60 | 0.06 -0.23 |
| Hata Yapma Endişesi | 344 | 2.92 | .65 | -0.01 -0.32 |
| Kişisel Standartlar | 344 | 3.36 | .56 | -0.13 -0.08 |
| Aileden Eleştiri | 344 | 2.37 | .96 | 0.33 -0.79 |
| Aileden beklentiler | 344 | 3.17 | .71 | -0.01 -0.24 |
| Yaptığından Emin Olmama | 344 | 2.88 | .84 | 0.13 -0.50 |
| Düzen | 344 | 3.73 | .76 | -0.49 0.22 |
| Toplam Puan | 344 | 3.13 | .44 | 0.04 0.66 |
| Utrech Akademik Bütünleşme Ölçeği | | | | |
| Toplam Puan | 344 | 2.67 | 1.14 | -0.02 -0.34 |
| Akademik Öz Yeterlik Ölçeği | | | | |
| Toplam Puan | 344 | 3.44 | .68 | 0.20 -0.52 |

4.3. Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar

Bu tez çalışmasının amaçlarından biri, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarının (yordayıcı) akademik öz yeterlik ve akademik bütünleşmeyi (yordanan) ne düzeyde yordadığını tespit etmektir. Bu amaç için yürütülecek olan regresyon analizlerinin doğası gereği, ilk olarak mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarının, cinsiyet, yaş, akademik ortalama, akademik bütünleşme ve akademik öz yeterlikle olan ilişkilerini incelemek için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. Mükemmeliyetçilik alt boyutlarının temel değişkenler ile olan ilişkisi

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
|-------------|------|-------|---------|--------|--------|---------|--------|-------|--------|--------|----|
| 1. Cinsiyet | 1 | | | | | | | | | | |
| 2. Yaş | -.05 | 1 | | | | | | | | | |
| 3. G.BŞ.ORT | .04 | .16* | 1 | | | | | | | | |
| 4. ÇBMO-HYE | -.01 | .02 | -.17* | 1 | | | | | | | |
| 5. ÇBMO-KS | .03 | .14* | .02 | .34*** | 1 | | | | | | |
| 6. ÇBMO-AE | -.06 | .08 | -.27*** | .65*** | .07 | 1 | | | | | |
| 7. ÇBMO-AB | .02 | .04 | -.10 | .44*** | .37*** | .26*** | 1 | | | | |
| 8. ÇBMO-YEO | -.03 | .05 | .01 | .58*** | .15** | .53*** | .33*** | 1 | | | |
| 9. ÇBMO-DÜZ | .07 | .12* | .27*** | -.11* | .41*** | -.37*** | -.14* | -.03 | 1 | | |
| 10. UABÖ | .05 | .18** | .36*** | .02 | .22*** | -.08 | .01 | .08 | .32*** | 1 | |
| 11. AÖYÖ | .03 | .06 | .25*** | -.03 | .33*** | -.16** | .04 | -.11* | .36*** | .32*** | 1 |

Not. G.BŞ.ORT: Genel Başarı Ortalaması, ÇBMO-HYE: Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği- Hata Yapma Endişesi, ÇBMO-KS: Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği- Kişisel Standartlar, ÇBMO-AE: Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği- Aileden Eleştiri, ÇBMO-AB: Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği- Aileden Beklenti, ÇBMO-YEO: Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği- Yaptığından Emin Olamama, ÇBMO-DÜZ: Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği -Düzen, UABÖ: Utrecht Akademik Bütünleşme Ölçeği, AÖYÖ: Akademik Öz yeterlilik Ölçeği

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 3’de görüldüğü gibi, demografik değişkenler arasındaki ilişki incelendiğinde yaş değişkeninin akademik ortalama ile pozitif yönde anlamlı ilişki gösterdiği ($r = .16, p < .05$) bulunmuştur. Analiz sonuçları, öğrencilerin yaşı arttıkça daha yüksek akademik başarı gösterdiklerine işaret etmiştir. Yaş değişkeni ayrıca olumlu mükemmeliyetçilik eğilimini temsil eden alt boyutlardan olan Kişisel Standartlar ($r = .14, p < .05$) ve Düzen ($r = .12, p < .05$) alt boyutları ve akademik bütünleşme ($r = .18, p < .01$) ile anlamlı pozitif ilişki sergilemiştir. Öğrencilerin yaşı arttıkça kişisel standartları, düzen eğilimleri ve akademik bütünleşme düzeyleri artış göstermiştir.

Öğrencilerin sahip oldukları genel başarı puanı mükemmeliyetçilik alt boyutlarından Düzen alt boyutları ile pozitif anlamlı ilişki ($r = .27, p < .001$) gösterirken, olumsuz mükemmeliyetçilik eğilimini temsil eden Hata Yapma Endişesi ($r = -.17, p < .05$) ve Aileden Gelen Eleştiri ($r = -.27, p < .001$) ve Aileden Gelen Beklenti Eleştiri ($r = -.36, p < .001$) alt boyutları ile negatif anlamlı ilişki göstermiştir. Katılımcıların hata yapma endişesi, aileden gelen eleştiri ve beklenti düzeyleri arttıkça akademik başarı ortalamaları düşme eğilimi gösterirken, düzen alt boyutundan aldıkları puan arttıkça akademik başarı ortalamaları yükselme eğilimi göstermiştir. Akademik başarı ortalaması aynı zamanda akademik bütünleşme ($r = .36, p < .001$) ve akademik öz yeterlik düzeyi ($r = .25, p < .001$) ile de anlamlı pozitif ilişki göstermiştir. Hipotezlerle tutarlı olarak öğrencilerin akademik başarı ortalamaları yükseldikçe akademik bütünleşme düzeyleri ve akademik öz yeterlik dereceleri artış eğilimi göstermiştir.

Mükemmeliyetçilik alt boyutları arasındaki korelasyon incelendiğinde, Hata Yapma Endişesi alt boyutunun Kişisel Standartlar ($r = .34, p < .001$), Aileden Gelen Eleştiri ($r = .67, p < .001$), Aileden Gelen Beklenti ($r = .44, p < .001$), Yaptığından Emin Olamama ($r = .58, p < .001$) ile pozitif yönde anlamlı ilişki gösterirken, Düzen alt boyutu ($r = -.11, p < .05$) ile negatif yönde anlamlı ilişki gösterdiği bulunmuştur. Kişisel Standartlar alt boyutu ise Aileden Gelen Beklenti ($r = .37, p < .001$), Yaptığından Emin Olamama ($r = .15, p < .01$) ve Düzen alt boyutu ($r = .41, p < .001$) ile pozitif yönde anlamlı ilişki göstermiştir. Aileden Gelen Eleştiri alt boyutu yine hipotezler ile tutarlı olarak Aileden Gelen Beklenti ($r = .26, p < .001$) ve Yaptığından Emin Olamama ($r = .53, p < .001$) ile pozitif yönde anlamlı ilişki gösterirken, Düzen alt

boyutu ile ($r = - .37, p < .001$) negatif yönde anlamlı ilişki göstermiştir. Aileden Gelen Beklenti alt boyutu Yaptığından Emin Olamama ($r = .33, p < .001$) ve Düzen alt boyutu ($r = .14, p < .05$) ile pozitif yönde anlamlı ilişki göstermiştir.

Akademik Bütünleşme düzeyinin mükemmeliyetçilik alt boyutları ile olan ilişkisi incelendiğinde ise, akademik bütünleşmenin sadece olumlu mükemmeliyetçilik eğilimini temsil eden alt boyutlardan olan Kişisel Standartlar ($r = .22, p < .001$) ve Düzen ($r = .32, p < .001$) alt boyutları ile pozitif yönde anlamlı ilişki gösterdiği bulunmuştur. Öğrencilerin Kişisel standartları yükseltmeye ve düzeni korumaya yönelik eğilimleri arttıkça akademik bütünleşme düzeylerinin arttığı görülmüştür.

Son olarak akademik öz yeterlik ile mükemmeliyetçilik eğilimleri ve akademik bütünleşme arasındaki ilişki incelenmiştir. Analiz sonuçları akademik öz yeterliliğin Kişisel Standartlar ($r = .33, p < .001$) ve Düzen ($r = .36, p < .001$) alt boyutları ile anlamlı pozitif ilişki sergilerken, Aileden Gelen Eleştiri ($r = -.16, p < .01$) ve Yaptığından Emin Olamama ($r = -.11, p < .05$) ile negatif yönde anlamlı ilişki gösterdiğine işaret etmiştir. Akademik öz yeterlik düzeyi akademik bütünleşme ($r = .32, p < .001$) ile de anlamlı pozitif yönde ilişki sergilemiştir. Akademik öz yeterlik düzeyinin arttıkça akademik bütünleşme düzeyi de artma eğilimi göstermiştir.

4.4. Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçiliğin Akademik Bütünleşme ve Akademik Öz Yeterlik ile İlişkisi

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin 5 alt boyutundan Kişisel Standartlar alt boyutu ile Düzen alt boyutu olumlu mükemmeliyetçilik eğilimlerine işaret ederken Hata Yapma Endişesi, Aileden Gelen Eleştiri, Aileden Gelen Beklenti ve Yaptığından Emin Olamama alt boyutları fonksiyonel olmayan olumsuz mükemmeliyetçilik eğilimlerini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu nedenle ölçeğin ilgili alt boyutları toplanarak “Olumlu/Fonksiyonel Olan Mükemmeliyetçilik Eğilimi” ve “Olumsuz/Fonksiyonel olmayan Mükemmeliyetçilik Eğilimi” değişkenleri oluşturulmuştur. Bu iki değişkenin alt ve üst grupları arasında akademik bütünleşme ve akademik öz yeterlik puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda, Olumlu/Fonksiyonel Olan Mükemmeliyetçilik Eğilimi toplam puanı üzerinden alt ve üst %25'lik dilimlere düşen kişiler kullanılarak düşük ($n = 72$ Ort. $[S] = 2.78$ [0.29], 3.14 puan altı) ve yüksek ($n = 86$, Ort. $[S] = 4.22$ [0.23], 3.86 puan üstü) olumlu mükemmeliyetçilik grupları oluşturulmuş, Utrecht Akademik Bütünleşme Ölçeği (UABÖ) ve Akademik Öz Yeterlik Ölçeği (AÖYÖ) toplam ölçek puanları için tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Düşük olumlu mükemmeliyetçilik grubu ile yüksek olumlu mükemmeliyetçilik grubunun UABÖ (F [1, 155] = 30.62, $p < .001$, $\eta^2_{kismi} = .17$) ve AÖYÖ (F [1, 156] = 70.06, $p < .001$, $\eta^2_{kismi} = .31$) toplam puanlarında birbirlerinden anlamlı olarak ayrıştığı bulunmuştur. Yüksek olumlu mükemmeliyetçilik grubunun (UABÖ için Ort. $[S] = 3.21$ [1.11], AÖYÖ için Ort. $[S] = 3.94$ [0.59]) düşük olumlu mükemmeliyetçilik grubundan (UABÖ için Ort. $[S] = 2.26$ [1.05], AÖYÖ için Ort. $[S] = 3.13$ [0.62]) anlamlı olarak yüksek akademik bütünleşme ve akademik öz yeterlik puanlarına sahip olduğu bulunmuştur. Bulgular Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. Düşük ve yüksek olumlu olumsuz mükemmeliyetçilik grup farkları

| Değişkenler | Yüksek Olumlu | Düşük Olumlu | F | η^2_{kismi} |
|-------------|-------------------|-------------------|-------------------|------------------|
| | Mükemmeliyetçilik | Mükemmeliyetçilik | | |
| | Ort (S) | Ort (S) | | |
| UABÖ | 3.22 (1.10) | 2.26 (1.05) | (1, 156) 30.62*** | .17 |
| AÖYÖ | 3.93 (0.58) | 3.13 (.058) | (1, 155) 70.06*** | .31 |
| Değişkenler | Yüksek Olumsuz | Düşük Olumsuz | F | η^2_{kismi} |
| | Mükemmeliyetçilik | Mükemmeliyetçilik | | |
| | Ort (S) | Ort (S) | | |
| UABÖ | 2.74 (1.15) | 2.77 (1.11) | (1, 170) 0.01ns | .00 |
| AÖYÖ | 3.40 (0.59) | 3.55 (0.64) | (1,169) 2.13 ns | .01 |

UABÖ: Utrecht Akademik Bütünleşme Ölçeği, AÖYÖ: Akademik Öz yeterlilik Ölçeği

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Olumlu mükemmeliyetçiliğe benzer bir şekilde, aynı analiz, Olumsuz/Fonksiyonel Olmayan Mükemmeliyetçilik Eğiliminin akademik bütünleşme ve akademik öz yeterlik üzerindeki etkisini anlamak için de uygulanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Olumsuz/Fonksiyonel Olmayan Mükemmeliyetçilik Eğilimi toplam puanı üzerinden alt ve üst %25'lik dilimlere düşen kişiler kullanılarak düşük ($n = 86$, $Ort. [S] = 2.09 [0.26]$, 2.43 puan altı) ve yüksek ($n = 85$, $Ort. [S] = 3.62 [0.29]$, 3.24 puan üstü) olumsuz mükemmeliyetçilik grupları oluşturulmuş, Utrecht Akademik Bütünleşme Ölçeği (UABÖ) ve Akademik Öz yeterlik Ölçeği (AÖYÖ) toplam ölçek puanları için tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Düşük olumsuz mükemmeliyetçilik grubu ile yüksek olumsuz mükemmeliyetçilik grubunun UABÖ ($F [1, 170] = 0.02$, $p > .05$ ns) ve AÖYÖ ($F [1, 169] = 2.13$, $p > .05$ ns) toplam puanlarında birbirlerinden anlamlı olarak ayrılmadığı bulunmuştur. Bu nedenle, Olumsuz/Fonksiyonel Olmayan Mükemmeliyetçilik Eğiliminin akademik bütünleşme ve akademik öz yeterlik üzerindeki temel etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır.

4.5. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Alt Boyutları ile Akademik Öz Yeterlik Arasındaki İlişkide Akademik Bütünleşmenin Aracı Rolünün İncelenmesi

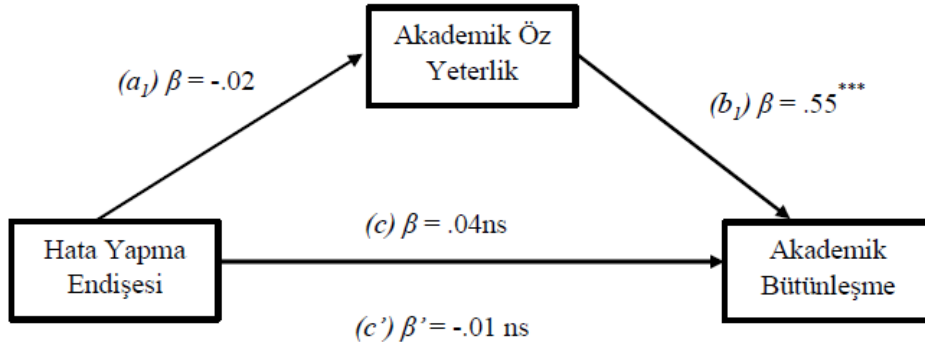
Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Alt Boyutlarının akademik öz yeterlik aracılığı ile akademik bütünleşme ile nasıl ilişkili olduğunu incelemek için bir dizi regresyon analizi uygulanmıştır. Regresyon analizlerinde ÇBMÖ'nün 5 alt boyutu ölçek puanları yordayan değişkenler olarak analize sokulurken, UABÖ toplam puanları yordanan değişken olarak analize sokulmuştur. AÖYÖ toplam puanları ise aracı değişken olarak regresyon eşitliğinde yer almıştır. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Alt Boyutlarının akademik bütünleşme ile olan ilişkisinde akademik öz yeterliğin aracı rolünü incelemek için regresyon eşitliğindeki toplam, direkt ve dolaylı etkiler incelenmiştir.

İlk olarak Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Hata Yapma Endişesi alt boyutunun akademik bütünleşme ile olan ilişkisinde akademik öz yeterliliğin aracı rolü incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda Hata Yapma Endişesi alt ölçek puanlarının yordayan değişken olarak AÖYÖ toplam puanları aracı değişken olarak, UABÖ toplam puanları ise yordanan değişken olarak analize sokulmuştur. Aracı ilişkileri incelemek için PROCESS (Hayes, 2013) eklentisinin 4. modeli kullanılmıştır.

4.5.1. Çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin hata yapma endişesi alt boyutu ile akademik bütünleşme arasındaki ilişkide akademik öz yeterliğin aracı rolünün incelenmesi

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Hata Yapma Endişesi alt boyutunun (bağımsız değişkenler/yordayan değişkenler) akademik bütünleşme (bağımlı değişken/yordanan değişken) ile olan ilişkisinde akademik öz yeterliğin aracı rolünün anlamlı olup olmadığı incelenmiştir.

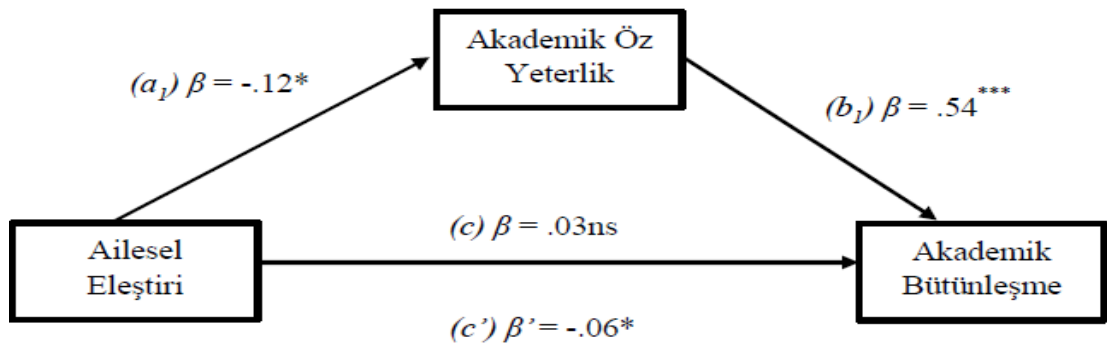
Şekil 2’te görülen aracı değişken analizinin sonuçları, Hata yapma endişesinin akademik öz yeterlik üzerindeki doğrudan etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığına işaret etmiştir ($a_1: \beta = -0.02, p > .05$). Akademik öz yeterlik puanlarındaki artış anlamlı olarak akademik bütünleşme puanlarındaki artışı yordamıştır. Bir başka ifade ile akademik öz yeterliliğin akademik bütünleşme üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($b_1: \beta = 0.55, p < .001$). Bireylerin sahip olduğu akademik öz yeterlik düzeyi arttıkça bununla paralel olarak akademik bütünleşme düzeyleri de anlamlı bir artış göstermiştir. Ancak, hata yapma endişesinin akademik bütünleşme üzerindeki doğrudan etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur ($c: \beta = 0.04, p > .05$). Akademik öz güvenin aracı değişken olarak etki düzeyini değerlendirmek için 5000 bootstrap örnekleme kullanılarak düzeltilmiş bootstrap güven aralığı kullanılmıştır. ($a_2b_2 = -0.002, 95\% \text{ CI } -0.003 - 0.011, \text{ SH} = .002$) aracı rolünü incelemek amacıyla oluşturulan, bu ilişkilerin anlamlı olmadığı görülmüştür. Analiz sonuçları, güven aralıklarının ise 0’ı içerdiğini ve hata yapma endişesinin, akademik bütünleşme ile akademik öz yeterlik aracılığı ile olan dolaylı ilişkisinin anlamlı olmadığını göstermiştir ($c' = -0.01, 95\% \text{ CI } -0.09 - 0.04, \text{ SH} = .03$).



Şekil 2. Hata yapma endişesinin akademik bütünleşme ile olan ilişkisinde akademik öz yeterliğin aracı rolü

4.5.2. Çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin ailesel eleştiri alt boyutu ile akademik bütünleşme arasındaki ilişkide akademik öz yeterliğin aracı rolünün incelenmesi

İkinci aracılık analizi Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Ailesel Eleştiri alt boyutunun akademik bütünleşme ile olan ilişkisinde akademik öz yeterliliğin aracı bir rol üstlenip üstlenmediğini incelemek amacıyla yürütülmüştür. Aracılık analizinde ilk olarak değişkenler arasındaki doğrudan ilişki incelenmiştir.

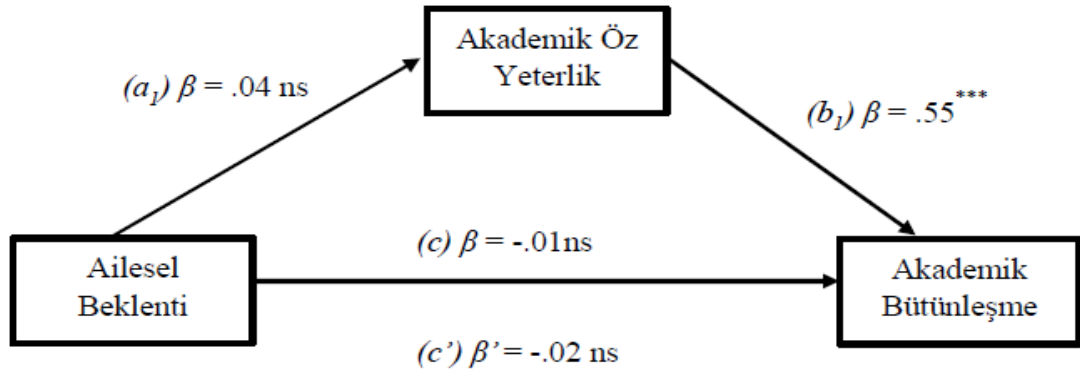


Şekil 3. Ailesel eleştirinin akademik bütünleşme ile olan ilişkisinde akademik öz yeterliliğin aracı rolü

Şekil 3’de görüldüğü gibi fonksiyonel olmayan mükemmeliyetçiliğin bir alt boyutu olan ailesel eleştirinin öğrencilerin sahip olduğu akademik öz yeterlik düzeyi ile anlamlı negatif ilişki gösterdiği bulunmuştur ($a_1: \beta = - 0.12, t = 3.07, p < .01$). Aileden gelen eleştiri düzeyi arttıkça öğrencilerin sahip oldukları akademik öz yeterlik düzeyi düşme eğilimi göstermiştir. Bir diğer ifade ile aileden gelen eleştirinin öğrencilerin akademik öz yeterlikleri üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu görülmüştür. Akademik öz yeterlik düzeyi ise akademik bütünleşme düzeyi ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki gösterdiği bulunmuştur ($b_1: \beta = 0.54, t = 6.11, p < .001$). Hipotezler ile tutarlı olarak akademik öz yeterlik düzeyi arttıkça öğrencilerin okul ile sergilemiş oldukları akademik bütünleşme düzeyi artış göstermiştir. Ailesel eleştirinin akademik bütünleşme üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı bulunmazken ($c: \beta = - 0.04, t = -.06, p > .05$), kurulan hipotez ile tutarlı olarak akademik öz yeterlik aracılığı ile olan dolaylı etkisi ($c': \beta = -0.06, 95\% \text{ CI } -0.11 - -0.02, SH = .02$) anlamlı bulunmuştur. Analiz sonuçları, aileden gelen eleştirinin öğrencilerin akademik bütünleşme düzeylerine akademik öz yeterlik aracılığı ile anlamlı bir etkide bulunduğu işaret etmiştir. Bir diğer ifade ile, aileden gelen eleştiri öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerinin düşmesi ile sonuçlanarak, düşen akademik öz yeterlik akademik bütünleşmenin azalmasına yol açmıştır. Bu analiz sonuçları aileden gelen eleştirinin akademik bütünleşme üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığına, bu iki değişken arasındaki ilişkinin ancak akademik öz yeterlik aracılığı ile gerçekleştiğine işaret etmiştir.

4.5.3. Çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin ailesel beklenti alt boyutu ile akademik bütünleşme arasındaki ilişkide akademik öz yeterliğin aracı rolünün incelenmesi

Bir diğer olumsuz/fonksiyonel olmayan mükemmeliyetçilik alt boyutu olan ailesel beklentinin akademik bütünleşme ile sergilemiş olduğu ilişkide akademik öz yeterliliğin nasıl bir aracı rol oynadığı incelenmiştir. Analiz sonuçları, Şekil 4’de görüldüğü gibi sadece akademik öz yeterlik ile akademik bütünleşme arasındaki ilişkinin anlamlı olduğuna işaret etmiştir ($b_1: \beta = 0.55, t = 6.30, p < .001$). Yüksek derecede akademik öz yeterliliğin daha yüksek derecede akademik bütünleşme ile sonuçlandığı bulunmuştur.



Şekil 4. Ailesel Beklentinin akademik bütünleşme ile olan ilişkisinde akademik öz yeterliğin aracı rolü

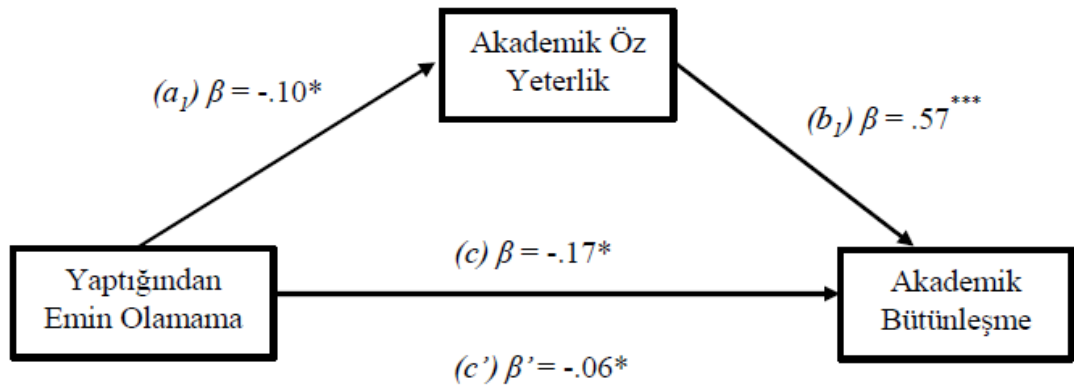
Ailesel beklentinin akademik bütünleşme üzerinde ki ne doğrudan ($c: \beta = -0.01$, $t = -0.11$, $p > .05$), ne de akademik öz yeterlik aracılığı ile olan dolaylı etkisi istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($c': \beta = 0.02$, 95% CI $-0.03 - 0.08$, SH = .03) bulunmuştur.

4.5.4. Çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin yaptığından emin olmama alt boyutu ile akademik bütünleşme arasındaki ilişkide akademik öz yeterliğin aracı rolünün incelenmesi

Olumsuz/fonksiyonel olmayan mükemmeliyetçilik alt boyutlarından sonuncusu olan Yaptığından Emin Olmama alt boyutunun akademik bütünleşme ile olan ilişkisindeki akademik öz yeterliliğin aracı rolünü incelemeye yönelik yürütülen analizler bütün doğrudan ve dolaylı yolların anlamlı olduğunu göstermiştir.

Şekil 5'de görüldüğü gibi yaptığından emin olmama düzeyi akademik öz yeterlik ile, hipotezlerle tutarlı olarak negatif anlamlı bir ilişki göstermiştir ($a_1: \beta = -0.10$, $t = -2.06$, $p < .01$). Yaptığından emin olmama düzeyi arttıkça akademik öz yeterlik düzeyi düşmüştür. Daha önceki analizlerde de gösterildiği gibi akademik öz yeterlik düzeyi akademik bütünleşme düzeyini pozitif yönde anlamlı olarak yordamıştır ($b_1: \beta = 0.57$, $t = 6.57$, $p < .001$). Akademik öz yeterlik düzeyi arttıkça öğrencilerin okudukları bölüm ile akademik bütünleşme düzeyleri de artış göstermiştir. Daha

önemlisi, analiz sonuçları, yaptığından emin olamamanın akademik öz yeterlik aracılığı ile akademik bütünleşme üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğuna işaret etmiştir (c' : $\beta = -.06$, 95% CI -0.10 – -0.01, SH = .03). Yaptığından emin olamama düzeyinin artması akademik öz yeterliliği düşürmüştü, düşen akademik öz yeterlik ise öğrencilerin akademik bütünleşme düzeylerinin düşmesi ile sonuçlanmıştır. Analiz sonuçları yaptığından emin olamamanın akademik bütünleşme ile hem doğrudan (c : $\beta = -.16$, $t = -2.37$, $p < .05$) hem de akademik öz yeterlik düzeyi aracılığı ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

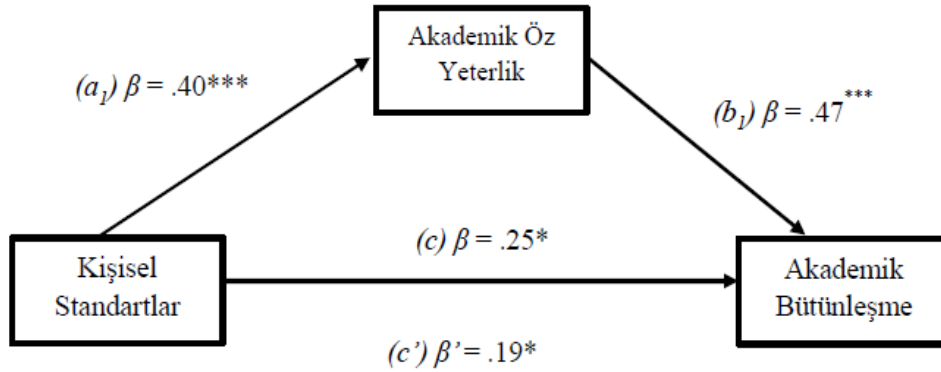


Şekil 5. Yaptığından emin olamamanın akademik bütünleşme ile olan ilişkisinde akademik öz yeterliğin aracı rolü

4.5.5. Çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin kişisel standartlar alt boyutu ile akademik bütünleşme arasındaki ilişkide akademik öz yeterliğin aracı rolünün incelenmesi

Akademik öz yeterliliğin olumsuz/fonksiyonel olmayan mükemmeliyetçilik alt boyutları ile akademik bütünleşme arasındaki aracı rolünün incelenmesinin ardından, olumlu/fonksiyonel olan mükemmeliyetçilik alt boyutları ile nasıl bir ilişki sergilediği incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda Olumlu/fonksiyonel mükemmeliyetçilik alt boyutlarından olan Kişisel Standartlar boyutunun akademik bütünleşme ile olan ilişkisinde akademik öz yeterliliğin nasıl bir aracı rol üstlendiği incelenmiştir.

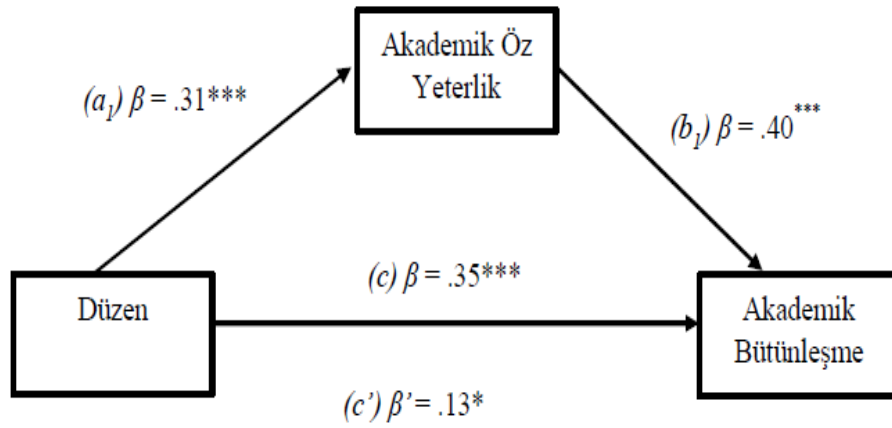
Şekil 6’da görüldüğü gibi analiz sonuçları, bütün doğrudan ve dolaylı ilişkilerin anlamlı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kişisel standartlar akademik öz yeterlik düzeyi ile anlamlı pozitif bir ilişki sergilemiştir ($a_1: \beta = .40, t = 6.49, p < .001$). Öğrencilerin sahip olduğu kişisel standartları yakalama düzeyi arttıkça akademik öz yeterlik düzeyleri artmıştır. Akademik öz yeterlik düzeyi akademik bütünleşme düzeyini pozitif yönde anlamlı olarak yordamıştır ($b_1: \beta = 0.47, t = 5.19, p < .05$). Akademik öz yeterlik düzeyi arttıkça öğrencilerin okudukları bölüm ile akademik bütünleşme düzeyleri de artış göstermiştir. Daha önemlisi, analiz sonuçları, yaptığından kişisel standartların akademik öz yeterlik aracılığı ile akademik bütünleşme üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğuna işaret etmiştir ($c': \beta = .19, 95\% \text{ CI } 0.10 - 0.32, \text{SH} = .05$). Kişisel Standartlar düzeyinin artması akademik öz yeterliliği artırmış, artan akademik öz yeterlik ise öğrencilerin akademik bütünleşme düzeylerinin daha da yükselmesi ile sonuçlanmıştır. Analiz sonuçları yaptığından kişisel standartların akademik bütünleşme ile hem doğrudan ($c: \beta = .25, t = 2.41, p < .05$) hem de akademik öz yeterlik düzeyi aracılığı ile ilişkili olduğunu göstermiştir.



Şekil 6. Kişisel standartların akademik bütünleşme ile olan ilişkisinde akademik öz yeterliliğin aracı rolü

4.5.6. Çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin düzen alt boyutu ile akademik bütünleşme arasındaki ilişkide akademik öz yeterliliğin aracı rolünün incelenmesi

Son olarak, Şekil 7’de görüldüğü gibi olumlu/fonksiyonel mükemmeliyetçilik alt boyutlarından olan Düzen boyutunun akademik bütünleşme ile olan ilişkisinde akademik öz yeterliliğin nasıl bir aracı rol üstlendiği incelenmiştir. Analiz sonuçları, Kişisel Standartlar alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları ile tutarlılık göstermiştir. Düzen alt boyutu akademik öz yeterlik düzeyi ile anlamlı pozitif bir ilişki sergilemiştir ($a_1: \beta = .31, t = 7.00, p < .001$). Öğrencilerin sahip olduğu düzen eğilimleri arttıkça akademik öz yeterlik düzeyleri de artma eğilimi göstermiştir.



Şekil 7. Düzen alt boyutunun akademik bütünleşme ile olan ilişkisinde akademik öz yeterliliğin aracı rolü

Akademik öz yeterlik düzeyi akademik bütünleşme düzeyini pozitif yönde anlamlı olarak yordamıştır ($b_1: \beta = 0.40, t = 4.51, p < .001$). Akademik öz yeterlik düzeyi arttıkça öğrencilerin okudukları bölüm ile akademik bütünleşme düzeyleri de artış göstermiştir. Daha önemlisi, analiz sonuçları, düzen eğiliminin akademik öz yeterlik aracılığı ile akademik bütünleşme üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğuna işaret etmiştir ($c': \beta = .13, 95\% \text{ CI } 0.06 - 0.22, \text{SH} = .04$). Düzen düzeyinin artması akademik öz yeterliliği artırmış, artan akademik öz yeterlik ise öğrencilerin akademik

bütünleşme düzeylerinin daha da yükselmesi ile sonuçlanmıştır. Analiz sonuçları mükemmeliyetçiliğin düzen alt boyutunun akademik bütünleşme ile hem doğrudan ($c: \beta = .35, t = 4.33, p < .001$) hem de akademik öz yeterlik düzeyi aracılığı ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Bütün bulgular Tablo 5'te özetlenmiştir.

Tablo 5. ÇBMÖ alt boyutları ve UABÖ arasındaki ilişkide AÖYÖ'nin aracı rollünün 5000 Bootstrap örneklemeyle incelenmesinin özeti

| Bağımsız Değişken (X) | Aracı Değişken (M) | Bağımlı Değişken (Y) | Direkt Etki | Dolaylı Etki | 95% CI |
|-----------------------|--------------------|----------------------|-------------|--------------|---------------|
| ÇBMÖ- HYE | | UABÖ | .040 | | -.136 – .217 |
| | AÖYÖ | | | -.01 | -.087 – .043 |
| ÇBMÖ- AE | | UABÖ | -.037 | | -.158 – .084 |
| | AÖYÖ | | | -.061* | -.116 – -.021 |
| ÇBMÖ- AB | | UABÖ | -.008 | | -.170 – .153 |
| | AÖYÖ | | | .022 | -.031 – .085 |
| ÇBMÖ- YEO | | UABÖ | -.164*** | | .028 – .301 |
| | AÖYÖ | | | -.050* | -.103 – -.005 |
| ÇBMÖ- KS | | UABÖ | .264*** | | .049 – .479 |
| | AÖYÖ | | | .188* | .103 – .321 |
| ÇBMÖ- DÜZ | | UABÖ | .346*** | | .189 – .503 |
| | AÖYÖ | | | .127* | .062 – .216 |

Not: ÇBMÖ-HYE: Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği- Hata Yapma Endişesi, ÇBMO-KS: Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği- Kişisel Standartlar, ÇBMO-AE: Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği- Aileden Eleştiri, ÇBMO-AB: Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği- Aileden Beklenti, ÇBMO-YEO: Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği- Yaptığından Emin Olamama, ÇBMO-DÜZ: Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği - Düzen, UABÖ: Utrecht Akademik Bütünleşme Ölçeği, AÖYÖ: Akademik Öz Yeterlik Ölçeği

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

5. TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular doğrultusunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. İlk olarak korelasyon analizi sonuçları literatür bulguları doğrultusunda tartışılmış, daha sonra yüksek ve düşük mükemmeliyetçi gruplar arasındaki farklar ele alınmıştır. Tartışmanın son kısmında ise fonksiyonel ve fonksiyonel olmayan mükemmeliyetçilik ile akademik bütünleşme arasındaki ilişkide akademik öz yeterliliğin aracı rolüne ilişkin bulgular alan yazın bulguları doğrultusunda tartışılacaktır.

Fonksiyonel ve Fonksiyonel Olmayan Mükemmeliyetçilik, Akademik Öz Yeterlik ve Akademik Bütünleşme Arasındaki İlişki

İlk olarak öğrencilerin demografik özellikleri ile ilgili değişkenler arasındaki ilişki incelendiğinde öğrencilerin yaşı ilerledikçe daha yüksek akademik başarı gösterdikleri, olumlu mükemmeliyetçilik eğilimini temsil eden alt boyutlardan olan Kişisel Standartlar ve Düzen alt boyutları ve akademik bütünleşme düzeylerinin pozitif yönde artış gösterdiği bulunmuştur. Yaş ile olumlu mükemmeliyetçilik eğilimini temsil eden alt boyutlardan olan Kişisel Standartlar ve Düzen arasındaki anlamlı pozitif ilişkinin gelişim düzeyi özellikleri ile tutarlı bir seyir izlediği düşünülmektedir. Erikson'a göre 12-18 yaş arasında bireyler kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası krizini yaşarlar ve bu krizdeki en önemli soru "Ben kimin?" sorusudur. (Myers ve Dewall, 2017). Ergen bu evrede, iş, romantik partner ve toplumsal rollere ilişkin bir çok alanda kendi değerlerini oluşturmaya çalışır ve dönemin sonuna doğru ileride değişme gösterecek olsa bile kim olduğuna ilişkin genel bir bilişsel çerçeve oluşturmayı başarır. Öğrencilerin yaşları ilerledikçe, kişilik gelişimi ile ilişkili kimlik krizinin kararsızlıklar ve iki uçta gidip gelmeler ile karakterize olan olumsuz etkilerini daha az yaşayabilecekleri, hayattaki hedeflerin daha belirgin bir hale gelebileceği, kendileri ile ilgili olumlu/olumsuz özellikleri daha sağlıklı bir şekilde değerlendirerek daha tutarlı yaşam hedefleri belirleyebilecekleri belirtilmektedir. Bununla tutarlı olarak daha gerçekçi ve olumlu kişisel standartlar belirleme, yaşamı ve zamanı daha iyi düzenleme becerilerinin artmış olabileceği düşünülmektedir.

Öz yeterlik en genel anlamda insanların belirlenmiş performans türlerine ulaşmak için gereken eylem planlarını düzenleme ve yürütme yetenekleri hakkındaki

düşünceleri olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986), göre insanlar kendi öz yeterliklerini değerlendirirken kullandıkları bilgiyi kendi performanslarından, model almadan, ikna türlerinden ve fizyolojik tepkilerden almaktadır. Başarılar özyeterliliği yükseltirken başarısızlıklar düşürmektedir. Fakat bir kere güçlü bir öz yeterlik geliştiğinde başarısızlıklar öz yeterlik üzerinde çok etkili olmamaktadır. Bu nedene yaş ile akademik öz yeterlik arasında gözlenen pozitif olumlu ilişkinin bu bulgularla tutarlı olduğu düşünülmektedir. İlerleyen yaş ile birlikte akademide ilerleme, üniversite öğrencilerinin kendileri ile ilgili daha olumlu bir benlik algısı geliştirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Hem örgütlerle hem de okullarla ilgili yapılan çalışmalardan bütünleşmeye ilişkin gelen veriler birbirleriyle ilişkili görünmektedir. Bütünleşmenin, performans, öz yeterlik, aidiyet, sınıf ortamı, öğretmen, yaşıt ve ebeveyn desteği, görevlerin karakteristiği ve bunun gibi birçok kavramla doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkisi olduğu bulunmuştur (Salanova vd., 2010). Araştırmaya katılmış olan öğrencilerin daha genç olanlar ile kıyaslandığında çok daha fazla kaynaktan beslenerek akademik bütünleşmeyi destekleyecek mekanizmaları harekete geçirmiş olmaları olasıdır. Bu nedenle yaş ile akademik bütünleşme arasında gözlenen pozitif anlamlı ilişki alan yazın bulguları ile tutarlı görünmektedir.

Öğrencilerin sahip oldukları genel başarı puanı mükemmeliyetçilik alt boyutlarından Düzen alt boyutları ile pozitif anlamlı ilişki gösterirken, olumsuz mükemmeliyetçilik eğilimini temsil eden “Hata Yapma Endişesi, Aileden Gelen Eleştiri ve Aileden Gelen Beklenti” alt boyutları ile negatif anlamlı ilişki göstermiştir. Katılımcıların hata yapma endişesi, aileden gelen eleştiri ve beklenti düzeyleri arttıkça akademik başarı ortalamaları düşme eğitimi gösterirken, düzen alt boyutundan aldıkları puan arttıkça akademik başarı ortalamaları yükselme eğilimi göstermiştir. Hata yapma endişesi yüksek olan bireyler mükemmel ulaşmak için yüksek standartlar koymakla birlikte bu noktada hata yapma konusunda da oldukça hassaslaşarak kendi değerlendirmelerinde aşırı eleştirel olma eğilimi gösterebilmekte, bu başarısızlık korkusu ve hiçbir zaman istenilen standartlarda bir şey yapamayacağına ilişkin inanış ile birlikte kronik erteleme, performansta belirgin düşme, umutsuzluğa yol açabilmektedir (Frost vd. 1990). Ailenin beklentileri ve aile tarafından değerlendirilme durumunun bireylerin mükemmeliyetçi olmalarına anlamlı katkılar sunduğu, ailenin

mükemmeliyetçi eğilimlerimin olmasının çocuğun da mükemmeliyetçi olmasını tetiklediği ileri sürülmüştür. Bu açıdan yaklaşıldığında Flett vd. (2002) sosyal öğrenme yoluyla çocukların model alarak ve taklit ederek ebeveynlerinin mükemmeliyetçi davranışlarını ideal olarak gördükleri ve benimseyebileceklerini belirtmektedirler. Bu argümanlarla tutarı olarak Hata Yapma Endişesi, Aileden Gelen Eleştiri ve Aileden Gelen Beklenti Eleştiri alt boyutları başta olmak üzere olumsuz mükemmeliyetçiliğin şiddetlenmesinde aile ile ilişkili süreçlerin etkili olabileceği düşünülmektedir. Fonksiyonel olmayan mükemmeliyetçilik özelliklerinin olumsuz, işlevsiz ve uyumsuz bir biçimde; duygusal (örn. Kaygı, umutsuzluk, mutsuzluk, değersizlik vb.), sosyal (örn., sosyal içe çekilme, iletişimsizlik vb.), fiziksel (örn., aşırı yorgunluk, halsizlik vb.), bilişsel (örn., dikkatin kolay dağılması vb.) ve davranışsal (örn. erteleme, verimsizlik vb.) olarak bireylere oldukça açık bir etkisinin olduğu bulunmuştur (Egan vd., 2014; Frost ve DiBartolo, 2002; Fled vd., 1995). Bu nedenle öğrencilerin sergilemiş oldukları genel başarı puanının olumsuz mükemmeliyetçilik eğilimini temsil eden Hata Yapma Endişesi ve Aileden Gelen Eleştiri ve Aileden Gelen Beklenti Eleştiri alt boyutları ile negatif anlamlı ilişki gösterirken, olumlu mükemmeliyetçilik alt boyutlarından Düzen alt boyutları ile pozitif anlamlı ilişki göstermesinin alan yazın bulguları ile tutarlı olduğu düşünülmektedir.

Akademik başarı ortalaması aynı zamanda akademik bütünleşme ve akademik öz yeterlik düzeyi ile de anlamlı pozitif ilişki göstermiştir. Hipotezlerle tutarlı olarak öğrencilerin akademik başarı ortalamaları yükseldikçe akademik bütünleşme düzeyleri ve akademik öz yeterlik dereceleri artış eğilimi göstermiştir. Sosyal bilişsel kurama göre öz yeterlik ve performans sürekli bir geribildirim döngüsü ile birbirlerini etkilemektedirler (Multon vd., 1991; Talsma vd., 2018). Schunk'a (1995) göre yetenek ve geçmiş öğrenme deneyimleri ile çocuklar farklı bilişsel görevler için yeterlilik ve sonuç beklentileri geliştirmektedir. Bu beklentiler öğrencilerin motivasyonunu etkilemekte bu da ortaya çıkacak performansı etkilemektedir. Sonrasında performans geribildirimini de öğrencinin yeterlilik ve sonuç beklentilerini etkileyerek bir döngü oluşturmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada akademik başarı ortalaması ile akademik öz yeterlik arasında gözlenen pozitif yönde anlamlı ilişki performan ile öz yeterlik arasındaki bu döngüyü destekler niteliktedir. Mükemmeliyetçilik alt boyutları arasındaki korelasyon incelendiğinde, Hata Yapma Endişesi alt boyutunun Kişisel

Standartlar, Aileden Gelen Eleştiri, Aileden Gelen Beklenti, Yaptığından Emin Olamama ile pozitif yönde anlamlı ilişki gösterirken, Düzen alt boyutu ile negatif yönde anlamlı ilişki gösterdiği bulunmuştur. Kişisel Standartlar alt boyutu ise Aileden Gelen Beklenti, Yaptığından Emin Olamama ve Düzen alt boyutu ile pozitif yönde anlamlı ilişki göstermiştir. Aileden Gelen Eleştiri alt boyutu yine hipotezler ile tutarlı olarak Aileden Gelen Beklenti ve Yaptığından Emin Olamama ile pozitif yönde anlamlı ilişki gösterirken, Düzen alt boyutu ile negatif yönde anlamlı ilişki göstermiştir. Bu sonuçlar fonksiyonel olmayan mükemmeliyetçilik alt boyutları kendi içinde bir birleri ile pozitif ilişki gösterirken, fonksiyonel olan mükemmeliyetçilik altboyutlarından Düzen ile negatif ilişki gösterirken Kişisel Standartlar alt boyutu ile pozitif ilişki gösterdiğine işaret etmiştir. Kişisel standartların Aileden Gelen Eleştiri, Aileden Gelen Beklenti ve Yaptığından Emin Olamama ile olan pozitif ilişkisi alan yazın ile tutarlı görünmektedir. Bazı durumlarda özellikle yüksek standartlara sahip olan ebeveynlerin varlığı durumunda, ailelerin çocuklardan beklediği yüksek standartlar ve bunlara yüklenen büyük anlamlar çocukların mükemmeliyetçi olmalarına neden olabilmektedir. Bu koşullar altında çocuklar yalnızca kusursuz, başka bir ifadeyle mükemmel olduklarında aileleri tarafından onaylanıp kabul görebileceklerini düşünürler (Hamachek, 1978). Mevcut bu araştırmadan elde edilen bulgular kusursuz olduklarında diğer insanlar tarafından kabul göreceklere ve daha değerli olacaklarına ilişkin çarpık inancın aileden yüksek beklenti, yaptığından emin olamama ve hata yapma endişelerini de beraberinde getirebileceğine işaret etmektedir. Bizim elde ettiğimiz bulgularla tutarlı olarak, Egan vd. (2014), Hamachek'in de görüşlerine benzer olarak ebeveyn rolüne dikkat çekmiş, ebeveynin mükemmeliyetçi olması, ebeveyn den eleştirel yorumlar alma, sert ve otoriter ebeveyn davranışlarının çocukların özellikle yüksek standartlar belirleyerek mükemmeliyetçi olmalarına neden olabileceği ileri sürmüştür.

Akademik Bütünleşme düzeyinin mükemmeliyetçilik alt boyutları ile olan ilişkisi incelendiğinde ise, akademik bütünleşmenin sadece olumlu mükemmeliyetçilik eğilimini temsil eden alt boyutlardan olan Kişisel Standartlar ve Düzen alt boyutları ile pozitif yönde anlamlı ilişki gösterdiği bulunmuştur. Öğrencilerin Kişisel standartları yükseltmeye ve düzeni korumaya yönelik eğilimleri arttıkça akademik bütünleşme düzeylerinin arttığı görülmüştür. Frost ve arkadaşları (1997) yapmış oldukları çalışmalarda Frost ve arkadaşlarının mükemmeliyetçilik boyutları başlığı altında

incelenen Kişisel standartlar boyutunun bireyin yüksek standartlı beklentileri ve kendini değerlendirme (self- evaluation) algısının birey için önemini ve kapsamını değerlendirdiğini belirtmişlerdir. Bireyin kendine belirlediği yüksek standartlar ve belirli davranış kalıpları onun yaşamındaki önceliklerine etki etmektedir. Bu boyutun birey için anlamı toplumda saygın bir yer ve kendi kişiliğine saygıyı gerektiren unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Bizim araştırmamızdan elde edilen bulgular bu belirtilenler ile paralel bir şekilde, olumlu mükemmeliyetçilik eğilimini temsil eden alt boyutlardan olan Kişisel Standartlar ve Düzen alt boyutlarının öğrencilerin akademik bütünleşme düzeylerine olumlu yönde bir etki yaptığını işaret etmiştir.

Son olarak akademik öz yeterlik ile mükemmeliyetçilik eğilimleri ve akademik bütünleşme arasındaki ilişki incelenmiştir. Analiz sonuçları akademik öz yeterliliğin Kişisel Standartlar ve Düzen alt boyutları ile anlamlı pozitif ilişki sergilerken, Aileden Gelen Eleştiri ve Yaptığından Emin Olamama ile negatif yönde anlamlı ilişki gösterdiğine işaret etmiştir. Akademik öz yeterlik düzeyi akademik bütünleşme ile de anlamlı pozitif yönde ilişki sergilemiştir. Akademik öz yeterlik düzeyinin arttıkça akademik bütünleşme düzeyi de artma eğilimi göstermiştir. Bu bulgular da yukarıda yer alan literatür bulguları ile tutarlı bir örüntü içermektedir. Bütünleşme motive davranışın artması ile ilişkilidir ve yüksek motivasyon yüksek seviyede öz yeterlikle bağlantılıdır (Breso vd., 2011). Özyeterliliği yüksek olan öğrenciler daha çok bütünleştiği bilindiği gibi özyeterliliği yüksek olan çalışanların da diğer çalışanlara göre bütünleşerek akışta olma deneyimini daha çok yaşadıkları bilinmektedir (Salanova vd., 2006). Bu araştırmadan elde edilen bulgular ile tutarlı bir şekilde, Bresco vd. (2011) üniversite öğrencilerine yönelik öz yeterlik temelli bir müdahalenin iyi oluş ve performanslarındaki etkisini inceledikleri bir çalışmada müdahalenin yalnızca öz yeterlikte artma değil aynı zamanda bütünleşmede de artışa neden olduğu gözlenmiştir.

Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçiliğin Akademik Bütünleşme ve Akademik Öz Yeterlik ile İlişkisine Yönelik Bulguların Tartışılması

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin 5 alt boyutundan Kişisel Standartlar alt boyutu ile Düzen alt boyutu olumlu mükemmeliyetçilik eğilimlerine işaret ederken Hata Yapma Endişesi, Aileden Gelen Eleştiri, Aileden Gelen Beklenti ve Yaptığından Emin Olamama alt boyutları fonksiyonel olmayan olumsuz mükemmeliyetçilik

eğilimlerini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu nedenle ölçeğin ilgili alt boyutları toplanarak “Olumlu/Fonksiyonel Olan Mükemmeliyetçilik Eğilimi” ve “Olumsuz/Fonksiyonel olmayan Mükemmeliyetçilik Eğilimi” değişkenleri oluşturularak alt ve üst grupları arasında akademik bütünleşme ve akademik öz yeterlik puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yapılan analiz sonuçları Olumlu/Fonksiyonel Olan Mükemmeliyetçilik Eğilimi toplam puanı üzerinden yapılan grup karşılaştırmalarında yüksek olumlu mükemmeliyetçilik grubunun Utrecht Akademik Bütünleşme Ölçeği (UABÖ) ve Akademik Öz yeterlik Ölçeği (AÖYÖ) toplam puanlarında düşük grup ile karşılaştırıldığında anlamlı olarak daha yüksek puan elde ettiğini göstermiştir.

Mükemmeliyetçiliğin insanlığın sağlıklı bir parçası mı yoksa onun iyilik halini tehdit eden yıkıcı bir parçası mı olduğu tartışması alan yazında uzun yıllardır tartışılan bir olgudur. Hamachek ‘in (1978) normal ve nevroitik/sağlıklı olmayan mükemmeliyetçiliği birbirinden ayırması ile başlayan süreçte araştırmaya bulguları mükemmeliyetçiliğin bazı boyutlarının ve derecelerinin bireyin yaşamına pozitif bir etkisi olabileceğine, kişiyi performansının daha üst düzeylerini sergilemeye motive edebileceğine, daha yeni ve alternatif yaşam yolları aramasına, yaşam hedefleri belirlemesine yönlendirebileceğine işaret etmektedir (Parker ve Adkins, 1995). Parker-Adkins (1995) yapmış oldukları araştırmada normal mükemmeliyetçilerin benlik saygılarını artırma, kendilerini kabul etme ve becerilerinden memnun olma eğilimi gösterdiklerini bulmuştur. Bu araştırma ile paralel şekilde, Ashby ve Rice (2002) normal mükemmeliyetçilerin kabul edilen durumlar için kendilerini daha az kusursuz bulma eğilimi gösterdiklerini, bu durumdan daha az rahatsız olduklarını ve çaba sarfettikleri çalışmalarda daha gerçek bir memnuniyet duygusu yaşadıklarını, yüksek kişisel standartlara, temizlik ve düzen ihtiyacına sahip olduklarını, daha az erteleme davranışı sergilediklerini bulmuştur.

Parker (1997) yapmış olduğu bir araştırmada uyumlu (sağlıklı) mükemmeliyetçiliğin yüksek standartlar ve düzenlilik tercihleri ile ilişkili olduğunu ve depresyon umutsuzluk gibi olumsuz özellikler ile ilişkilenemeden iyi akademik bütünleşme ve başarı duygusunu artırdığını bulmuştur. Mükemmeliyetçilik ile benlik uyumu arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çok araştırma da bu bulgularla tutarlı olarak

uyumlu mükemmeliyetçilerin yüksek standartlar taşıdıklarını ancak davranışlarından şüphe duymadıklarını, daha fazla sorumluluk hissettiklerini, daha olumlu bir akademik etkileşim sergilediklerini, daha yüksek bir benlik saygısına sahip olduklarını göstermiştir (Rice ve Dellwo, 2002; Rice ve Lapsley 2001; Rice ve Mirzadeh, 2000). Yürülmüş olan mevcut bu araştırmada da daha önceki bu bulgular ile tutarlı olarak fonksiyonel olan olumlu mükemmeliyetçilik alt boyutları daha yüksek bir öz yeterlik ve akademik bütünleşme ile ilişkili bulunmuştur.

Olumlu mükemmeliyetçiliğe benzer bir şekilde, aynı analiz, Olumsuz/Fonksiyonel Olmayan Mükemmeliyetçilik Eğiliminin akademik bütünleşme ve akademik öz yeterlik üzerindeki etkisini anlamak için de uygulanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Olumsuz/Fonksiyonel Olmayan Mükemmeliyetçilik Eğilimi toplam puanı üzerinden alt ve üst %25'lik dilimlere düşen kişiler kullanılarak düşük ve yüksek olumsuz mükemmeliyetçilik grupları oluşturulmuş, Utrecht Akademik Bütünleşme Ölçeği (UABÖ) ve Akademik Öz yeterlik Ölçeği (AÖYÖ) toplam ölçek puanları için tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları düşük olumsuz mükemmeliyetçilik grubu ile yüksek olumsuz mükemmeliyetçilik grubunun UABÖ ve AÖYÖ toplam puanlarında birbirlerinden anlamlı olarak ayrılmadığı bulunmuştur. Bu nedenle, Olumsuz/Fonksiyonel Olmayan Mükemmeliyetçilik Eğiliminin akademik bütünleşme ve akademik öz yeterlik üzerindeki temel etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır. Fonksiyonel olan uyumlu mükemmeliyetçilik ile akademik bütünleşme ve akademik öz yeterlik arasındaki pozitif ilişki dikkate alındığında, fonksiyonel olmayan uyumsuz mükemmeliyetçilik alt boyutlarının da akademik bütünleşme ve yeterlilik özellikleri ile negatif bir ilişki sergilenmesi beklenmiş ancak araştırma bulguları bu hipotezi desteklememiştir. Bu bulgular, olumsuz mükemmeliyetçilik ile olumsuz kişilik özellikleri ve performans arasındaki ilişki ile de tutarsızlık sergilemektedir. Uyumsuz mükemmeliyetçiler hatalara ilişkin aşırı dikkatli ve hassas, davranışlarından şüphe duymaya daha yatkın, kronik erteleme eğilimine sahip, gergin ve endişeli bireyler olarak tanımlanmaktadır. Bu tür mükemmeliyetçiliğe sahip ebeveynlerinde çocukları için gerçekçi olmayan beklentilere sahip oldukları, yüksek düzeyde olumsuz eleştiri sergiledikleri belirtilmiştir (Rice vd., 1998). Mükemmeliyetçilik ve olumsuz duygulanım arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma bulguları da uyumu bozucu sağlıksız mükemmeliyetçiliğin depresyon, düşük

benlik saygısı, yüksek kaygı, kronik erteleme, yaptığından emin olamama özellikleri ile ilişkili olduğuna işaret etmiştir (Fled vd., 1995; Egan vd., 2014; Kawamura vd., 2001; Rice ve Mirzadeh, 2000). Fonksiyonel olmayan uyumsuz mükemmeliyetçiliğin yüksek standartları karşılayamama korkusu nedeniyle yaşanan erteleme davranışının ve kaçınma korkusunun döngü haline gelmesi ile akademik başarıyı düşürebileceği, öz saygıyı zedeleyebileceği ve akademik bütünleşmeyi zorlaştıracığı ifade edilmektedir (Rice ve Mirzadeh, 2000).

Bu nedenle bu araştırmada alan yazın ile tutarsız bir şekilde Fonksiyonel olmayan uyumsuz mükemmeliyetçiliğin akademik bütünleşme ve akademik öz yeterlik ile beklenildiği yönde bozucu bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Bu bulgunun gelecek araştırmalarda desteklenmesinin ve olası nedenlerinin tartışılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Alt Boyutları ile Akademik Öz Yeterlik Arasındaki İlişkide Akademik Bütünleşmenin Aracı Rolünün İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Alt Boyutlarının akademik öz yeterlik aracılığı ile akademik bütünleşme ile nasıl ilişkili olduğunu incelemek için bir dizi regresyon analizi uygulanmıştır. Regresyon analizlerinde ÇBMÖ'nün 5 alt boyutu ölçek puanları yordayan değişkenler olarak analize sokulurken, UABÖ toplam puanları yordanan değişken olarak analize sokulmuştur. AÖYÖ toplam puanları ise aracı değişken olarak regresyon eşitliğinde yer almıştır. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Alt Boyutlarının akademik bütünleşme ile olan ilişkisinde akademik öz yeterliğin aracı rolünü incelemek için regresyon eşitliğindeki toplam, direkt ve dolaylı etkiler incelenmiştir.

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Olumsuz Mükemmeliyetçilik Özelliklerini Değerlendiren Hata Yapma Endişesi, Ailesel Eleştiri, Aileden Gelen Beklentiler ve Yaptığından Emin Olmama Alt Boyutlarının Akademik Bütünleşme ile Olan İlişkisinde Akademik Öz Yeterliğin Aracı Rolüne İlişkin Bulguların Tartışılması

İlk olarak Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Hata Yapma Endişesi alt boyutunun akademik bütünleşme ile olan ilişkisinde akademik öz yeterliliğin aracı rolü

incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda Hata Yapma Endişesi alt ölçek puanlarının yordayan değişken olarak, AÖYÖ toplam puanları aracı değişken olarak, UABÖ toplam puanları ise yordanan değişken olarak analize sokulmuştur. Aracı değişken analizinin sonuçları, Hata Yapma Endişesinin akademik öz yeterlik üzerindeki doğrudan etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığına işaret etmiştir. Bireylerin hata yapma endişesi ile akademik öze yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgu hata yapma endişesi ile düşük öz yeterlik arasındaki negatif anlamlı ilişkiye işaret eden araştırma bulguları ile tutarlılık göstermemektedir (Frost ve Henderson, 1991; Sagar ve Stoeber, 2009). Sagar ve Stoeber (2009), 388 sporcunun katılımı ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu arasındaki ilişkiyi incelemişler ve hata yapma endişesinin sporcularda başarısızlığın bütün alt boyutlarının en güçlü yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır. Spor ortamında mükemmeliyetçiliğin incelendiği ilk çalışmalardan biri olan Frost ve Henderson (1991) tarafından yürütülen çalışmada da hatalarla aşırı ilgilenme” alt ölçeği ile “sportif öz güven” arasında negatif ilişki olduğu bulunmuştur. Hata yapma endişesinin, mükemmeliyetçi hataları başarısızlıkla eşit görme ve başarısızlığın sonucunda diğerlerinin saygısını kaybedeceğine inanma eğilimini değerlendirdiği düşünüldüğünde bu alt boyutta bir yükselmenin akademik öz yeterliliği düşürmesi beklenirken araştırmamızın bulguları bu hipotezi desteklememiştir. Bu bulgu bizim araştırmamızda kullanılan örneklem özellikleri ile ilişkili olabilir.

Akademik öz yeterlik puanlarındaki artış anlamlı olarak akademik bütünleşme puanlarındaki artışı yordamıştır. Bir başka ifade ile akademik öz yeterliliğin akademik bütünleşme üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bireylerin sahip olduğu akademik öz yeterlik düzeyi arttıkça bununla paralel olarak akademik bütünleşme düzeyleri de anlamlı bir artış göstermiştir. Bu bulgular akademik becerilerine inancı yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara göre kendileri için daha yüksek hedefler belirledikleri, akademik görevlerde zorluklarla karşılaşınca daha azimli oldukları, çalışma sürelerini daha iyi kontrol edebildikleri, problem çözme stratejilerini deneme konusunda daha esnek oldukları ve akademik aktivitelerde daha başarılı olduklarının bulunduğu araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir (Bandura, 1993; Bouffard-Bouchard, Parent, S., ve Larivee, 1991; Schunk, 1984; Zimmerman ve Bandura, 1994).

Ancak, hata yapma endişesinin akademik bütünleşme üzerindeki doğrudan etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur. Akademik öz güvenin aracı değişken olarak etki düzeyini değerlendirmek üzere yürütülen analizler de hata yapma endişesinin, akademik bütünleşme ile akademik öz yeterlik aracılığı ile olan dolaylı ilişkisinin anlamlı olmadığını göstermiştir.

İkinci aracılık analizi Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Ailesel Eleştiri alt boyutunun akademik bütünleşme ile olan ilişkisinde akademik öz yeterliliğin aracı bir rol üstlenip üstlenmediğini incelemek amacıyla yürütülmüştür. Fonksiyonel olmayan mükemmeliyetçiliğin bir alt boyutu olan ailesel eleştirinin öğrencilerin sahip olduğu akademik öz yeterlik düzeyi ile anlamlı negatif ilişki gösterdiği bulunmuştur. Aileden gelen eleştiri düzeyi arttıkça öğrencilerin sahip oldukları akademik öz yeterlik düzeyi düşme eğilimi göstermiştir. Bir diğer ifade ile aileden gelen eleştirinin öğrencilerin akademik öz yeterlikleri üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu görülmüştür. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Ailesel Eleştiri alt ölçeği kişinin ebeveynlerini ne derece eleştirel algıladığını değerlendirmektedir. Frost vd.'ne (1990) göre, kişi sergilediği davranış ve ortaya koyduğu performanstan dolayı ebeveynleri tarafından sürekli olarak eleştirildiğini hissettiği durumlarda takdirde mükemmeliyetçi olma eğilimine girecektir ancak sürekli eleştirilme beklentisi bireyse uzun vadede başka kaygı ve depresyon olmak üzere bir dizi duygusal zorlanmaya yol açması kaçınılmazdır (Dinç, 2001; Erözkan, 2008; Mızrak, 2006; Oral, 1999; Tuncer ve Acar, 2006). Ailesel eleştiri ve bireyin yaptığının ailesinin beklentilerini karşılayıp karşılamadığından bir türlü emin olamaması bireyin kendine ilişkin benlik algılarını zedeleyerek akademik öz güvenini düşürmesi beklenen bir olduğur ve yürütülmüş olan bu araştırmanın bulguları bu ilişkiyi destekler niteliktedir. Bu araştırmanın bulguları ile tutarlı bir şekilde, Kandemir (2010) tarafından mükemmeliyetçilik, akademik öz yeterlik ve erteleme davranışları arasındaki aracı ilişkinin incelendiği bir çalışmada ailesel eleştiri kişilik özelliği, akademik öz yeterliliği negatif yönde anlamlı bir şekilde yordamıştır. Bir diğer ifadeyle ailesel eleştiri düzeyi arttıkça akademik öz yeterlik algısının düştüğü bulunmuştur.

Ailesel eleştirinin akademik bütünleşme üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı bulunmazken kurulan hipotez ile tutarlı olarak akademik öz yeterlik aracılığı ile olan dolaylı etkisi anlamlı bulunmuştur. Analiz sonuçları, aileden gelen eleştirinin öğrencilerin akademik bütünleşme düzeylerine akademik öz yeterlik aracılığı ile anlamlı

bir etkide bulunduğuna işaret etmiştir. Bir diğer ifade ile, aileden gelen eleştiri öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerinin düşmesi ile sonuçlanarak, düşen akademik öz yeterlik akademik bütünleşmenin azalmasına yol açmıştır. Bu analiz sonuçları aileden gelen eleştirinin akademik bütünleşme üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığına, bu iki değişken arasındaki ilişkinin ancak akademik öz yeterlik aracılığı ile gerçekleştiğine işaret etmiştir. Akademik öz yeterlik ile akademik bütünleşme arasındaki pozitif anlamlı ilişkiye işaret eden araştırma bulguları dikkate alındığında, alan yazında mükemmeliyetçi ailesel eleştiri kişilik özelliğinin benlik saygısı üzerinden başka değişkenleri anlamlı olarak yordadığı çalışmalar bulunurken, akademik bütünleşmeyi yordayan çalışmalara rastlanmamıştır. Lasota (1999) tarafından yürütülmüş olan bir çalışmada mükemmeliyetçi kişilik özelliğinin, benlik saygısı üzerinden depresyonu ve sosyal kaygı ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Pence vd.'nin (2006) yürütmüş olduğu bir çalışmada mükemmeliyetçi kişilik özelliğinin, benlik saygısı üzerinden obsesyonu açıkladığı görülmektedir. Kandemir (2010) ise mükemmeliyetçi ailesel eleştiri kişilik özelliğinin akademik öz yeterliliği düşürerek patolojik erteleme davranışına yol açtığını göstermiştir. Bu araştırma bulguları dikkate alındığında, akademik öz yeterliliğin, mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısının farklı değişkenleri yordamada aracılık etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Ailelerin, öğrencilerden akademik anlamda başarı beklentilerinin ve standartlarının yüksek olması akademik öz yeterliliği, akademik öz yeterlik ise okul ve okul ile ilgili görevleri anlamlı bulma ve bütünleşme süreçlerini olumsuz etkilediği söylenebilir.

Bir diğer olumsuz/fonksiyonel olmayan mükemmeliyetçilik alt boyutu olan ailesel beklentinin akademik bütünleşme ile sergilemiş olduğu ilişkide akademik öz yeterliliğin nasıl bir aracı rol oynadığı incelenmiştir. Analiz sonuçları, sadece akademik öz yeterlik ile akademik bütünleşme arasındaki ilişkinin anlamlı olduğuna işaret etmiştir. Yukarıdaki ilgili kısımlarda ayrıntılı olarak tartışıldığı gibi akademik yeterlilik ile akademik bütünleşme arasındaki pozitif anlamlı ilişki alan yazın bulguları ile tutarlıdır. Ailesel beklentinin akademik bütünleşme üzerindeki ne doğrudan ne de akademik öz yeterlik aracılığı ile olan dolaylı etkisi istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Olumsuz/fonksiyonel olmayan mükemmeliyetçilik alt boyutlarından sonuncusu olan Yaptığından Emin Olmama alt boyutunun akademik bütünleşme ile olan

ilişkisindeki akademik öz yeterliliğin aracı rolünü incelemeye yönelik yürütülen analizler bütün doğrudan ve dolaylı yolların anlamlı olduğunu göstermiştir. Yaptığından emin olmama düzeyi akademik öz yeterlik ile hipotezlerle tutarlı olarak negatif anlamlı bir ilişki göstermiştir. Yaptığından emin olamama düzeyi arttıkça akademik öz yeterlik düzeyi düşmüştür. Yaptığından emin olama ve hata yapma endişesi arasındaki pozitif anlamlı ilişki dikkate alındığında, hata yapma endişesi ile düşük akademik öz yeterlik arasındaki ilişkiye yönelik alan yazın bulgularının burada da kullanılabileceği düşünülmektedir. Bizim araştırma bulgularımızla tutarlı olarak, Çin’de 13-18 yaş arasındaki ergen katılımcılar üzerinde yürütülmüş bir çalışmada mükemmeliyetçiliğin hatalara yapma endişesi ve yaptığından emin olamama alt faktorlerinin benlik algısı ile olumsuz yönde ilişkisi olduğu bulunmuştur (Cheng, Chong ve Wong, 1999). Spor alanında mükemmeliyetçilik konusunda yapılan çalışmalarda hatalar yapma endişesi ve yaptığından emin olamayı içine alan olumsuz mükemmeliyetçilik alt boyutlarından yüksek puan alan sporcuların müsabaka öncesi yüksek kaygı yaşadıkları, başarısızlığa yönelik olumsuz düşüncelerinin daha çok olduğu, spor alanında daha düşük öz güvene sahip oldukları ve başarısızlık karşısında öz güven kaybı yaşamak gibi daha olumsuz tepkiler verdikleri bulunmuştur (Clough ve Wilson, 1993; Koivula, Hassme ve Fallby, 2002)

Ayrıca, daha önceki analizlerde de gösterildiği gibi akademik öz yeterlik düzeyi akademik bütünleşme düzeyini pozitif yönde anlamlı olarak yordamıştır. Akademik öz yeterlik düzeyi arttıkça öğrencilerin okudukları bölüm ile akademik bütünleşme düzeyleri de artış göstermiştir. Daha önemlisi, analiz sonuçları, yaptığından emin olamamanın akademik öz yeterlik aracılığı ile akademik bütünleşme üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğuna işaret etmiştir. Yukarıdaki bulgularla tutarlı olarak (Cheng, Chong ve Wong, 1999; Clough ve Wilson, 1993; Koivula, Hassme ve Fallby, 2002), yaptığından emin olamama düzeyinin artması akademik öz yeterliliği düşürmüş, düşen akademik öz yeterlik ise öğrencilerin akademik bütünleşme düzeylerinin düşmesi ile sonuçlanmıştır. Analiz sonuçları yaptığından emin olamamanın akademik bütünleşme ile hem doğrudan hem de akademik öz yeterlik düzeyi aracılığı ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Yaptığından emin olamama kişilik özelliği ile akademik bütünleşme arasındaki negatif anlamlı ilişki de alan yazın bulguları ile tutarlı görünmektedir. Yaptığından/davranışlarından emin olamama alt boyutu kişinin görevlerinden ya da

ortaya koyduğu performanstan emin olamaması özelliklerini değerlendirmektedir. Öğrencilerin okul performansları ile ilgili olarak emin olamama, performanslarından şüphe duyma düzeyi arttıkça okul ile ilgili yaptıkları işte çok fazla zaman harcayacakları, yaptıklarını tekrar tekrar kontrol etme ihtiyacı hissedecekleri ve bu durumun okuldaki görevleri zevkle yapmaları, yaptıklarından keyif almaları gibi özellikleri düşürerek akademik bütünleşme düzeylerinin düşmesine yol açabileceği düşünülmektedir.

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Olumlu Mükemmeliyetçilik Özelliklerini Değerlendiren Kişisel Standartlar ve Düzen Alt Boyutları ile Akademik Bütünleşme Arasındaki İlişkide Akademik Öz Yeterliliğin Aracı Rolünün İncelenmesi İle İlgili Bulguların Tartışılması

Akademik öz yeterliliğin olumsuz/fonksiyonel olmayan mükemmeliyetçilik alt boyutları ile akademik bütünleşme arasındaki aracı rolünün incelenmesinin ardından, olumlu/fonksiyonel olan mükemmeliyetçilik alt boyutları ile nasıl bir ilişki sergilediği incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda Olumlu/fonksiyonel mükemmeliyetçilik alt boyutlarından olan Kişisel Standartlar boyutunun akademik bütünleşme ile olan ilişkisinde akademik öz yeterliliğin nasıl bir aracı rol üstlendiği incelenmiştir. Analiz sonuçları, bütün doğrudan ve dolaylı ilişkilerin anlamlı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kişisel standartlar akademik öz yeterlik düzeyi ile anlamlı pozitif bir ilişki sergilemiştir. Öğrencilerin sahip olduğu kişisel standartları yakalama düzeyi arttıkça akademik öz yeterlik düzeyleri artmıştır. Akademik öz yeterlik düzeyi akademik bütünleşme düzeyini pozitif yönde anlamlı olarak yordamıştır. Akademik öz yeterlik düzeyi arttıkça öğrencilerin okudukları bölüm ile akademik bütünleşme düzeyleri de artış göstermiştir. Bu bulgular alan yazında olumlu mükemmeliyetçilik ile akademik başarı ve olumlu ruh sağlığı arasındaki pozitif ilişkiye işaret eden araştırma bulguları ile tutarlı görünmektedir (Eum ve Rice, 2011; Nounopoulos, Ashby ve Gilman, 2006). Örneğin, Eum ve Rice (2011) öğrencilerin akademik başarı düzeyi, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik düzeyleri arttıkça akademik başarı düzeylerinin arttığı bulunmuştur. Benzer şekilde, Roohafza vd. (2010) tarafından yürütülmüş bir çalışmada, 6-12 yaş arasındaki öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik düzeyleri arttıkça akademik başarıları ve buna paralel olarak öz güvenlerinin arttığı bulunmuştur. Kişisel standartlar,

bireyin yüksek standartlar koyup bunlara sahip olma ve kendisini değerlendirmek için bunlara aşırı önem verme özelliğidir. Bu özellikte yüksek olan öğrencilerin başarıya ilişkin yönelimlerinin yüksek olacağı, daha başarılı olmak ve potansiyellerini daha üst düzeyde kullanmaya yönelik motivasyonlarının yüksek olacağı ve başarı düzeyleri arttıkça akademik öz yeterliklerinin artacağı düşünülmektedir. Araştırmamızda bulunan kişisel standartlar ile yüksek akademik öz yeterlik arasındaki ilişkinin alan yazın bulgularını desteklediği düşünülmektedir.

Daha önemlisi, yürütmüş olduğumuz bu araştırma alan yazına kişisel standartların akademik öz yeterlik aracılığı ile akademik bütünleşmeyi artırdığını bularak katkı yapacağı düşünülmektedir. Kişisel Standartlar düzeyinin artması akademik öz yeterliliği artırmış, artan akademik öz yeterlik ise öğrencilerin akademik bütünleşme düzeylerinin daha da yükselmesi ile sonuçlanmıştır. Analiz sonuçları yaptığından kişisel standartların akademik bütünleşme ile hem doğrudan hem de akademik öz yeterlik düzeyi aracılığı ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Spor ve egzersiz ile mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar gözden geçirildiğinde mükemmeliyetçilik ve sporcuların hedef eğilimleri, başarı hedefleri, egzersiz bağımlılığı, yarışma öncesi kaygı, tükenmişlik, başarı ve başarısızlığa verilen duygusal tepkiler, başta depresyon ve yeme bozukluğu olmak üzere bazı psikopatolojilere ilişkin eğilimlerin çalışıldığı görülmektedir (Çepikkurt, 2011). Yürütülmüş olan bu çalışma ise olumlu mükemmeliyetçiliğin akademik öz yeterlik ve akademik bütünleşme ile olan hem doğrudan hem de dolaylı ilişkisini inceleyerek alan yazına katkı sunduğu düşünülmektedir.

Son olarak, olumlu/fonksiyonel mükemmeliyetçilik alt boyutlarından olan Düzen boyutunun akademik bütünleşme ile olan ilişkisinde akademik öz yeterliliğin nasıl bir aracı rol üstlendiği incelenmiştir. Araştırma bulguları, Kişisel Standartlar alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları ile tutarlılık göstermiştir. Düzen alt boyutu akademik öz yeterlik düzeyi ile anlamlı pozitif bir ilişki sergilemiştir. Öğrencilerin sahip olduğu düzen eğilimleri arttıkça akademik öz yeterlik düzeyleri de artma eğilimi göstermiştir. Düzen alt boyutu düzenli ve temiz olma eğilimini değerlendiren olumlu mükemmeliyetçilik alt boyutudur. Bu nedenle olumlu mükemmeliyetçilikle akademik öz yeterlik arasındaki pozitif ilişkiye işaret eden araştırma bulguları ile tutarlı olarak (Hamacheck, 1978; Eum ve Rice, 2011; Nounopoulos, Ashby ve Gilman, 2006), bu

araştırmadan elde edilen bulgular, olumlu mükemmeliyetçiliğe sahip öğrencilerin, ulaşmak istedikleri gerçekçi hedefler için çaba sarf eden kişiler olmaları nedeniyle (Rice, Ashby ve Slaney, 1998) kendilerine ulaşabilecekleri gerçekçi hedefler koyabileceğine (Hamacheck, 1978), bu hedeflere ulaştıklarında akademik öz yeterlik algıları artarak akademik bütünleşmelerine katkı sağlayabileceğine işaret etmektedir.



6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmadan elde edilen bulgular olumlu mükemmeliyetçiliği oluşturan kişisel standartlar ve düzen aşt boyutlarında yüksek puan alan spor bilimleri fakültelerinde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterliklerinin daha yüksek olduğunu ve daha yüksek düzeyde akademik bütünleşme gösterdiklerini göstermiştir. Ayrıca, olumsuz/fonksiyonel olmayan mükemmeliyetçilik özelliklerinin öğrencilerin akademik öz yeterliklerini düşürdüğü ve akademik bütünleşmelerini zorlaştırdığını göstermiştir. Öğrencilerin mükemmeliyetçi eğilimlerini temsil eden kişisel standartlar, düzen, hata yapma endişesi, yaptığından emin olamama ve ailesel eleştiri özelliklerinin akademik bütünleşme üzerinde etkisinin ise akademik öz yeterlik aracılığı ile gerçekteleştiğine işaret etmiştir. Bu araştırma bulguları doğrultusunda gelecek çalışmalara aşağıdaki unsurlar önerilebilir:

Bu araştırma kapsamında akademik öz yeterlik ve akademik bütünleşme üzerinde önemli olduğu görülen ailesel eleştiri, hata yapma endişesi ve yaptığından emin olamama olumsuz/fonksiyonel olmayan mükemmeliyetçilik özelliklerinin gelişmesinde rol oynayabilecek aile ile ilişkili özellikler çalışılmamıştır. Gelecek araştırmaların mükemmeliyetçi olan ebeveyn tutumlarının, spor bilimi fakültelerinin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilerin mükemmeliyetçilik, akademik öz yeterlik ve akademik bütünleşme düzeylerine olan etkisini incelemesinin önemli olduğu düşünölmektedir.

Bu araştırma kapsamında sadece akademik bütünleşme ile ilişkili olabilecek akademik öz yeterliliğin aracı rolü incelenmiştir. Gelecekteki araştırmaların akademik öz yeterliliğine ek olarak psikolojik iyilik hali, başa çıkma ve problem çözme stratejileri, performans kaygısı, benlik değeri psikolojik iyi oluş gibi bireysel değişkenler dikkate alınmamıştır. Gelecek araştırmaların daha fazla değişkeni kapsayacak şekilde daha karmaşık modeller test etmesinin önemli olduğu düşünölmektedir.

Üniversite öğrencileri ile yürütölmüş olan bu çalışma ergenlikten erişkinliğe geçiş esnasında ebeveyn-çocuk ilişkilerinin özgüven duygusu üzerinde etkili olduğuna işaret etmektedir. Bu nedenle etkili ebeveynlik eğitimlerinin gelişimin erken dönemlerinden itibaren başlanmasının sağlıklı ve başarılı bireyler yaratmada önemli

olduğu düşünölmektedir. Bu nedenle gelecek araştırmalarda ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzlarının da mükemmeliyetçilik, akademik öz yeterlik ve akademik bütünleşme ile olan ilişkisinin incelenmesi önerilmektedir.

Bireyin kendini sevmesi, duygularını tanınması, kendi yeteneklerini bilmesi ve kendine güvenmesi, kendisiyle barışık olması anlamına gelen öz güvenin daha spesifik bir alt alanı olan akademik özgüvenin oluşumunda olumlu mükemmeliyetçilik özellikleri olumlu bir rol üstlenirken olumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerinin olumsuz bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Bu bulgular gerek aile içinde gerekse bireyin eğitimi sürecinde sağlıklı mükemmeliyetçilik özelliklerinin oluşumunun desteklenmesine yönelik eğitsel önemlerin önemli olduğuna işaret etmektedir. Öğrencilerin okul ile sağlıklı bir şekilde bütünleşmelerinde hem sağlıklı mükemmeliyetçi özelliklerin hem de akademik öz yeterliliğın önemine işaret eden bu araştırmanın bulguları buna yönelik eğitim yapılandırılmasının önemine işaret etmektedir. Gelecek çalışmalarda eğitim süreci ile ilgili diğer değişkenlerin de dikkate alınması önemli olabilir.

Bu araştırmada spor bilimleri alanın öğrenim görmekte olan öğrencilerin uzmanlaştıkları spor alanı ve uygulamalı dersler dikkate alınmadan akademik bütünleşme kavramı değerlendirilmiştir. Gelecek çalışmalarda mükemmeliyetçiliğın akademik bütünleşme üzerindeki rolünün akademik dersler ve uygulamalı dersler için ayrı ayrı değerlendirilmesi önemli olabilir.

7. KAYNAKÇA

Adler, A. (1964). On the Origin of the Striving and Superiority and of Social Interest. Ansbacher, H. Ludwig, Ansbacher, R. Rowena Evanston (Eds.), *Superiority and Social Interest: A Collection of Later Writings*. Northwestern University Press.

Adler, A. (2000). *Yaşamın anlam ve amacı* (K. Şipal, Çev.). Say Yayınları. (Orijinal eser 1931).

Akgündüz, Y. (2012). *Konaklama işletmelerinde otantik liderlik ve öz yeterlik arasındaki ilişkinin analizi*. (doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Alrashidi, O., Phan, H. P. ve Ngu, B. H. (2016). Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualisations. *International Education Studies*, 9(12), 41-52.

Ashby, J. S. ve Rice, K. G. (2002). Perfectionism, dysfunctional attitudes, and self-esteem: A structural equations analysis. *Journal of Counseling & Development*, 80(2), 197-203.

Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.

Atasoy, M. U. (2010). *Lisans ve tezsiz yüksek lisans öğrenimi görmekte olan müzik öğretmeni adaylarının genel öğretmenlik öz-yeterlik algılarının incelenmesi* (doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aydın, F. (2016). *Psikolojik danışman adaylarında psikolojik danışma öz yeterliği, umut ve kaygının yaşam doyumu üzerindeki etkisi*. (yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aynew, B. M. ve Gebremeskal, T. G. (2014). Sexual Harassment, Self Esteem and Academic Engagement as Predictors of Academic Success of Female Secondary School Students. *Science, Technology and Arts Research Journal*, 3(2), 229-236.

Aziz, (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. (6. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Balta, Y. (2009). *Afyon Kocatepe Üniversite'sine yeni başlayan öğrencilerin bilgisayar öz-yeterlik alguları ve bilgisayar ders performansları arasındaki ilişki*. (yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Baltacı, H. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin bilgisayar tutumları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Banerjee, M., Rivas-Drake, D. ve Smalls-Glover, C. (2017). Racial-ethnic socialization and achievement: The mediating role of academic engagement. *Journal of Black Psychology*, 43(5), 451-463.

Bakker, A. B., Demerouti, E. ve Schaufeli, W. B. (2005). The crossover of burnout and work engagement among working couples. *Human relations*, 58(5), 661-689.

Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. General Learning Press.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.

Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. R. Vasta (Ed.). *Annals of Child Development. Six Theories of Child Development* (ss . 1-60). JAI Press.

Bandura, A (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of Human Behavior* (s. 71-81). Academic Press.

Bandura, A.(1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. ve Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development*, 72(1), 187-206.

Baron, R. M. ve Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173-1182.

Beck, A. (1976). *Cognitive Therapy and The Emotional Disorders*. Meridian.

Beck, A. T., Brown, G., Steer, R. A. ve Weissman, A. N. (1991). Factor analysis of the Dysfunctional Attitude Scale in a clinical population. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 3(3), 478.

Bledlow, R., Schmitt, A., Frese, M. ve Kuhnel, J. (2011). The affective shift model of work engagement. *Journal of Applied Psychology*, 96(6), 1246-1257.

Bresó, E., Schaufeli, W. B. ve Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61(4), 339-355.

Borynack, Z. A. (2003). *Contextual Influences in the Relationship of Perfectionism and Anxiety: A Multidimensional Perspective* (doktora tezi). Oklahoma University.

Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. ve Larivee, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development*, 41, 153-164.

Boysan, M. ve Kiral, E. (2016). An investigation into the interactions between positive and negative aspects of personality, perfectionism, coping, and locus of control: A latent profile analysis. *Sleep and Hypnosis (Online)*, 18(2), 53-58.

Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (İ. D. Erguvan Sarioğlu, Çev.). Kaknüs Yayınları.

Burns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, 14(6), 34–52.

Campbell, J. D. ve Di Paula, A. (2002). Perfectionistic Self-Beliefs: Their Relation to Personality and Goal Pursuit. G. L. Flett ve P.L. Hewitt (Eds.). *Perfectionism theory. Research and treatment* (181-198). American Psychological Association.

Clark, D. A. ve Beck, A. T. (2010). Cognitive theory and therapy of anxiety and depression: Convergence with neurobiological findings. *Trends in cognitive sciences*, 14(9), 418-424.

Clark, M. A.; Lelchook, A. M. ve Taylor, M. L. (2010). Beyond the big five: How narcissism, perfectionism, and dispositional affect relate to workaholism. *Personality and Individual Differences*, 48, 786-791.

Closson, L. M. ve Boutilier, R. R. (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*, 57, 157-162.

Chambel, M.J. ve Curren, L. (2005). Stress in academic life: Characteristics as predictors of student well-being and performance. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 135-147.

Cheng, S. K., Chong, G. H. ve Wong, C. W. (1999). Chinese frost multidimensional perfectionism scale: A validation and prediction of self-esteem and psychological distress. *Journal of Clinical Psychology*, 55(9), 1051-1061.

Christian, M. S., Garza, A. S. ve Slaughter, J. E. (2011). Work engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Personnel Psychology*, 64(1), 89-136.

Clough, M., ve Wilson, B. (1993). The relationship between eating disorder characteristics and perfectionism among 22 dance students 17–21 years. *Sport Health*, 11, 5– 8.

Connell, J. P. ve Wellborn, J. G. (1991). Competence, Autonomy, and Relatedness: A Motivational Analysis of Self-System Processes. M.R. Gunnar ve L.A. Sroufe (Ed.). *Minnesota Symposia on Child Psychology* (s. 43–77). Lawrence Erlbaum, Hillsdale.

Cotton, S., Dollard, M. ve De Jonge, J. (2002). Stress and student job design: Satisfaction,

well-being, and performance in university students. *International Journal of Stress Management*, 9, 147-162.

Çapri, B. Gündüz. B. ve Akbay, S. E. (2017). Utrecht work engagement scale-student forms'(UWES-SF) adaptation to Turkish: Validity and reliability studies and the mediator role of work engagement between academic procrastination and academic responsibility. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 17(2). 411-435.

Çepikkurt, F. (2011). *Üniversiteli hentbolcuların mükemmeliyetçilik ve kaygı düzeyleri ile başarı hedefleri ve müsabaka sonuçlarına yaptıkları yükleme biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Davison, G. C. ve Neale, J. M. (2004). *Anormal psikolojisi (Abnormal psychology)*. (İ. Dağ, Çev.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları (Orijinal çalışma basım tarihi 2000) .

De Lange, A., Taris, T. W., Kompier, M. A. J., Houtman, I. L. D. ve Bongers, P. M. (2005). Different mechanisms to explain the reversed effects of mental health on work characteristics. *Scandinavian Journal of Work, Environment, and Health*, 31, 3–14.

Demerouti, E. ve Cropanzano, R. (2010). From thought to action: Employee work engagement and job performance. *Work engagement: A Handbook of Essential Theory and Research*, 65, 147-163.

Dinç, Y. F. (1999). *Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi* (yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dinç, Y. F. (2001). *Mükemmeliyetçiliğin depresif semptomlar ve öfke üzerindeki yordayıcı rolü: Olumsuz yaşam olaylarının belirleyiciliği* (yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Donald, M. G. (2003). *Handbook of Self and Identity*. Guilford Press.

Egan, K. (2014). *Imagination in teaching and learning: The middle school years*. University of Chicago Press.

Egan S. J., Tracey D. W., Shafran R., ve Antony, M. M. (2014). *Cognitive-Behavioral Treatment of Perfectionism*. Guilford Publications.

Egan, S. J., Wade, T. D. ve Shafran, R. (2011). Perfectionism as a transdiagnostic process: A clinical review. *Clinical Psychology Review*, 31(2), 203-212.

Ellis, A. (2002). Overcoming resistance: A rational emotive behavior therapy integrated approach. *Disputing Core Irrational Beliefs that Underline Resistance* (2. Baskı) içinde (s. 48-58). New York: Springer Publishing Company.

Ellis, A. ve Dryden, W. (1987). Rational-emotive therapy: An excellent counseling theory for NPs. *The Nurse Practitioner*, 12(7), 16-37.

Erözkan, A. (2008). Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik eğilimleri ve depresyon düzeyleri. *Cypriot Journal of Education Sciences*, 3(2), 76-88.

Eum, K. ve Rice, K. G. (2011). Test Anxiety, Perfectionism, Goal Orientation, and Academic Performance. *Anxiety, Stress, and Coping*, 167-178.

Ferrari, J. R. ve Mautz, W. T. (1997). Predicting Perfectionism: Applying Tests Of Rigidity. *Journal of Clinical Psychology*, 53, 1-6.

Finn, J. D. ve Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *The Journal of Negro Education*, 62(3), 249-268.

Flett, G. L. ve Hewitt, P. L. (2002). *Perfectionism: Theory, Research, and Treatment*. American Psychological Association.

Flett, G. L., Hewitt P. L., Blankstein, K. R. ve Mosher, S. (1995). Perfectionism, life events, and depressive symptoms: A test of a diathesis-stress model. *Current Psychology*. 14(2), 112-137.

Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. ve O'Brien, S. (1991). Perfectionism and learned resourcefulness in depression and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 12(1), 61-68.

Flett, G. L., Hewitt, P. L. ve Martin, T. R. (1995). Dimensions of perfectionism and procrastination. *Procrastination and task avoidance* içinde (s. 113-136). Springer, Boston, MA.

Flett, G. L., Russo, F. A. ve Hewitt, P. L. (1994). Dimensions of perfectionism and constructive thinking as a coping response. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*. 12, 163-179.

Flett, R. O. (1998). Psychological distress and the frequency of perfectionistic thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(5), 1363-1381.

Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C. ve Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

Freud, S. (1926). *Inhibitions, Symptoms and Anxiety*. WW Norton & Company.

Freud, S. (1959). Psycho-analysis. *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XX (1925-1926): An Autobiographical Study, Inhibitions, Symptoms and Anxiety, The Question of Lay Analysis and Other Works* içinde (s. 259-270). London: The Hogarth Press and the Institute of Psychoanalysis.

Frost, R. O. ve DiBartolo, P. M. (2002). Perfectionism, Anxiety, and Obsessive-Compulsive Disorder. L. G. Flett ve L.P. Hewitt (Ed.). *Perfectionism: Theory, Research, and Treatment* (s.). American Psychological Association.

Frost, R. O. ve Henderson, K. J. (1991). Perfectionism and reactions to athletic competition. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 323-335.

Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia J. I. ve Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*. 14, 119-126.

Frost, R. O., Marten, P. A., Lahart, C. ve Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*. 14(5). 449-468.

Furrer, C. ve Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148.

Geçtan, E. (2002). *Psikanaliz ve sonrası* (9. Baskı). Metis Yayınları.

Ghahramani, M. H., Besharat, M. A. ve Naghipour, B. (2011). An examination of the relationship between perfectionism and self-esteem in a sample of student athletes. *In Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1265–1271.

Ghahramani, M. H., Sohrabi, M., Saberi Kakhki, A. ve Besharat, M. A. (2018). The effect of different levels of impulsivity on learning of sport skills in open and closed environments. *Journal of Motor Learning and Movement*, 9(4), 531-546.

Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 15(1), 27-33.

Handley, A. K., Egan, S. J., Kane, R. T. ve Rees, C. S. (2014). The relationships between perfectionism, pathological worry and generalised anxiety disorder. *BMC Psychiatry*, 14(1), 98-103.

Hansez, I., ve Chmiel, N. (2010). Safety behavior: Job demands, job resources, and perceived management commitment to safety. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(3), 267-271.

Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*, 2, 77-114.

Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76, 408-420. <https://doi.org/10.1080/03637750903310360>.

Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford Press.

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-Donovan, W. (1992). Perfectionism and suicide potential. *British Journal of Clinical Psychology*, 31(2), 181-190.

Hobfoll, S. E. (2011). Conservation of resources theory: Its implication for stress, health, and resilience. S. Folkman (Ed.). *The Oxford handbook of stress, health, and coping* (s. 127–147). New York: Oxford University Press.

Hollender, M. H. (1978). Perfectionism, a neglected personality trait. *Journal of Clinical Psychiatry*, 39(5), 384.

Hollender, M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*, 6(2), 94-103.

Horney, K. (1950). The Collected Works of Karen Horney: Self analysis. *Neurosis and human growth* (2. Baskı). WW Norton.

Horney, K. (1991). The goals of analytic therapy. *The American Journal of Psychoanalysis*, 51(3), 219-226.

Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of management journal*, 33(4), 692-724.

Kaleli, F. (2016). *Öz yeterlik ile akademik başarıya güdülenme arasındaki ilişki ortaokul öğrencileri örneği*. (yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kartopu, S. (2015). *Öz Yeterlik kimlik duygusu & Dindarlık eğilimi*. Gümüşhane Üniversitesi Yayınları.

Kahn, W. A. (1992). To be fully there: Psychological presence at work. *Human Relations*, 45(4), 321-349.

Kağan, M. (2011). Frost çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği'nin Türkçe formunun psikometrik özellikleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12(3), 192-197.

Kandemir, M. (2010). Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(3), 51-72.

Kandemir, M. ve Özbay. Y. (2012). Akademik özyeterlik ölçeği (AÖYÖ): Geçerlik güvenirlik çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(2), 201-214.

Kawamura, K., Frost, R. O. ve Harmatz, M. G. (2002). The relationship between perceived parenting styles to perfectionism. *Personality and Individual Differences* 32, 317-327.

Kim, H.J., Shin, K.H. ve Swanger, N. (2009). Burnout and engagement: A comparative analysis using the Big five personality dimensions, *International Journal of Hospitality Management*, 28, 96-104.

Klomegah, R. Y. (2007). Predictors of academic performance of university students: an application of the goal efficacy model. *College Student Journal*, 41(2), 407-415.

Koivula, N., Hassme'n, P. ve Fallby, J. (2002). Self-esteem and perfectionism in elite athletes: Effects on competitive anxiety and self confidence. *Personality and individual differences*. 32, 865–875.

Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması* (doktora tezi). DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Korkmaz, İ. (2002). *Sosyal Öğrenme Kuramı..* B. Yeşilyaprak (Ed.). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (s. 245-269). Pegem Akademi Yayınları.

Korkmaz, S. (2008). *Hastanelerde doktor, hemşire ve ebelerin motivasyonunu etkileyen faktörler bir uygulama* (yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.

Laçın D. ve Gökçen B. (2015). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık programı üniversite öğrencilerinde öz yeterlik ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği yordama düzeyleri*. (yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Langelaan, S., Bakker, A. B., Van Doornen, L. J. ve Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement: Do individual differences make a difference? *Personality and individual differences*, 40(3), 521-532.

Lee, V. E. ve Smith, J. B. (1993). Effects of school restructuring on the achievement and engagement of middle school students. *Sociology of Education*, 66, 164–187.

Linnenbrink, E. A. ve Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.

Maddux, J. E. ve Lewis, J. (1995). Self-Efficacy and Adjustment Basic Principles and Issues. J. E. Maddux (Ed.). *Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment Theory, Research, and Application* (s. 37-68). Plenum Press.

Macey, W.H. and Schneider, B. (2008): The meaning of employee engagement. *Industrial and Organizational Psychology*, 1(1), 3-30.

Mark, B. A., Hughes, L. C., Belyea, M., Chang, Y., Hofmann, D., Jones, C. B. ve Bacon, C. T. (2007). Does safety climate moderate the influence of staffing adequacy and work conditions on nurse injuries? *Journal of safety research*, 38(4), 431-446.

Morgil, İ., Seçil, A., Seçken, N., Yavuz, S. ve Oskay, Ö. (2004). The Influence of Computer-Assisted Education On Environmental Knowledge And Environmental Awareness. *Chemistry Education Research and Practice*, 5(2), 99-110.

Moser, J. S., Slane J. D., Burt, S. A., Klump K. L. (2012). Etiologic Relationships Between Anxiety And Dimensions of Maladaptive Perfectionism in Young Adult Female Twins. *Depression And Anxiety*, 29(1), 47-53.

Mızrak, E. Ö. (2006). *Anksiyete bozukluğu ve/veya depresif bozukluk tanısı alan hastalarda çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği uyarlama çalışması* (yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Multon, K. D., Brown, S. D. ve Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of counseling psychology*, 38(1), 30-38.

Murdock, N. L. (2002). Akılcı Duygusal Davranış Terapisi. F. Akkoyun (Ed.). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları. Olgü Sunumu Yaklaşımıyla* (s. 273-313). Ankara: Nobel Yayınevi.

Myers . D. G ve Dewall C. N. (2017). *Psikoloji* (11. Basım, A. D. Batigün, Çev.). Palme Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2015).

Nounopoulos, A., Ashby, J. S. ve Gilman, R. (2006). Coping resources, perfectionism, and academic performance among adolescents. *Psychology in the Schools*, 43(5), 613-622.

Oral, M. (1999). *The relationship between dimensions of perfectionism, stressful life events and depressive symptoms in university students 'a test of diathesisstress model of depression.* (yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

OxfordDictionary(16.09.2019)*Perfectionism.*[https://en.oxforddictionaries.com/definition/perfectionism.](https://en.oxforddictionaries.com/definition/perfectionism)

Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki.* (yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pacht, A. R. (1984). Reflections On Perfection. *American Psychological Association, 39*(4), 386-390.

Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into practice, 41*(2), 116-125.

Parlar, H. (2009). *Ticaret meslek lisesi yöneticilerinin öz yeterlik ve çatışma yönetimi anlayışları arasındaki ilişki.* (yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Parker, W. D. ve Adkins, K. K. (1995). A psychometric examination of the Multidimensional Perfectionism Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 17*(4), 323-334.

Phan, H. P. ve Ngu, B. H. (2014). Interrelations between self-esteem and personal self-efficacy in educational contexts: An empirical study. *International Journal of Applied Psychology, 4*, 108-120.

Preacher, K. J. ve Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers, 36*, 717-731.

Preacher, K. J., Rucker, D. D. ve Hayes, A. F. (2007). Addressing moderated mediation hypotheses: Theory, methods, and prescriptions. *Multivariate behavioral research, 42*(1), 185-227.

Pfohl B. ve Blum N. (1991). Obsessive-compulsive personality disorder: a review of available data and recommendations for DSM-IV. *Journal of Personality Disorders*, 5(4), 363-375.

Rice, K. G., Ashby, J. S. ve Slaney, R. B. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 45(3), 304-314.

Rice, K. G. ve Dellwo, J. P. (2002). Perfectionism and self-development: Implications for college adjustment. *Journal of counseling & development*, 80(2), 188-196.

Rice, K. G. ve Lapsley, D. K. (2001). Perfectionism, coping, and emotional adjustment. *Journal of College Student Development*, 42(2), 157-168.

Rice, K. G. ve Mirzadeh, S. A. (2000). Perfectionism, attachment, and adjustment. *Journal of counseling Psychology*, 47(2), 238-250.

Rice, M. L., Wexler, K. ve Hershberger, S. (1998). Tense over time: The longitudinal course of tense acquisition in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(6), 1412-1431.

Rucker, D. D., Preacher, K. J., Tormala, Z. L. ve Petty, R. E. (2011). Mediation analysis in social psychology: Current practices and new recommendations. *Social and Personality Psychology Compass*, 5, 359-371.

Roohafza, H., Afshar, H., Sadeghi, M., Soleymani, B., Saadaty, A., Matinpour, M. ve Asadollahi, G. (2010). The Relationship between perfectionism and academic achievement, depression and anxiety. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 4(2), 31-36.

Rosser, S., Issakidis C. ve Peter L. (2003). Perfectionism and social phobia: relationship between the constructs and impact on cognitive behavior therapy. *Cognitive Therapy and Research*, 27(3), 143-151.

Saboonchi, F., L., Lars-Gunnar L. ve Lars-Göran, Ö. (1999). Perfectionism and self-consciousness in social phobia and panic disorder with agoraphobia. *Behaviour Research and Therapy*, 37(9), 799-808.

Sahranç, Ü. (2007). *Stres kontrolü, genel öz-yeterlik, durumluk kaygı ve yaşam doyumuyla ilişkili bir akış modeli* (doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sarı, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 168-199.

Sarı, İ. (2013). *Güreşçilerin motivasyonu ve öz yeterlikleri ile antrenörlerin liderlik davranışlarının ilişkisi*. (doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Sarı, S. (2014). *Sosyal bilişsel öğrenme teorisine dayalı grup müdahalesinin üniversite öğrencilerinin kariyer araştırma öz yeterliklerine etkisi*. (doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sagar, S. S. ve Stoeber, J. (2009). Perfectionism, fear of failure and affective responses to success and failure: The central role of fear of experiencing shame and embarrassment. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31, 602-627.

Salanova, M., Agut, S. ve Peiro', J.M. (2005). Linking organizational resources and work engagement to employee performance and customer loyalty: The mediation of service climate. *Journal of Applied Psychology*, 90, 1217-1227.

Salanova, M., Bakker, A. B. ve Llorens, S. (2006). Flow at work: Evidence for an upward spiral of personal and organizational resources. *Journal of Happiness Studies*, 7, 1-22.

Salanova, M., Lorens, S., Cifre, E., Martí'nez, I. ve Schaufeli, W.B. (2003). Perceived collective efficacy, subjective well-being and task performance among electronic work groups: An experimental study. *Small Group Research*, 34, 43-73.

Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I. ve Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress ve Coping*, 23(1), 53-70.

Saks, A. M. (2006). Multiple predictors and criteria of job search success. *Journal of Vocational Behavior*, 68(3), 400-415.

Schunk, D. H. (1984). The self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 119-218.

Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137.

Shuck, B. (2011). Integrative literature review: Four emerging perspectives of employee engagement: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 10(3), 304-328.

Schaufeli, W. B. ve Bakker, A. B. (2001). Work and well-being: Towards a positive occupational health psychology. *Gedrag en Organisatie*, 14(5), 229-253.

Schaufeli, W.B. ve Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.

Schaufeli, W., Leiter, M. P., Maslach, C. and Jackson, S. E. (1996) Maslach Burnout Inventory-General Survey. In: C.Maslach, S.E. Jackson ve M.P. Leiter (Ed.). *The Maslach Burnout Inventory: Test Manual*. Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.

Schaufeli, W. B., Martinez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M. ve Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481.

Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V. ve Bakker, A.B (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.

Sulea, C., Virga, D., Maricutoiu, L. P., Schaufeli, W., Dumitru, C. Z. ve Sava, F. A. (2012). Work engagement as mediator between job characteristics and positive and negative extra-role behaviors. *Career Development International*, 17(3), 188-207.

Schunk, D. H. ve Rice, J. M. (1986). Extended attributional feedback: sequence effects during remedial reading instruction. *The Journal of Early Adolescence*, 6(1), 55-63.

Shafran, R., Sarah E ve Tracey W. (2010). *Overcoming Perfectionism: A Self-Help Guide Using Cognitive-Behavioural Techniques*. Constable & Robinson.

Sherry S., Mackinnon S., Gautreau C. (2016) Perfectionists Do Not Play Nicely With Others: Expanding the Social Disconnection Model. F. Sirois F ve D. Molnar (Ed.). *Perfectionism, Health, and Well-Being* (s. 225-243). Springer, Cham.

Sirois, F. M.ve Molnar, D. S. (2016). Conceptualizations of perfectionism, health, and well-being: An introductory overview. F. Sirois F ve D. Molnar (Ed.). *Perfectionism, Health, and Well-Being* (s. 1-21). Springer, Cham.

Sloat, S. G. (2002). *Toward A New conceptualization of perfectionism: evaluating, adjusting, and expanding past and current conceptualizations of perfectionism* (Doktora Tezi). University of Victoria.

Sobel, M. E. (1982). Aysmptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. S. Leinhardt (Ed.), *Sociological Methodology* (s. 190-212). CA: Jossey-Boss.

Sobel, M. E. (1986). Some new results on indirect effects and their standard errors in covariance structure models. N. Tuma (Ed.), *Sociological Methodology* (s. 159- 186). American Sociological Association.

Suárez-Orozco, C., Pimentel, A. ve Martin, M. (2009). The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers College Record*, 111, 712-749

Stajkovic, A. ve Luthans, F. (1998). Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics*, 26, 62-74.

Stoeber, J. (2018). *The Psychology Of Perfectionism: Theory, Research, Applications*. Routledge.

Stone, C. A. ve Sobel, M. E. (1990). The robustness of total indirect effects in covariance structure models estimated with maximum likelihood. *Psychometrika*, 55, 337-352.

Talsma, K., Schüz, B., Schwarzer, R. ve Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 61, 136-150.

TDK(16.09.2019).*Mükemmeliyetçilik(perfeksiyonist)*.

http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_karsilik&view=karsilik&kategori1=karsilik_liste&ayn1=bas&kelime1=perfeksiyonist

Tunç, M. N. (2015). *Uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçiliğin tekrar eden başarısızlıkta görev ısrarı üzerindeki rolü* (yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tuncer, B. ve Acar, N. V. (2006). Kaygı düzeyleri farklı üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özelliklerinin incelenmesi. *Kriz Dergisi*, 14(2), 1-15.

Turcan, H. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik alguları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi* (yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türkmen, E. (2009). *İş karakteristikleri ve algılanan örgütsel destek kavramlarının öz-yeterlilik inancı ile ilişkisi ve öz-yeterlilik inancının çalışan performansı üzerine etkisi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uyaniker, E. A. (2014). *Yönetici hemşirelerin genel öz yeterlik inancı ile zaman yönetimi arasındaki ilişki*. (yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Uzel, A. (2009). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin yabancı dile yönelik öz yeterlik algularının ve öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi* (yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Venete, A., Trillo-Lumbreras, E., Prado-Gascó, V. J., Bellot-Arcís, C., Almerich-Silla, J. M. ve Montiel-Company, J. M. (2017). Relationship between the

psychosocial impact of dental aesthetics and perfectionism and self-esteem. *Journal of Clinical and Experimental Dentistry*, 9(12), 1453-1458.

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. ve Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14, 121–141.

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. ve Schaufeli, W. B. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. *Journal of Vocational behavior*, 74(3), 235-244.

Weissman, A. N. ve Beck, A. T. (1978). *Development and Validation Of The Dysfunctional Attitude Scale: A Preliminary Investigation*. 86th Annual Convention of the American Psychological Association.

Williams, J. ve MacKinnon, D. P. (2008). Resampling and distribution of the product methods for testing indirect effects in complex models. *Structural Equation Modeling*, 15, 23-51.

Wood, R. ve Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *The Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.

Yıldırım, A. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının meslekî öz-yeterlik algıları ile meslekî kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.

Zimmerman, B. J. ve Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.

Zumbrunn, S., McKim, C., Buhs, E. ve Hawley, L. R. (2014). Support, belonging, motivation, and engagement in the college classroom: A mixed method study. *Instructional Science*, 42(5), 661-684.

Zhao, X., Lynch, J. G. ve Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of Consumer Research*, 37, 197-206.

8. EKLER

Ek 1. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği - F (ÇBMÖ-F)

ÇOK BOYUTLU MÜKEMMELİYETÇİLİK ÖLÇEĞİ-F (ÇBMÖ-F)

Aşağıda bazı kişilik özellikleri ve davranışlara ilişkin birtakım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuduktan sonra o görüşe ne kadar katıldığınızı belirtin. Kesinlikle katılıyorsanız 5 rakamını, kesinlikle katılmıyorsanız 1 rakamını işaretleyiniz. Bu iki görüş arasındaki görüşlerinizi rakamlardan sizce en uygun olanını işaretleyerek belirtiniz. Eğer bir ifade ile ilgili fikriniz yoksa ya da kararsızsanız 3 rakamını işaretleyiniz.

- 5: Kesinlikle Katılıyorum
 4: Katılıyorum
 3: Kararsızım/Fikrim Yok
 2: Katılmıyorum
 1: Kesinlikle Katılmıyorum

| No | Maddeler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Annem ve babam benim için yüksek standartlar koyarlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Organize olmak (planlı, programlı olmak) benim için çok önemlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Çocukken işleri yeterince mükemmel yapmadığım için cezalandırıldım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Eğer kendim için standartları en yüksek düzeyde belirlemezsem muhtemelen ikinci sınıf bir insan olarak kalırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Annem ve babam hiçbir zaman hatalarımı anlamaya çalışmadılar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Yaptığım her şeyde tam yetkin olmak benim için çok önemlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Dakik bir kişiyimdir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Organize bir kişi olmaya çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | İşte/okulda başarısız olursam kişi olarak da başarısız olurum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Hata yaparsam bunun için üzülmemliyim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Annem ve babam her şeyde en iyi olmamı istemişlerdir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Kendime pek çok insandan daha yüksek hedefler koyarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Birisinden bir iş yapmasını istersem, o işin mükemmel yapılmasını beklerim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Eğer bir işte kısmen başarısız olursam benim için bu tam bir başarısızlıktır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Ailem için sadece sıra dışı yüksek performanslar yeterince iyi sayılır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Bir amacı yerine getirirken tüm enerjimi hedefe yoğunlaştırmada çok iyiyimdir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Bir işi ne kadar dikkatli yaparsam yapayım tatmin olman hep bir eksiklik hissedirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Her işi yaparken en iyisinden daha azını gerçekleştirmekten nefret ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Oldukça yüksek hedeflerim vardır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Annem ve babam benden hep mükemmellik beklemişlerdir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Eğer hata yaparsam insanlar muhtemelen beni küçümserler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Anne ve babamın beklentilerini karşılayabildiğimi hiç hissetmedim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Diğer insanlar kadar bir işi iyi yapamamam benim aşağılık bir insan olduğumu gösterir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Diğer insanlar benim sahip olduğum standartlardan daha düşük standartlara sahiptir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Her zaman her şeyi iyi yapmazsam insanlar bana saygı duymazlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | Annem ve babam geleceğim hakkından benden daha fazla beklenti içinde olmuşlardır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | Düzenli bir insan olmaya çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Genellikle her gün yaptığım basit işlerde bile şüpheye düşerim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | Düzen benim için çok önemlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | Günlük işlerimde birçok insana göre kendimden daha yüksek başarı beklerim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31 | Organize bir kişiyimdir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32 | Bazı şeyleri defalarca tekrar ettiğim için işlerimde geri kalırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33 | Bir şeyi doğru yapmak uzun zamanımı alır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34 | Ne kadar az hata yaparsam o kadar çok insan beni sever. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35 | Hiçbir zaman anne ve babamın standartlarını karşılayabildiğimi hissetmedim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Ek 2. Akademik Öz Yeterlilik (AÖYÖ)

Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği (AÖYÖ)

Aşağıda sınava hazırlanma, ödev/proje planlama ve hazırlama gibi akademik çalışmalara ilişkin maddeler verilmiştir. Bu maddeleri, kendi yaşantılarınızı göz önünde bulundurarak cevaplayınız.

1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Kısmen Katılıyorum, 3: Katılıyorum, 4: Oldukça Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum

| No | Maddeler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Derslerimle ilgili çalışmalarda (ödev / proje hazırlama, sınavlara hazırlanma, vb.) bir sorunla karşılaştığımda, sorunları kendi başıma çözeceğime inanırım | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Ödev ya da proje hazırlama, benim için zor bir durum olduğumu düşünmem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Derslerimle ilişkili problemleri kişisel çabalarımınla aşabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Ödev ya da projelerin, hazırlanması veya sunulmasını başkalarından yardım almadan yapabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Ödev ya da projelerin, hazırlanması veya sunulmasında başkalarından daha farklı becerilere sahip olduğuma inanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Sınavlara hazırlanmada farklı stratejiler kullanabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Akademik yeteneklerim, diğer öğrenciler için dikkat çekici olmuştur | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Derslerime ilişkin amaçlarıma ulaşmak için (ödev/proje hazırlama, sınavlara hazırlanma, vb) oldukça sıkı çalışabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Derslerimle ilgili çalışmalarda (ödev/proje hazırlama, sınavlara hazırlanma, vb), zamanı etkin bir şekilde kullanabildiğimi düşünürüm | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Derslerime zamanında çalışmak için yeterli çaba gösterdiğimi düşünürüm | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Derslerime çalışırken planlı olduğumu düşünürüm | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Zor konuların üstesinden kolayca gelebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Derslerimle ilgili çalışmalarda (ödev/proje hazırlamak, sınavlara hazırlanmak, vb) karşılaştığım problemleri çözmek için pek çok yöntem kullanabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Beklenmedik akademik durumlarla (ödev, proje, sunu hazırlama vb.) etkili bir şekilde başa çıkabileceğime (inanıyorum) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Becerilerim (yeteneklerim) sayesinde beklenmedik akademik durumlarla nasıl başa çıkılacağını biliyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Zorluklarla başa çıkma becerilerime güvendiğim için, akademik zorluklarla karşılaştığımda soğukkanlılığımı koruyabilirim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Okul yaşamına ilişkin bir problem ile karşılaştığımda genellikle birçok çözüm yolu bulabilirim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Derslerime ilişkin bir problem yaşarsam, genellikle problemin üstesinden gelebilecek bir şeyler (çözüm yolları) düşünebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Akademik (Derslerimle ilişkin) olarak karşıma ne çıkarsa çıksın, genellikle üstesinden gelebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Ek 3. UTRECHT Bütünleşme Ölçeği – Öğrenci Formu

UTRECHT İŞLE BÜTÜNLEŞME ÖLÇEĞİ- ÖĞRENCİ FORMU

Aşağıda okuldayken kendinizi nasıl hissettiğinizle ilgili 17 ifade yer almaktadır. Her cümle başında o cümlede belirtilen durumun hangi sıklıkla hissedildiğinin işaretleneceği bir boşluk bırakılmıştır. Sizden istenen aşağıdaki her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okumanız ve bu ana kadar derslerinizle ilgili bu ifadeleri hissedip hissetmediğinizi belirlemenizdir. Eğer bu duyguları bir kere bile hissettiyseniz, bu durumu hangi sıklıkla hissettiğinizi tanımlayan 0'dan 6'ya kadar numaralanan sayılardan sizin için en uygun olanı boşluğa yazın.

| Hiç | Nerdeyse hiç | Nadiren | Bazen | Sıklıkla | Çok sık | Her zaman |
|--------------|----------------------------|------------------------|-------------|-------------|----------------|-----------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Hiçbir zaman | Yılda birkaç ya da daha az | Ayda bir ya da daha az | Ayda birkaç | Haftada bir | Haftada birkaç | Her gün |

- _____ Ders çalışırken enerjile dolup taşıyor gibi hissedirim.
- _____ Okuduğum bölümü anlamlı ve amaç yüklü buluyorum.
- _____ Ders çalışırken zaman akıp gider, nasıl geçtiğini anlamam.
- _____ Ders çalışırken kendimi güçlü ve enerjik hissediyorum.
- _____ Derslerle ilgili konularda şevk duyarım, çok hevesliyimdir.
- _____ Ders çalışırken dersten başka her şeyi unuturum.
- _____ Ders çalışmak bana ilham verir.
- _____ Sabahları kalktığımda okula severek giderim.
- _____ Yoğun olarak ders çalıştığımda kendimi mutlu hissedirim.
- _____ Derslerimle ilgili çalışmalarımı gurur duyuyorum.
- _____ Kendimi dersime kaptırırım.
- _____ Uzun zaman süreleri boyunca aralıksız ders çalışmaya devam edebilirim.
- _____ Benim için okulum kapasitemi geliştirmeye zorlayan büyük bir uğraştır.
- _____ Ders çalışırken kendimden geçerim.
- _____ Ders çalışırken zihnimi çabuk ve güçlü bir şekilde toparlarım.
- _____ Kendimi ders çalışmaktan ayırmam zordur.
- _____ Ders çalışırken bazı şeyler yolunda gitmediğinde bile sebatkarımdır-yılmam.

Ek 4. Anket Araştırmaları İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

Sayın Katılımcı,

Bozok Universities Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nde Beden eğitimi ve spor anabilim dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Bireylerin okul ile akademik bütünleşmeleri ile ilişkili faktörleri incelemeye yönelik Dr. Öğretim. Üyesi Ebru ILGAR danışmanlığında bir araştırma yürütüyorum. Araştırmadan elde edilecek bulgular Türkiye'de bu alanda yapılmakta olan çalışmalara katılarak yerel alan yazını geliştirmek amacıyla kullanılacaktır. Bu araştırmanın yürütülmesi için Bozok Universities Etik Komisyonu'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Araştırma kapsamında size doldurmanız üzere yazılı bir şekilde hazırlanan ölçek seti dağıtılacaktır. Ölçeklerin ve formun doldurulmasının yaklaşık olarak 20 dakika sürmesi öngörülmektedir. Her bir soruyu içtenlikle cevaplandırmanız araştırma onucunda sağlıklı bulgulara ulaşılması açısından son derece önemlidir. Mümkün olduğunda her soruyu cevaplandırmanız ve boş madde bırakmamanız bizim için büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmada bireysel değerlendirme yapılmayacak veriler toplu halde analiz edilecektir. Bu nedenle hiç bir ölçek setine isminizi yazmanız gerekmemektedir değerlendirme kesinlikle kişisel değil, grup bazında yapılacaktır.

Araştırmada sadece gönüllü katılım formunda kişisel bilgileriniz ve gönüllü katılımınıza dair imzanız yer alacaktır. Diğer ölçeklerde isminiz soy isminiz gibi kişisel bilgileriniz alınmayacak, ölçekler anonim bir şekilde toplanacaktır. İsmınızı ya da imza gibi kimliğinizi belirtecek herhangi bir bilgiyi bu onam formu dışındaki hiçbir yazılı forma yazmamalısınız. Sizin imzalamanız ardından bu form ölçek setinden ayrılacak ve kimsenin ulaşamayacağı kapalı bir yerde muhafaza edilecektir. Bu nedenle ölçeklere verdiğiniz cevapların kimliğinizle eşleştirilmesi kesinlikle mümkün olmayacaktır.

Araştırmadan istediğiniz zaman ekilebilirsiniz. Bu durum size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Uygulamada vereceğiniz cevaplar araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Araştırma sonuçları bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Araştırmaya devam etmeniz ve cevaplarınızda samimi ve dürüst davranmanız çalışmanın niteliğini ve doğruluğunu belirleyecektir. Yapılacak araştırmada katılımcılar herhangi bir zarar görmeyecektir. Bu gönüllü katılım formunu imzalamadan önce veya

daha sonra aklınıza gelebilecek olan soruları istediğiniz zaman bana sorabilirsiniz. Telefon numaram ve adresim bu kâğıtta yazıyor. Bu araştırma bittikten sonra da bana ulaşabilir ve araştırma ile ilgili soru. Araştırmaya katılmayı tercih ediyorsanız, lütfen aşağıya imzanızı atınız.

Eğer bu çalışmaya katılmayı istiyorsanız, lütfen aşağıdaki onay formunu okuyarak imzalayınız.

Emre MERMERKAYA ve Dr. Öğr. Üyesi Ebru ARAÇ ILGAR tarafından yürütülmekte olan bu çalışmaya katılmayı kabul ediyorum. Bilgi-Onam metnini okudum ve çalışmaya katılmakla ilgili sormak istediğim soruları araştırmacılara sorarak öğrenme fırsatım olduğunu ve çalışmadan herhangi bir neden belirtmeksizin istediğim her aşamada çekilebileceğimi biliyorum. Aynı zamanda bu çalışmanın Bozok Üniversitesi Etik Komitesi tarafından onaylandığı bilgisi benimle paylaşıldı.

Eğer bu bilgiler doğrultusunda araştırmaya katılmak istiyorsanız, lütfen Onam Formunun iki kopyasını da imzalayınız ve bu formun bir kopyasını kendiniz için saklayınız

Katılımcının:

Adı Soyadı:

Telefonu:

Tarih:

İmzası:

Araştırmanın yürütücüsü:

Adı Soyadı: --

Telefonu: --

E-posta: --

Adres: --

İmza:

Sorumlu Araştırmacı:

Adı Soyadı: Ebru ARAÇ ILGAR

Unvanı: Dr. Öğr.Üyesi

Görev yeri: Bozok Üniversitesi Antrenörlük Eğitimi Bölümü

Telefonu: ---

E-posta: --

Adresi: Yozgat Bozok Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Binası 3.Kat Yozgat
Bozok Üniversitesi Erdoğan Akdağ Yerleşkesi Atatürk Yolu 7. Km 66900 Merkez /
YOZGAT

9. ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, adı : Mermerkaya, Emre

Uyruğu : --

Doğum tarihi ve yeri : --

Medeni hali : --

Telefon : ---

e-mail : ----

| Eğitim Derece | Eğitim Birimi | Mezuniyet tarihi |
|---------------|---|------------------|
| Lise | Yozgat İstiklal Lisesi | 2004 |
| Lisans | Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği Bölümü | 2013 |

İş Deneyimi Yıl Yer Görev

2018- MEKTEBİM KOLEJİ Beden Eğitimi Öğretmeni

2017-2018 FİNAL OKULLARI Beden Eğitimi Öğretmeni

2016- AKILLI KOLEJ TEKNOKENT LİSESİ Beden Eğitimi Öğretmeni

2014-2016 SPORTİF YAŞAM KULÜBÜ Yüzme Antrenörlüğü Havuz Koordinatörü

2015-2016 ESKİŞEHİR TİCARET ANADOLU MESLEK LİSESİ Stajyer Öğretmenlik

2013-2014 VOLEYBOL FEDERASYONU Yönetici Asistanlığı

2013-2014 GAZİ VAKFI SPOR MERKEZİ Yönetici Asistanlığı

Yabancı Dil: İngilizce

Yayınlar :

Araç Ilgar, E., Cihan, B. B., Mermerkaya, E. (2018). Beden Eğitimi ve Diğer Branş Öğretmenlerinin Liderlik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Belirlenmesi. Uluslararası Türk- Rus Dünyası Akademik Araştırmalar Kongresi (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum).