

**ÖN ERGENLERİN OLUMLU VE OLUMSUZ
MÜKEMMELİYETÇİLİK DÜZEYLERİNİN MANTIKDIŞI
İNANÇLAR VE PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ İLE
İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
PSİKOLOJİ BÖLÜMÜ
KLİNİK PSİKOLOJİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

EDA CEREN YILDIZ

IŞIK ÜNİVERSİTESİ

2020

**ÖN ERGENLERİN OLUMLU VE OLUMSUZ
MÜKEMMELİYETÇİLİK DÜZEYLERİNİN MANTIKDIŞI
İNANÇLAR VE PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ İLE
İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

EDA CEREN YILDIZ

**İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Psikoloji
Bölümü, 2016**
**Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Yüksek Lisans
Programı, 2020**

**Bu tez, Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne Yüksek Lisans (MA)
derecesi ile sunulmuştur.**

İŐIK ÜNİVERSİTESİ

2020

ÖN ERGENLERİN OLUMLU VE OLUMSUZ MÜKEMMELİYETÇİLİK DÜZEYLERİNİN MANTIKDİŞİ İNANÇLAR VE PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Özet

Bu araştırmanın amacı, iki boyutuyla incelenen mükemmeliyetçilik kavramının ergenlik döneminde ilk işaretlerini veren mantıkdışı inanç düzeyi ile problem çözme becerisi üzerindeki yordayıcı etkilerini incelemektir. 383 katılımcının bulunduğu bu araştırmanın örneklemini 11-15 yaş arası ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada katılımcıların problem çözme, mantıkdışı inançlar ve mükemmeliyetçilik düzeylerini değerlendirmek için sırasıyla; Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği (OOMÖ), Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği (EMİÖ) ve Çocuklar için Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE) kullanılmıştır. Ayrıca sosyodemografik özelliklerin değerlendirilmesi için de Sosyodemografik Özellikler Veri Formu kullanılmıştır.

Temel hipotezlerin analizinden elde edilen bulgulara göre; olumlu mükemmeliyetçiliğin ve olumsuz mükemmeliyetçiliğin mantıkdışı inançlar ve problem çözme becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olduğu görülmüştür ($p<.05$).

Anahtar kelimeler: Ergenlik Dönemi, Olumlu Mükemmeliyetçilik, Olumsuz Mükemmeliyetçilik, Mantıkdışı İnançlar, Problem Çözme Becerisi

THE RELATIONSHIP BETWEEN POSITIVE AND NEGATIVE PERFECTIONISM LEVELS, IRRATIONAL BELIEFS AND PROBLEM SOLVING SKILLS AMONG PRE-ADOLESCENTS

Abstract

The aim of this study is to examine the predictive effects of the concept of perfectionism, which is examined in two dimensions, on the level of irrational belief that gives its first signs during adolescence and problem solving skills. The sample of this study, which includes 383 participants, is the 6th, 7th and 8th grade students studying at the second level of primary education between the ages of 11-15. In order to evaluate the participants' problem solving, irrational beliefs and perfectionism levels, respectively; The Positive and Negative Perfectionism Scale (PNPS), the Irrational Beliefs Scale for Adolescents (EMES) and the Problem Solving Inventory (CPA) for Children were used. In addition, the Sociodemographic Characteristics Data Form was used to evaluate sociodemographic characteristics.

According to the findings obtained from the analysis of basic hypotheses; positive perfectionism and negative perfectionism have been found to have a significant predictive effect on irrational beliefs and problem solving skills ($p < .05$).

Key words: Adolescence, Positive Perfectionism, Negative Perfectionism, Irrational Beliefs, Problem Solving Skill

Teşekkür

Bu çalışmada, ön ergenlerde olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin mantıkdışı inançlar ve problem çözme becerisi ile ilişkisi incelenmekte ve mükemmeliyetçilik düzeyleri, mantıkdışı inançlar ve problem çözme becerisi açısından sosyo-demografik özelliklerin nasıl farklılaştığı araştırılmaktadır.

Bu çalışmanın planlanmasında ve tamamlanmasında birçok kişinin katkısı bulunmaktadır. Dolayısıyla ilk ve öncelikli olarak araştırmamın her aşamasında bana gerekli zamanı ayıran, her türlü desteği veren ve akademik katkı sağlayan, pozitif tutumuyla beni her an motive eden değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Z. Deniz AKTAN'a

Araştırma örnekleminin sağlanmasına destek olan okullarda bulunan tüm öğrenci ve rehberlik bölümlerinin ilgisine,

Araştırmamın başından sonuna kadar olan süreçte kendimi yetersiz hissettiğim her noktada beni destekleyen ve iyi olmamı sağlayan, her an yanımda olmaya çalışan ve beni motive eden kıymetli arkadaşım Murat Demir'e ve sevgili dostum Psikolog Kıymet Yıldız'a,

Son olarak tüm eğitim-öğretim hayatım boyunca benden bir an olsun maddi-manevi desteklerini esirgemeyen, her koşulda sevgileri ile yanımda olan sevgili annem Leyla Yıldız'a, babam Abdullah Yıldız'a ve ablam Ebru Yıldız Çetin'e sonsuz teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
BÖLÜM 1.....	1
1.GİRİŞ.....	1
BÖLÜM 2.....	5
2. LİTERATÜR.....	5
2.1. Ergenlik Dönemi.....	6
2.1.2. Ergenlik Döneminde Gelişim.....	7
2.1.2.1. Bedensel ve Cinsel Gelişim.....	8
2.1.2.2. Bilişsel Gelişim.....	9
2.1.2.3. Duygusal Gelişim.....	9
2.1.2.4. Sosyal Gelişim.....	10
2.1.2.5. Kişilik Gelişimi.....	11
2.2 Mükemmeliyetçilik.....	12
2.2.1. Mükemmeliyetçiliğin Tanımı.....	12
2.2.2. Mükemmeliyetçilik Boyutları.....	13
2.2.2.1. Tek Boyutlu Mükemmeliyetçilik.....	13
2.2.2.2. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik.....	15
2.2.3. Mükemmeliyetçiliğin Oluşumu.....	17

2.2.4. Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik.....	18
2.2.5. Mükemmeliyetçilik Hakkında Yapılan Bilimsel Çalışmalar.....	19
2.3. Mantıkdışı İnançlar.....	23
2.3.1. Mantıklı İnançlar.....	23
2.3.2. Mantıkdışı İnançlar.....	24
2.3.2.1. Mantıkdışı İnanç Özellikleri.....	25
2.3.3. Çocuk ve Ergenlerde Mantıkdışı İnançlar.....	26
2.3.4. Mantıkdışı İnançların Mükemmeliyetçilik ile İlişkisi.....	27
2.3.5. Mantıkdışı İnançlar Hakkında Yapılan Bilimsel Araştırmalar.....	27
2.4. Problem Kavramı.....	28
2.4.1. Problem Çözme ve Problem Çözme Becerisi.....	29
2.4.2. Problem Çözme Sürecindeki Aşamalar.....	30
2.4.3. Problem Çözme Becerisinin Mükemmeliyetçilik ile İlişkisi.....	31
2.4.4. Problem Çözme Becerisi Hakkında Yapılan Bilimsel Çalışmalar.....	31
BÖLÜM 3.....	33
3. AMAÇ VE HİPOTEZLER.....	33
3.1. Amaç.....	33
3.2. Hipotezler.....	34
BÖLÜM 4.....	35
4.YÖNTEM.....	35
4.1. Katılımcı Verilerinin Toplanması.....	35
4.2. Katılımcıların Sosyodemografik ve Diğer Bilgileri.....	35
4.3. Veri Toplama Araçları.....	38
4.3.1. Sosyodemografik Özellikler ve Veri Formu.....	38
4.3.2. Sosyodemografik Özellikler Veli Veri Formu.....	38
4.3.3. Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği (OOMÖ).....	38
4.3.4. Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği (EMİÖ).....	39
4.3.5. Çocuklar için Problem Çözme Envanteri (PCE).....	39
4.4. İşlem.....	40
4.5. Veri Analizi.....	41

BÖLÜM 5.....	42
5. BULGULAR.....	42
5.1. Değişkenler Arası Betimsel İstatistik Sonuçları.....	42
5.1.1. Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri.....	42
5.1.2. Ergenler İçin Mantık Dışı İnançlar Ölçeği ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistikleri.....	42
5.1.3. Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistikleri.....	43
5.2. Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi.....	43
5.2.1. Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği ile Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği ve Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	44
5.2.2. Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği ile Çocuklar için Problem Çözme Envanteri Ölçeği ve Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	46
5.2.3. Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği ve Alt Boyutları Puanları ile Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	48
5.3. Değişkenler Arası Yordayıcı İlişkilerin Sınanması.....	49
5.3.1. Olumlu Mükemmeliyetçiliğin Mantıkdışı İnançlara Etkisi.....	50
5.3.2. Olumsuz Mükemmeliyetçiliğin Mantıkdışı İnançlara Etkisi.....	51
5.3.3. Olumlu Mükemmeliyetçiliğin Problem Çözme Becerilerine Etkisi....	52
5.3.4. Olumsuz Mükemmeliyetçiliğin Problem Çözme Becerilerine Etkisi..	53
5.4. Katılımcıların Sosyodemografik Özelliklerine Göre Yapılan Betimsel Analizler.....	55
5.4.1. Katılımcıların, Mükemmeliyetçilik, Mantıkdışı İnançlar ve Problem Çözme Ölçeklerinden Elde Ettikleri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasının İncelenmesi.....	56

5.4.2. Katılımcıların, Mükemmeliyetçilik, Mantıkdışı İnançlar ve Problem Çözme Ölçeklerinden Elde Ettikleri Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşmasının İncelenmesi.....	57
5.4.3. Katılımcıların, Mükemmeliyetçilik, Mantıkdışı İnançlar ve Problem Çözme Ölçeklerinden Elde Ettikleri Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşmasının İncelenmesi.....	59
5.4.4. Katılımcıların, Mükemmeliyetçilik, Mantıkdışı İnançlar ve Problem Çözme Ölçeklerinden Elde Ettikleri Puanlarının Ailenin Gelir Değişkenine Göre Farklılaşmasının İncelenmesi.....	61
5.4.5. Katılımcıların, Mükemmeliyetçilik, Mantıkdışı İnançlar ve Problem Çözme Ölçeklerinden Elde Ettikleri Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasının İncelenmesi.....	63
5.4.6. Katılımcıların, Mükemmeliyetçilik, Mantıkdışı İnançlar ve Problem Çözme Ölçeklerinden Elde Ettikleri Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasının İncelenmesi.....	64
BÖLÜM 6.....	66
6.TARTIŞMA	66
KAYNAKÇA	
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLolar LİSTESİ

Tablo 4.1 Cinsiyet, Yaş, Öğrencinin Sınıfı, Okul türü, Kardeş Sayısı, Ailede Kaçınıcı Çocuk Oldukları, Ailenin Geliri, Anne/Baba Öğrenim Düzeyi, Anne/Baba Sağ/Ölü Durumuna İlişkin Dağılımlar.....	37
Tablo 5.1 Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri.....	42
Tablo 5.2 Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri.....	42
Tablo 5.3 Çocuklar için Problem Çözme Envanterinin Betimsel İstatistikleri.....	43
Tablo 5.4 Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyutları ile Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği ve Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	44
Tablo 5.5 Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyutları ile Çocuklar için Problem Çözme Envanteri Ölçeği ve Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	46
Tablo 5.6 Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği ve Alt Boyutları ile Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri ve Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	48
Tablo 5.7 Olumlu Mükemmeliyetçiliğin Mantıkdışı İnançlara Etkisi.....	50
Tablo 5.8 Olumsuz Mükemmeliyetçiliğin Mantıkdışı İnançlara Etkisi.....	51
Tablo 5.9 Olumlu Mükemmeliyetçiliğin Problem Çözme Becerilerine Etkisi.....	52
Tablo 5.10 Olumsuz Mükemmeliyetçiliğin Problem Çözme Becerilerine Etkisi.....	54

Tablo 5.11 Katılımcıların, Mükemmeliyetçilik, Mantıkdışı İnançlar ve Problem Çözme Ölçeklerinden Elde Ettikleri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasının İncelenmesi.....	56
Tablo 5.12 Katılımcıların, Mükemmeliyetçilik, Mantıkdışı İnançlar ve Problem Çözme Ölçeklerinden Elde Ettikleri Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşmasının İncelenmesi.....	57
Tablo 5.13 Katılımcıların, Mükemmeliyetçilik, Mantıkdışı İnançlar ve Problem Çözme Ölçeklerinden Elde Ettikleri Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşmasının İncelenmesi.....	59
Tablo 5.14 Katılımcıların, Mükemmeliyetçilik, Mantıkdışı İnançlar ve Problem Çözme Ölçeklerinden Elde Ettikleri Puanlarının Ailenin Gelir Değişkenine Göre Farklılaşmasının İncelenmesi.....	61
Tablo 5.15 Katılımcıların, Mükemmeliyetçilik, Mantıkdışı İnançlar ve Problem Çözme Ölçeklerinden Elde Ettikleri Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasının İncelenmesi.....	63
Tablo 5.16 .Katılımcıların, Mükemmeliyetçilik, Mantıkdışı İnançlar ve Problem Çözme Ölçeklerinden Elde Ettikleri Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasının İncelenmesi.....	64

KISALTMALAR LİSTESİ

OOMÖ: Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği

EMİÖ: Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği

ÇPE: Çocuklar için Problem Çözme Envanteri

ADDT: Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS: Statistical Package For Social Sciences

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Ergenlik, çocukluktan yetişkinlik dönemine geçişin ve bireyin hayatında hızlı değişimlerin olduğu zorlu bir yaşam dönemi olarak tanımlanabilir. Çocukluktan ergenliğe geçişin olduğu bu dönemde bireyin fiziksel, bilişsel, duygusal ve hormonal değişimleri ani bir şekilde yaşaması ve kişilik yapısının da etkilenmesi sebebiyle gelişim dönemi açısından önemlidir (Steinberg, 2007). Ergen, yaşamış olduğu ani değişimlerin sonucu olarak davranım bozukluğu, yeme bozukluğu, depresyon, öfke ve sosyal fobi gibi bazı psikolojik rahatsızlıkları gösterebilir. Bu rahatsızlıkların bazıları duygusal, bazıları bilişsel, bazıları davranışsal, bazıları duygu ve düşünceden kaynaklanarak genetik faktörlerin dışında tutulmuştur (Şenol, 2006).

Gelişim döneminde olan bireylerin davranışları çevresel faktörler tarafından şekillenmektedir. Dolayısıyla bireylerin tutumları sosyal çevresi tarafından eleştiri veya takdir alabilmektedir. Ergenlik çağında kimlik bulma çabası içinde olan bireyler sosyal çevresinin kendileri hakkında yaptığı yorumları dikkate alarak kendilerine birtakım yüksek standartlar oluşturmaktadır. Bu standartlar doğrultusunda ise bireyler kusursuz yapılarını meydana çıkartabilmektedir (Camadan, 2009: 39). Aynı zamanda kusursuz olma ve en iyiyi elde etme çabaları ergenlik çağının önemli unsurlarından biri olarak ifade edilmiştir (Erözkan, 2009).

Blatt, (1995) mükemmeliyetçiliğin kökenlerinin çocukluk dönemi gelişim deneyimlerinde yattığını öne sürmüştür ve mükemmeliyetçi kişilik özelliğinin gelişmesinde ebeveyn-çocuk ilişkisinin önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir (Enns, Cox ve Clara, 2002). Ayrıca aileler ve öğretmenler tarafından empoze edilen kusursuz iş yapma algısı erken yaşlarda mükemmeliyetçi kişilik özelliğine zemin hazırlamaktadır (Kottman ve Ashby, 2000).

Mükemmeliyetçi bireylerin yüksek beklentilere sahip olmasında ebeveynlerinin eleştiri ve beklentileri çok etkilidir. Ailelerin, çocuklarında oluşturdukları gerçekdışı talepler öğrencilerin “eğer mükemmel olmazsam ailem bana değer göstermez” gibi akılcı olmayan inançlar oluşturmalarına, kişilik yapılarının mükemmeliyetçi olarak gelişmesine sebep olabilmektedir (Dilmaç ve ark, 2009).

Mükemmeliyetçilik tutumları daha çok üniversite öğrencilerinde ve yetişkinlerde incelenmesine rağmen mükemmeliyetçiliğin çocuklukta başlayıp yetişkinlik dönemine kadar devam eden gelişim süreci net bir şekilde ifade edilmemiştir (Kottman ve Ashby, 2000).

Bireyin kusursuz iş yapma konusundaki algısında çevresindekilerin özellikle aile ve öğretmenlerinin baskısının önemli bir rol oynadığı çocukluktan yetişkinliğe geçiş döneminde bu durumun bir sonucu olarak ergenlerde erken yaşlarda olumsuz mükemmeliyetçi kişilik yapısına zemin hazırlanmakta olduğu ifade edilmiştir (Rice ve Slaney, 2002).

Mükemmeliyetçilik kavramı ile ilgili literatüre bakıldığında ortak kabul görmüş bir tanım bulunmamaktadır. Mükemmeliyetçiliğin olumlu yanlarının olduğu kadar psikolojik sorunlara yol açabilen olumsuz yanlarının net bir şekilde farklılaşmaması bu duruma sebep olarak gösterilebilir (Ortar, M., Dönmez, D., ve Uzel, B., 2018 akt. Flett ve Hewitt, 2005).

Literatüre bakıldığında, araştırmacıların bazıları mükemmeliyetçiliğin olumsuz tarafına odaklanmışlardır (Burns 1980; Frost, Marten, Lohart ve Rosenblate 1990; Parker 2000; Hewitt ve Flett 1991; Stöber ve Joorman 2001). Buna karşın son dönemlerde mükemmeliyetçiliğin olumlu ve olumsuz iki boyutu da kabul edilmektedir (Ashby ve Rice, 2002; Kottman, 2000; Parker, 2000; Schuler, 2000; Silverman, 2007).

Olumlu mükemmeliyetçiğe sahip bireyler, yüksek standartlara ulaşmak için çok fazla düzeyde anksiyete yaşamayan ve bu yüksek standartlara ulaşamazlarsa hayal kırıklığı yaşamayan bireylerdir. Olumsuz mükemmeliyetçiler, ulaşılması zor hedefler belirleyerek beklentilerine ulaşmak için aşırı kaygılı ve en iyiye

ulaşamadıklarında ise ciddi bir hayal kırıklığı yaşayan bireylerdir. (Kottman ve Ashby, 2000; Rice ve Slaney, 2002).

Ellis (2000), bireye rahatsızlık hissi veren bütün duygular üç ana mantıksız inançlardan bir tanesiyle ya da üçüyle ilişkili olduğunu söylemektedir. Bireyin kendi yaşamında oluşturmuş olduğu “mecburiyetler, uygun olmayan talepler, ve meli, malı”ları içeren cümleler mantıkdışı inançları oluşturmaktadır (Akt.Çivitçi, 2003a). Çocuk ve ergenlerde de mantıkdışı inançların görülebiliyor olması ve çocukluk döneminde mantıksal düşüncenin sınırlı olmasından dolayı bu inançların pek çoğu çocukluk döneminde pekişmektedir (Çivitci, 2006b, Akt., Bernard,1984).

Kendal’a (1993) göre yaşamları üzerinde etkisi olan problem çözme becerisinde yetersiz kalan ergenler bilişsel çarpıtmalara sahiptir (Akt. Ağır,2007). Yaşları sebebiyle çocuklar ve ergenler deneyimleri az olduğu için problemleri çözerken yoğun güçlükler yaşamaya adaydır. Yardım almadan bu problemleri çözmeleri oldukça zordur. Bu güçlük bireylerin problem çözme konusundaki yetersizliklerinden ya da mantıkdışı inançlara sahip olmalarından kaynaklanabilir. Problemlerle etkin başa çıkabilmeyi olumsuz etkileyen faktör bireylerin akılcı olmayan inançlara sahip olmasıdır (Aysan ve Bozkurt, 2004).

Mükemmeliyetçi kişiliğe sahip bireyler yaptıkları işin sonucunda başarıyı yakalamış olsalar bile o başarıdan tatmin olmazlar ve hep daha fazlasını isterler. Yaptıkları işi tekrar tekrar değerlendirerek kendi kusurlarını görmezden gelirler. Ayrıca bu kişiler başarısız olmaktan korktukları için yeni bir işi deneyimlemeyi tercih etmemektedirler. Dolayısıyla bu durumlar kişilerin problem çözme becerilerini de etkileyebilmektedir (Tuncer, 2006).

Ashby ve Kottman’a (2000) göre çocuklarda mükemmeliyetçiliğin hangi boyutta olduğunu öğrenmek ve mükemmeliyetçiliğin sonuçlarını değerlendirmek için okulların en ideal ortamlar olduğu ifade edilmiştir. Akademik başarı beklentilerinin giderek önemli hale geldiği okullarda mükemmeliyetçilik çaba harcanması gereken önemli bir özelliktir (Rice ve ark., 2007).

Türkiye’de mükemmeliyetçilik ile alakalı çalışmaların çocukluk döneminde oldukça sınırlı olduğu, mükemmeliyetçiliğin daha çok lise ve üniversitede olumsuz tarafının ele alındığı söylenebilir (Mısırlı-Taşdemir, 2003; Oral, 1999; Selışık, 2003).

Parker, (1997) mükemmeliyetçilikle ilgili okul çağındaki çocuklarla yapılan çalışmaların kısıtlı olduğunu ve yapılan çalışmaların birçoğunun ise üstün yetenekli çocuklarla yürütüldüğünü belirtmiştir.

Bu bilgiler doğrultusunda literatürde birbirini tetikleyen değişkenler olsa da üç değişkenin de bir arada bulunduğu çalışmaya rastlanılmamasıyla beraber mükemmeliyetçilik çocuk ve ergenler üzerinde çok fazla incelenmemiştir. Dolayısıyla araştırmanın amacı, ön ergenlerdeki olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik tutumlarının mantıkdışı inançlar ve problem çözme becerisi ile ilişkisini incelemektir. Araştırmada ayrıca olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin, mantıkdışı inançların ve problem çözme becerisinin cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, ailenin geliri ve ebeveyn eğitim durumu gibi sosyodemografik değişkenlere göre nasıl farklılaştığı da incelenecektir.

BÖLÜM 2

2. LİTERATÜR

2.1 Ergenlik Dönemi

Batı literatüründeki ‘adolescent’ kelimesinin karşılığı olarak ‘ergen’ kelimesi kullanılmıştır. ‘Adolescere’ fiilinin kökünden gelmekte olup, Latince büyüme ve olgunlaşmak anlamında kullanılan ergen sözcüğü bir durumu değil, bir süreci anlatmaktadır. Ergenlik dönemi, biyolojik, psikolojik, sosyal ve zihinsel açıdan gelişimin meydana geldiği çocukluk yıllarından yetişkinliğe geçiş dönemi olarak tanımlanabilir (Yavuzer, 2017).

Ergenlik, fiziksel ve duygusal değişimlerin neden olduğu, cinsel ve psiko-sosyal gelişimle başlayan ve kişinin bağımsızlık, benlik ve sosyal anlamda üretkenlik edindiği bir dönemdir (Derman, 2008). Yaklaşık olarak 11-14 yaş aralığı olarak kabul edilen ön ergenlik dönemi, depresyon, kaygı, utanç gibi rahatsız edici duyguların türediği ve duygusal patlamalara eşlik eden huysuzluk davranışlarının gözlemlendiği bir dönemdir (Çivitçi, 2005).

Gelişim ve değişim dönemi olarak bilinen ergenlik, hızlı ve sürekli devam eden bir süreçtir. Ergenlik dönemi Millî Eğitim Bakanlığı’na göre 12-24 yaş arası kapsayan, biyo-psikolojik açıdan çocukluğun bitişi ve bireyin toplumsal ve sosyal hayatında sorumluluk almaya başlaması olarak kabul edilmiştir (Kulaksızoğlu, 2017).

Ergenliği üç alt döneme ayıran Steinberg (2007:23)’e göre 10 ile 13’e kadar olan yaş grubunu ‘ön-ergenlik’, 14 ile 17 yaş aralığını ‘orta ergenlik’ ve 18 ile 22 yaş arası dönemini ‘ileri ergenlik’ şeklinde tanımlamıştır. 10 ve 14 yaş arası dönemi erken ergenlik, 15 ve 19 yaş aralığını ise geç ergenlik dönemi ele alarak ergenliği iki ana evre olarak tanımlamıştır. Erken ergenlik, çocukların kendilerine ait güvenilir alanları olması durumunda kendilerinin bilişsel, duygusal, cinsel ve psiko-mantıksal alanlarda değişikliğe gidecekleri bir dönemdir. Biyolojik-cinsel gelişme ergenliğin

başındaki dönemdir. Bu dönem buluğ (erinlik, ön ergenlik) olarak ifade edilmektedir. Çocukluktan ergenliğe geçiş dönemi olan ‘buluğa erme’ dönemi, kızlar için 11-13, erkekler için 13-15 yaş aralığı olarak tanımlanmaktadır (Kulaksızoğlu, 2017).

Bilişsel gelişimi dört dönemde inceleyen Piaget’e göre 0-2 yaş duyuşsal motor dönem, 2-7 yaş arası işlem öncesi dönem, 7-11 yaş arası somut işlemler dönemi ve 12 yaş ve üzeri soyut işlemler dönemi olarak belirlenmiştir (Kol,2011). Zihinsel açıdan çocuklar problemleri düşünürken soyut değil somut anlatımlar arasında düşünme yeteneğini geliştirirler (Kol, 2011 akt. Selçuk, 2007). Düşünce ve düşünmeyi izleyen süreçte çocuk esnek ve mantıksal biçimde hareket eder (Kol,2011 akt. Bayhan ve Artan, 2007). Piaget, bir çocuğun zekasının geliştiğı önemli dönemlerden biri olan 11-14 yaş grubunu somut düşünceden soyut düşünceye geçtikleri evre olarak tanımlamıştır. Bireyin bu dönemde düşünmeye yöneltilmiş olması bilişini de hızlandırmakta olup, düşünmeye değil de ezbere yöneltilen bireylerin gelişmesi mümkün olan potansiyellerini hayatları boyunca kaybedeceklerini ifade etmektedir (Tekelli, 2002).

Soyut işlemler döneminde; çocuk ergenlik döneminin başlangıcında olduğı için bu dönemde kendi düşüncelerinin gerçeğe uygun olduğunu, çevresindekiler tarafından uğraşıldığını, takip edildiğini ve kimseye faydası olmadığını tasarlamaktadır. Ergen, problem çözümünde ya da henüz yeni karşılaştığı bir durum karşısında karar verirken yetişkin bireyle aynı kararları verebilmekten ziyade yetişkine yakın düşünme sürecine girmektedir (Ceyhan, 2002).

2.1.2 Ergenlik Döneminde Gelişim

Ergenlik döneminde ortaya çıkan değişimlerin evrensel olması ile birlikte bütün ergenler bu basamaklardan geçmektedir. Gelişim dönemindeki değişimlerin, insandan insana farklılık gösterdiği, zaman ve mekân koşulları içinde değişen sosyal ortamlarda gerçekleştiğı ve biyolojik, bilişsel ve toplumsal açıdan evrensel olduğı açıklanmaktadır. Aile, akranlar, okul ve iş ergenlik gelişiminde önemli bir etken taşımaktadır (Steinberg, 2007).

2.1.2.1 Bedensel ve Cinsel Gelişim

Erinlik ile ergenlik arasındaki ayırım ergenlik döneminin aşamasıdır. Erinlik(buluğ) döneminde cinsel organların olgunlaşması ve gelişmesi ve birtakım fizyolojik değişikliklerin gerçekleşmesi sonucunda tüylenme, göğüs ve kalça vb. gibi gelişimi görülür (Yavuzer, 2017).

Sosyal, duygusal ve zihinsel olgunlukların zemini bedensel gelişim döneminde oluşmaktadır. Boy ve ağırlık gelişimi, kızlarda ergenlik dönemi öncesinde artış gösterirken ergenlik döneminde ağırlaşmıştır. Erkeklerde ise 12-16 yaşları arasında açık bir biçimde ilerleme görülürken, bu durum 18 yaşına kadar devam etmektedir. ABD' de yapılan araştırmalarda, 11-12 yaşından önce bedenlerinde ciddi bir değişiklik yaşayan kızların bedenleri hakkında olumsuz fikirler üstlendiklerini göstermiştir (Sweeting & West, 2002, akt. Bee & Body, 2009). Bir diğer araştırmada, erkek çocuklarındaki gelişim erken olduğunda bedenleriyle ilgili olumlu düşünceler taşıdığı ve okul hayatında başarı sergilediği görülmüştür (Duke ve diğerleri, 1982 akt. Bee & Boyd, 2009).

Buluğ dönemi, ergenlerde cinsel gelişme ve değişimin meydana geldiği bir dönem olarak düşünülmektedir (Kulaksızoğlu, 2017). Çocukluk döneminin ilk yıllarında, eğer yetişkinler çocuklarının cinsel konularla ilgili merakını tam olarak giderebilmişse çocuğun merakı yeni alanlara kaymış olur; ancak giderilememişse çocuğun merakı artmış olmakla birlikte okulda akranlarıyla cinsel temalara daha çok yer vermeye başlar. Cinsel olgunlukları birincil ve ikincil cinsel özellik olarak iki ayrılmaktadır. Erkeklerde testis ve penisin gelişmesi, kızlarda vajinanın ve yumurtalığın gelişmesi birincil cinsellik özelliklerinde meydana gelirken; kızlar göğüslerin ve kalçaların gelişmesi, erkeklerde sesin kalınlaşması, bıyık ve sakalın oluşumu ikincil cinsellik özellikleri şeklinde anlatılabilir. Meydana gelen değişimlerin sonucunda kızlarda kadın görünümü erkeklerde ise yetişkin erkek görünümü yavaş yavaş gözlemlenmeye başlanır. (Bee ve Boyd, 2009; Doğan,2007; Yavuzer, 2017).

Fiziksel ve cinsel olarak olgunluğun farklılaşmaya başladığı yaşlar kızlar için 10, erkekler için 12 olarak kızlarda meydana gelen bedensel ve cinsel gelişimin erkeklerden iki yıl kadar önce başladığı görülmektedir (Kulaksızoğlu, 2017).

2.1.2.2 Bilişsel Gelişim

Piaget'in gelişim kuramına göre zihninde şimdiki zaman ve gelecekle ilgili soyut düşünceler oluşturan ergen bilişsel gelişim döneminde de en üst seviyeye ulaşmaya hazır hale gelir. Sonuç olarak ergen soyut işlemler döneminde en üst düzeye ulaşmaya hazır olur. Ergenin bir olaya farklı pencerelerden bakabilmesi, hipotetik düşünceler oluşturabilmesi ve soyut kavramları somutlaştırmaya gerek kalmadan anlayabilmesi bu durumun bir göstergesidir (Ceyhan ve diğ., 2000). Bazı ergenlerin soyut düşünme yeteneği diğerlerine göre daha fazla gelişmişken bazılarının problem çözme yeteneği ve okul başarısı diğer akranlarına göre daha çok gelişmiştir. Bu durum ergenlerin fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişim dönemlerindeki değişimleri aynı hızda yaşamadıklarını ve etkilenme derecelerinin farklılık göstermesinden kaynaklanmaktadır (Doğan, 2007).

Elkind'in hayali seyirci kavramına göre ergenler kendi zihinlerinde yarattıkları seyirci kitlesi tarafından izlendiklerini düşünürler. Kendi yaşadıkları bir durum ya da olayın diğerlerinin yaşamayacağına, başkalarının başına gelen olayların kendi başlarına gelmeyeceklerine ve koca evrende tek olduklarına inandıkları dünyaları vardır. Ergen 15-16 yaşlarına geldiğinde Elkind'e göre evrendeki diğerlerinden farklı olmadığını ve herkesin kendisini izlemekten daha ciddi işleri olduğunu anlamaya başlar (Ceyhan, 2000). Erken ergenlik döneminde kendilerini sahnede gibi hisseden ergenler, kendilerinin baş kahraman olduklarına ve başka seyirciler tarafından izlendiklerine inanırlar (Santrock, 2014).

2.1.2.3 Duygusal Gelişim

Hall, ergenliğin doğasını 'fırtınalı ve stresli' olarak betimlemektedir; çünkü her genç insan daha kararlı ve dengeli yetişkinliği benimsemeden önce duygusal ve davranışsal anlamda inişler çıkışlar yaşamaktadır (Arnett, 2006). Duygusal anlamda iniş çıkışlar yaşamaların da hem hormonal değişimlerin hem de çevresel faktörlerin payı büyüktür. Duygusal açıdan görülen inişler ve çıkışlara ilk ergenlik döneminde daha çok rastlanılmaktadır (Santrock, 2014).

Ergenin duygusal dünyasında meydana gelen çelişkilerin sonucunda az önce mutlu olan bir ergen az sonra öfkeli ve mutsuz olabilir. Çünkü değişen bedeninin

yanı sıra vücudunda salgılanan hormonların düzene oturmaması onlarda anlık duygusal değişikliklere neden olmaktadır (Ceyhan, 2000).

2.1.2.4 Sosyal Gelişim

Ergenler için herhangi bir akran grubuna ait olma duygusu onların sosyal gelişimlerini desteklemektedir. Ancak girmek istediği grup tarafından benimsenmez ya da kabul edilmezse bu durum ergende üzüntü yaratır. Ergenlik döneminde birey tutum ve davranışlarıyla model alabileceği kişilere ihtiyaç duyar. Kendisini model almak istediği birey ya da bireylerle özdeşleştirmesi ergenin sosyal gelişmesinde önemli bir rol oynar (Kulaksızoğlu, 2017).

Kağıtçıbaşı'na (2003) göre insan yavrusunun toplumun bir üyesi haline gelmesi sosyalleşme olarak açıklanmakta ve sosyalleşmenin çocuğun çevresi üzerinde önemi bir rolü bulunmaktadır. Toplumda benzerlikleri ve farklılıklarıyla her birey biriciktir.

Psiko-sosyal gelişim hem psikolojik hem de toplumsal öğeleri bir arada barındırmakla beraber kimlik, özerklik, yakınlık, cinsellik ve başarı konuları da sosyal gelişim basamağının önemli unsurlarıdır. Bireyin kendisini keşfetme ve kendini anlaması (kimlik), sağlıklı bağımsızlık duygusunu yaratabilmek (özerklik), diğer insanlarla yakın ve özenli ilişkiler oluşturabilme (yakınlık), başkalarıyla fiziksel temasta bulunmak ve bu duyguları ifade edebilmek (cinsellik) ve toplumun başarılı bireyleri olabilmek (başarı) psiko-sosyal gelişim konuları olarak açıklanmaktadır. Bu psiko-sosyal konular ergenlikle beraber ortaya çıkan konular olmamakla bireyin bebeklikten ileri yetişkinliğine kadar yaşamının evrelerinde gözüktür. Bir diğer deyişle gelişim konularının beşi birey olgunlaştıkça ve olgunlaşmanın getirmiş olduğu değişimle var olan ana gelişimsel problemlerdir. Ergenlik döneminde psiko-sosyal sorunlar olarak ilişkilendirilen madde ve alkol kullanımı ve kötüye kullanımı, suçluluk ve diğer dışa yönelim sorunları ve depresyon dikkat çekmektedir (Steinberg, 2017).

2.1.2.5 Kişilik Gelişimi

Kişiliğin tekrardan oluşturulduğu ergenlik döneminde ergen 'ben kimim' ve 'nasıl bir insanım' sorularına yanıt aramaktadır. Bu cevap arama sürecinde ise aile

bireylerinden uzaklaşarak yeni bir çevre ve yeni arkadaşlıklar bulma çabasına girer. Yeni bir kimlik bulma arayışına giren ergen çeşitli zorluklarla karşılaşabilir ve bu dönemde daha önceki dönemlerde edinmiş olduğu geçici kimlikten ayrı bir kimlik oluşturur. Yeni kimlik edinme çabası içindeyken farklı deneyimler edinebilir, yeni kararlar ve sorumluluklar alabilir. Bu durumun sonucunda ise aile ve toplum içindeki yeni rollerini belirlemesi gerekmektedir (Ceyhan, 2000). Ergen, yeni toplumsal roller deneyimlerken buna ilişkin avantaj ve farklı becerilerini de fark ederek, kendi hakkında ve başkalarının onun hakkında edindiği eş düşünceler doğrultusunda sağlıklı bir kimlik duygusu oluşturur (Kadak ve Özdemir, 2012)

Özerklik, özdeşim ve sorumluluk gibi kavramlar kişiliğin gelişip olgunlaşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Ergen bir yandan değişen bir yandan gelişen kişiliği içinde bu üç kavrama cevap bulma çabası içindedir. Bu kavramlar ergenin toplumdaki rolünü oluşturmakla beraber kendisine kişilik kazandırır. Özellikle onun gibi olmasını istediği kişileri çevresine katar ve özdeşleşme yaparak kişiliğine yön verir. (Yavuzer, 2017).

Erikson'un psiko-sosyal gelişim teorisi 12-18 yaş arası dönemi kimliğe karşı rol karmaşası olarak tanımlamaktadır. Kimlik bulma arayışının sağlıklı bir şekilde tamamlanabilmesi için önceki dönemlerin başarılı bir şekilde geçilmesi gerekmektedir. Bir taraftan toplumca kabul gören değer ve hedeflere doğru yönelme zorunluluğu yaşayan diğer bir taraftan vücudunda gelişen hızlı değişikliklerle başa çıkmaya çalışan ergenin çatışma ve karmaşalar yaşadığı bir dönemdir (Çamlıbel, 2012). Bu dönemde ergenin mesleki, cinsel ve dini vb. alanlarda kendisine yeni roller oluşturması gerekmektedir. Çünkü çocukluk döneminde edindiği kimlik artık yeterli gelmemektedir. Böylece ergenin edindiği yeni roller karmaşa yaşamasına neden olmaktadır. Yaşadığı karmaşanın içinde güven dayanağıyla oluşturduğu büyük ve küçük gruplar gencin kimlik gelişimi sürecinde önemli bir rol oynar (Bee ve Boyd, 2009).

Ergenlik döneminde kimlik arayışı içinde birey, çevresindekilerin kendisi hakkında yaptığı yorum ve değerlendirmelerden etkilenebilmektedir. Ergenlerin etrafında önemli kişiler tarafından empoze edilen kusursuz iş yapma algısı erken yaşlarda mükemmeliyetçi kişiliğin gelişiminde etkili bir rol oynayabilmektedir. Bu

nedenle bir sonraki bölümde mükemmeliyetçilik ve mükemmeliyetçiliğin oluşumu anlatılacaktır.

2.2 Mükemmeliyetçilik

Bu bölümde mükemmeliyetçiliğin tanımı, mükemmeliyetçiliğin boyutları olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ve olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilikle alakalı yapılan araştırmalar yer almaktadır.

2.2.1 Mükemmeliyetçiliğin Tanımı

Literatürde mükemmeliyetçiliğin kesin bir tanımı olmasa da araştırmacılar tarafından belirli özellikleri tanımlanmıştır. Bunlar arasında en belirgin olanı kişisel performans standartlarının yüksek olmasıdır. Mükemmeliyetçiliği bu şekilde tanımanın en büyük sorunu, mükemmeliyetçi insanları, yüksek derecede yetkin ve başarılı olan insanlardan ayıramamasıdır (Frost ve diğ., 1990).

Mükemmeliyetçilik, kusursuzluk çabası içinde olmaktır. Mükemmeliyetçi bireyler, yaşamlarının bütününde mükemmel olmak isterler (Flett ve Hewitt, 2002). Bireyin yaşamında var olan her şeyin sürekli biçimde bir düzen içerisinde olmasını, kendisine ve diğerlerine yönelik gerçekçi olmayan standartlar belirleme isteği içerisinde olması 'mükemmeliyetçilik' olarak ifade edilmektedir (Litauer ve Litauer, 1998).

Burns (1980) mükemmeliyetçiliği, bireyin standartlarının ulaşılmaz veya aklın ötesinde olduğu ve bu imkânsız hedeflerine kendi dürtülerini zorlayarak ve bunu sürekli devam ettirerek ulaştığını ve neticesinde oluşan üretkenliği ve ulaştığı başarıyla da kendi öz değerinin farkına vardığından bahsetmiştir.

Mükemmeliyetçiliğin çoğu kavramsallaştırması, çocuklukta mükemmeliyetçi eğilimlerin kökenine dayanmasına rağmen mükemmeliyetçilikle ilgili literatürün birçoğu geç ergenlere, genç yetişkinlere ve yetişkin klinik popülasyonlara odaklanmıştır. Okullar, psikolojik danışmanlar ve öğretmenler tarafından yüksek performans beklentilerinin sürekli olarak talep edildiği ortamlardır. Dolayısıyla öğrencilerden, yeteneklerinin en iyisini yapmaları beklenir. Yüksek akademik başarı taleplerinin yavaş yavaş önemli bir hal aldığı mükemmeliyetçilik okullarda çalışılması gereken bir kavramdır. Mükemmeliyetçilik, yüksek akademik

performans taleplerinin öğrenciler üzerindeki sonuçlarını psikolojik danışmanların veya rehber öğretmenlerin anlamalarına yardımcı potansiyel olarak faydalı bir yapıdır (Rice, Leever, Noggele ve Lapsley, 2007).

Ashby ve Kottman, (2000) mükemmeliyetçi çocuk ve ergenleri tanımanın çok kolay olduğunu bir ortamda kendilerini net bir şekilde belli ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ve ebeveynler bu çocuk ve ergenleri inanılmaz derecede temiz masalara sahip olduklarını, bazı ödev ve projelerini bitirmek için teneffüs yapmadıklarını, ortak bir grup çalışmasına katıldıklarında herhangi bir zamanda şikâyet ettiklerini ve okul vb. yerlerde mükemmel ödev veya işleri tamamlayamadıklarında ya da öğretmen veya müdür tarafından ‘çok iyisin’ cümlesini alamadıklarında hayal kırıklığına uğramamak için bir projeyi sil baştan yedi kez başlattıklarını belirtmişlerdir.

Bugüne kadar yapılan araştırmaların çoğu, üniversite öğrencileri ve yetişkinlerin mükemmeliyetçi davranışlarına odaklanmıştır. Bununla birlikte, çocukluktan erişkinliğe uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik için gelişme süreci açıkça ifade edilmemiştir. Aynı şekilde, mükemmeliyetçiliğin zaman içindeki istikrarı ve yapının çocuklar ve yetişkinler arasındaki karşılaştırılabilirliği incelenmemiştir (Rice and Preusser, 2002).

2.2.2. Mükemmeliyetçilik Boyutları

2.2.2.1. Tek Boyutlu Mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçilik kavramı en başlarda tek boyutlu bir yapı olarak ele alınmıştır. Burns’un mükemmeliyetçilik ölçeği ilk ölçme aracı olarak kullanılan on maddelik sadece kendine yönelik davranışları vurgulayan tek boyutlu ölçektir (Burns Perfectionism Scale). Bu ölçek, mükemmeliyetçiliğin gelişmesinde genetiğin, doğuştan gelen ve kültürel etkinin rolünü sınıflandırmak için kullanılabilir (Burns 1980). Tek boyutlu mükemmeliyetçiliği ele alan araştırmacıların ortak olarak buldukları nokta mükemmeliyetçiliğin olumsuz tarafını ele almalarıyla beraber mükemmeliyetçi kişiliğe sahip olan bireylerin kendilerine yüksek standartlar belirledikleridir (Stöber ve Joormann, 2001).

2.2.2.2. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik

Hewitt ve Flett (1991) mükemmeliyetçiliği kendine yönelik, diğerlerine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik şeklinde üç boyutta tanımlamışlardır. Bu üç boyutu birbirinden ayıran birincil farklılık davranışsal kalıplardansa mükemmeliyetçi davranışın yöneldiği nesne (kendine yönelik veya diğerlerine yönelik) veya davranışın atfedildiği kişidir (sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik).

Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik: Bireyin kendisi için kesin standartlar koyma ve kendi davranışını katı olarak değerlendirmesi gibi davranışları içerir. Bu kişilerin hata yapmaya tahammülleri yoktur. Kendilerine yönelik belirledikleri yüksek standartlar mantıkdışı düşünceleri ifade etmektedir.

Diğerlerine Yönelik Mükemmeliyetçilik: Başkalarının yetenekleriyle ilgili inanç ve talepleri içermektedir. Başkalarına yönelik mükemmeliyetçiler, önemli diğerleri için gerçekçi olmayan standartlara sahip olduklarına ve diğerlerinin kusursuz olmaları gerektiğine ve onların performanslarını özenle değerlendirmeleri gerektiğine inanırlar. Bu davranış kendine yönelik mükemmeliyetçilikle aynı gibi gözükse de diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilikte davranış dışarıya doğru yöneltilir. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik doğrudan kendini eleştirmeyi ele alırken diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik başkalarını suçlama ve onlara karşı düşmanlık duygularını içermektedir.

Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik: Birey çevresinde kendisi için önemli kişiler tarafından belirlenen yüksek standart ve beklentilere ulaşma ihtiyacı içindedir. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiler, başkalarının kendileri için gerçekdışı yüksek standartlara sahip oldukları, onları katı bir şekilde değerlendirildikleri ve mükemmel olmaları için baskı uyguladıkları inancına sahiptirler.

Frost ve arkadaşları mükemmeliyetçilik kavramını çok boyutlu ele alan bir başka araştırma grubudur. Mükemmeliyetçiliğin altı boyutu olduğunu ifade eden araştırmacılar boyutları sırasıyla şu şekilde açıklamışlardır: yüksek kişisel standartlar, hatalara karşı aşırı ilgi, davranışlardan şüphe duyma, düzen, ebeveyn beklentisi ve ebeveyn eleştirisi (Frost ve diğ., 1990). Mükemmeliyetçiliğin alt boyutu olan yüksek kişisel standartlarda, kişilerin hatalara karşı toleransı aşırı derecede düşüktür. Ayrıca kendilerine gerçekdışı standartlar belirleyerek bu standartlara

ulaşmak için çaba sarf ederler. Düzen boyutunda, mükemmeliyetçi birey yaptıkları her işte ayrıntılara boğularak buldukları ortamların düzenli olmasını isterler. Bu kişiler düzene aşırı derecede önem verirler. Düzenli olmak olumlu bir durum gibi gözükse de mükemmeliyetçi kişi ayrıntılara takılarak bitirmeyi hedeflediği işleri aksatabilir. Hatalara aşırı ilgi boyutunda, birey hata yapmamaya özen göstermekte, yaptıkları hataları başarısızlıkla bir tutma hatalara karşı olumsuz bir tepki göstermektedir. Hata yaptıklarında eleştirildiklerine inanmakla birlikte hata yapmanın onlarda yüksek endişe yarattığını belirtmişlerdir. Diğer bir boyut olan davranışlardan şüphe duyma, bireyin gösterdiği performansta en iyiyi yakalama çabası içinde olduğu, hedeflediği bir işi bitirirken eksik bir şeylerin daha kalacağı düşüncesi içinde olduğu belirtilmiştir. Onlar için tatmin olma duygusunu yaşamak çok zordur ve yaptıkları işi defalarca kontrol ederek sosyal hayatlarında çok vakit kaybederler. Ebeveyn beklentileri boyutunda birey anne ve babasının kendisinden yüksek beklentilere sahip olmasını bekledikleri inancına sahiptir. Ebeveynleri tarafından onaylanmak ve sevilmek için aşırı derecede çaba göstermeye özen gösterirler. Son boyut olan ebeveyn eleştirisi, mükemmeliyetçi birey tarafından ebeveynin beklentileri karşılanmadığında aşırı eleştiriye maruz kaldıkları ifade edilmektedir (Frost ve diğ., 1990).

2.2.3. Mükemmeliyetçiliğin Oluşumu

Mükemmeliyetçiliğin oluşumu, çocuğun mükemmeliyetçi ebeveynlerle olan etkileşiminden öğrendiği ifade edilmektedir. Çocuk, olağanüstü bir performans için ebeveynleri tarafından düzenli olarak sevgi ve onayla ödüllendirilir. Ebeveynler çocuğun hata ve başarısızlıklarına kaygı ve hayal kırıklığı ile tepki gösterdiğinde, çocuğun bu durumu ceza ya da red olarak yorumlaması muhtemeldir (Burns, 1980).

Çocukluk çağı, mükemmeliyetçiliğin oluşması için çok önemli bir dönem olarak kabul edilmekle birlikte mükemmeliyetçiliğin gelişiminde meydana gelen değişikliklerin daha sonraki yaşam evrelerinde de gerçekleşebileceği kabul edilmektedir. Ergenlik, mükemmeliyetçiliğin oluşması için oldukça hassas bir dönem olarak ifade edilmektedir. Bireylerin öz-bilinçlerindeki artış, sosyal standart ve başarı beklentilerindeki artış ile birlikte farkındalıklarının önemli derecede artması

mükemmeliyetçiliğin ergenlik döneminde oluşmasını hassas bir dönem haline getirmektedir (Soenens ve diğ., 2008).

Flett ve Hewitt'e (2002) göre mükemmeliyetçi ebeveynler çocuklarını olumsuz sonuçlar için risk altında bırakabilecek özelliklere sahiptir. Ebeveyn baskısında ve ebeveyn rollerinde değer kaybının yaşanması çocukluk döneminde mükemmeliyetçi bir yapının oluşmasının nedenleri olarak belirtilmiştir. Bu düşünceden yola çıkılarak çocukluk döneminde mükemmeliyetçiliğin gelişimine katkı sağlayan dört model geliştirmişlerdir. Bu modeller: sosyal beklentiler, sosyal öğrenme, sosyal tepki ve endişeli yetiştirme modelleridir.

Sosyal Beklentiler Modeli: Çocukların büyüme döneminde sergiledikleri mükemmeliyetçi tavır ve davranışlardan dolayı ebeveynleri tarafından daha çok kabul gördükleri ifade edilmiştir. Yüksek standartlar belirleyen ebeveynin beklentilerini karşılayamayan çocuklar umutsuzluk ve çaresizlik hissi yaşarlar. Bir taraftan ebeveynin yüksek standartlara ve beklentilere sahip olmasının yanında herhangi bir istek ve beklentisinin olmaması da çocuk için olumsuz bir durumdur. Bunun sonucunda çocuklar, yüksek standartlar ve beklentilerin yokluğunun ve belirli bir davranışın cezalandırılabilir olup olmadığına dair belirsizliklerin üstesinden gelebilmenin bir yolu olarak kendileri için yüksek standartlar koyarlar.

Hewitt ve Flett'e (1991) göre kendi kendine değer duygusu sosyal olarak belirlenmiş mükemmeliyetçiliğin merkezi bir yönüdür. Sosyal olarak belirlenmiş mükemmeliyetçilik ölçütleri üzerinde yüksek puan alan ve "Ne kadar iyi yaparsam, o kadar iyi yapmam bekleniyor" gibi ifadeleri onaylama eğiliminde olanların, koşullu öz-değer şartlarına maruz kalmış olmaları muhtemeldir ve diğerlerinden gelen olumsuz geri bildirimlere yanıt olarak çaresizlik duygularına karşı çok savunmasızdırlar.

Sosyal Öğrenme Modeli: Bu model ebeveynlerin mükemmeliyetçilik rolünün çocuklar tarafından taklit edilmesine odaklanır. Mükemmeliyetçi tutum sergileyen anne-babaların çocukları ebeveynlerini taklit etme eğilimindedir. Sosyal öğrenme modeli ile ise çocuk, mükemmeliyetçi ebeveynleri gibi olmak istemektedir. Yani mükemmeliyetçiliği anne ve babalarından öğrenmektedir.

Sosyal Reaksiyon Modeli: Kötü şartlarda büyüyen çocuklar zaman zaman fiziksel ve psikolojik saldırıya maruz bırakılarak yetiştirilmektedir. Bu şartlara maruz kalan çocuklar yaşadıkları saldırılara karşı bir çeşit başa çıkma mekanizması oluşturarak mükemmeliyetçi bir yapıya sahip olurlar. Bir diğer deyişle çocuk, daha fazla istismara maruz kalmamak için kaçmak veya yaşadığı istismarı en aza indirmek veya utanç ve aşağılanmaya maruz kalmayı azaltmak amacıyla mükemmelleşebilir. Örneğin; ‘mükemmel olursam kimse bana zarar veremez’ şeklinde bir düşünce oluşturur. Bundan farklı olarak, çocuk belirsiz bir ortamda öngörülemeyen durumlardan kurtulmak adına mükemmeliyetçi olabilir. Ebeveynlerin veya diğer bakıcıların tutarsız davranışları belirsiz ve öngörülemeyen koşullara örnek olarak gösterilebilir.

Endişeli yetiştirme modeli: Ebeveynlerin endişeli yapıları onların çocuk yetiştirme tarzlarını etkilemektedir. Çocuklarının yaptıkları hatalara çok fazla takıldıklarından ötürü çocuklarından hata yapmamalarını beklerler. Yapılan hataların başkaları tarafından olumsuz değerlendirilebileceği düşüncesine sahiptirler. Bütün bunların sonucunda çocuklarına hata yapmamaları gerektiğini vurgulamış olurlar (Flett ve arkadaşları, 2002).

2.2.4. Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik

Olumlu mükemmeliyetçilik, uyumlu veya sağlıklı mükemmeliyetçilik olarak, olumsuz mükemmeliyetçilik ise uyumsuz veya işlevsel olmayan/nevrotik mükemmeliyetçilik olarak kullanılabilir. Bunlar arasındaki en temel nokta aralarındaki ayrımdır (Beeling, Israeli, Antony, 2004).

Parker, (2000) mükemmeliyetçiliğin hem sağlıklı hem de sağlıksız bir boyutlarıyla hiyerarşik bir yapıya sahip olduğuna değinmiştir. Bu iki boyutun tek bir sürekliliğin yerine ayrı yapılara sahip olduğunu ve yetenekli ebeveynler ve eğitimciler için sık sık endişe kaynağı olan yüksek kişisel standartların mükemmeliyetçiliğin sağlıklı formu ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir.

Olumlu mükemmeliyetçilik boyutu, kendisine yüksek hedefler ve standartlar koyan, başarı sonucunda mükafat alma çabası içinde olan, sergilediği performanstan tatmin olan ve yetenek ve becerilerinin farkında olan bireyleri içerirken; buna

karşılık olumsuz mükemmeliyetçilik boyutu ulaşılmaz derecede ve gerçekçi olmayan standartlar belirleyen, kendi performansından memnun olmayan veya zevk almayan ve yetenekleri konusunda kararsızlık ve kaygı yaşayan bireyleri içerir. (Enns, Cox ve Clara, 2002).

Slaney ve arkadaşları, mükemmeliyetçiliği uyumlu ve uyumsuz olmak üzere iki boyutunun olduğunu ve bu boyutların yüksek standartlar, düzen ve çelişki alt ölçeklerini içerdiklerini açıklamışlardır. Uyumlu mükemmeliyetçilik boyutu; yüksek standartlar ve düzen alt ölçeğini kapsarken, uyumsuz mükemmeliyetçilik boyutu çelişki alt ölçeğini kapsamaktadır. Çelişki alt ölçeği, kişisel standartlar ve algılanan performans arasındaki tutarsızlığı birbirinden mantıklı bir şekilde ayırarak ortaya koymaktadır (Slaney, Rice, Mobley, Trippi and Ashby, 2001). Uyumlu mükemmeliyetçiler sosyal olarak motive olur ve kendi duygularını açığa vurmadan, kendi güvenli alanlarının dışına çıkmadan diğer insanlarla entegre olurlar. Uyumsuz mükemmeliyetçi bireyler ise kendi başlarına motive olur ve sürekli olarak tanınmaya yol açacak mükemmeliyetçi davranışlarda bulunup kendi duygularını yenilemeye çalışırlar (Rice and Preusser, 2002).

Mükemmeliyetçilik, sağlıklı/normal ve işlevsel olmayan/nevrotik boyutlar olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Sağlıklı mükemmeliyetçiler, mükemmeliyetçiliğin kişiliğin bir parçası olduğunu aynı zamanda hayatlarında düzen ve organizasyon ihtiyacı içinde olan ve çocukluk dönemlerinden itibaren 'kendileri için en iyiye' ulaşma çabasını sağlamaya çalışan bireyler olarak tanımlanmıştır. Kendileri için en iyiye ulaşma, çok düzenli olmak, her şeyi doğru yapmak, doğru cevaplar vermek ve en iyisini denemek gibi tanımlayıcıların mükemmeliyetçilik kavramını açıkladığı belirtilmiştir. İşlevsel olmayan mükemmeliyetçilerin mükemmeliyetçilik tanımlarının tek odakları hata yapmamak olarak tanımlanmıştır. Kendi kendilerine belirledikleri ulaşılmaz hedefler ve ebeveynlerinin onlar için belirlemiş oldukları yüksek standartlar nedeniyle hata yapma konusunda endişeli oldukları belirtilmiştir (Schuler, 2000).

Leonard and Harvey, (2008) mükemmeliyetçiliği kendisi veya başkaları için çok yüksek standartlar koyma ya da başarı hedefleri talep etme ve bu standartlara dayanan performansı değerlendirme süreciyle bağlantılı bir davranış olarak

tanımlanmıştır. Yakın zamandaki literatürdeki araştırmaların, olumsuz mükemmeliyetçiliğin hem olumsuz duygusal durumlar hem de olumsuz davranışlarla ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Olumsuz duygusal durumlar arasında depresyon, kaygı, duygusal dengesizlik, iş stresi ve psikosomatik bozukluklar performansın düşüşüne yol açmaktadır. Mükemmeliyetçi bireylerin benlik kavramları yüksek ve güçlü olduğunda, diğerlerinden daha iyi olmak için çalıştığı ve bu durumun olumlu mükemmeliyetçilik olarak etiketlendiği ortaya konulmuştur. Bir başka deyişle, birey mükemmelliğe doğru çaba gösterme sürecine sahip olduğunda mükemmeliyetçilik olumludur; başarı için yüksek, esnek ve geniş standartlar koyar ve olumlu geribildirim ister; ancak birey mükemmellik için çabalama sürecinden zevk almadığında mükemmeliyetçilik olumsuzdur; başarı için yüksek ve esnek standartlar belirler ve olumsuz geribildirimlerden kaçınmak için mükemmel şekilde çalışmayı dener.

Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik, mükemmeliyetçi çabalar ve mükemmeliyetçi kaygılar olarak mükemmeliyetçiliğin iki temel boyutu ile birleştirilmiştir. Mükemmeliyetçi çabalar yüksek kişisel standartları kapsayarak olumlu mükemmeliyetçi çabalara, hatalar hakkında endişelenmek mükemmeliyetçi endişeleri içererek olumsuz mükemmeliyetçi kaygılara örnek olarak ifade edilmiştir; ancak olumsuz mükemmeliyetçi kaygılar hatalar hakkında endişelenmek yerine ellerinden gelenin en iyisini yapma çabasına odaklanırlarsa bu durum da eğilim olumlu mükemmeliyetçi çabalara doğru olacaktır. Olumsuz mükemmeliyetçi kaygıların yüksek kişisel beklentiler ile ulaşılan başarılar arasındaki tutarsızlık ve dengesizliği ifade etmekte olduğu belirtilmiştir. Bir diğer deyişle, mükemmeliyetçi kaygılar kontrol altına alındığında olumlu mükemmeliyetçiliğe doğru eğilim göstermektedir (Stoeber ve Otto, 2006).

Uyumlu mükemmeliyetçilikle uyumsuz mükemmeliyetçilik arasındaki fark, yüksek standartları yerine getirme şekilleri ve düzen ihtiyaçlarını nasıl ele aldığı ile tanımlanır. Uyumlu mükemmeliyetçi bireyler yüksek standartlara sahip olabilmek için aşırı endişeli değillerdir ve hedeflerine ulaşamadıklarında cesaretleri kırılmazken, uyumsuz mükemmeliyetçiler kendi belirledikleri yüksek beklentileri

karşılamada oldukça endişelidir ve kusursuz olamadıklarında hemen hayal kırıklığına uğramakla beraber cesaretleri kırılmaktadır (Kottman ve Ashby, 2000).

2.2.5 Mükemmeliyetçilik Hakkında Yapılan Bilimsel Araştırmalar

Kahraman, (2013) yaptığı araştırmada 6.7. ve 8. sınıfta okuyan 181 üstün zekalı öğrencilerin zekâ alanlarına göre mükemmeliyetçilik boyutları incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre içsel ve matematiksel zekâ alanlarının öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik düzeylerini yordadığı saptanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre, kız öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik boyutunun erkeklere göre daha yüksek olduğu; olumsuz mükemmeliyetçilik boyutunda ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, yaş ve sınıf düzeyi küçüldükçe olumlu mükemmeliyetçilik düzeyinin arttığı, büyüdüğü ise olumsuz mükemmeliyetçiliğin arttığı belirtilmiştir. Son olarak, anne ve baba öğrenim düzeyi değişkenlerine göre olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçiliğin anne öğrenim düzeyinde etkili olmadığı, baba öğrenim düzeyinin ise sadece olumsuz mükemmeliyetçilikte etkili olduğu bulunmuştur.

Altun ve Yazıcı, (2010) olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ilköğretim ikinci kademedeki okuyan 1100 öğrencide incelemiştir. Araştırma sonucunda olumlu mükemmeliyetçilik ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bazı araştırmacılar ise olumlu mükemmeliyetçilik kişinin performansını arttıran ve kişiyi başarıya doğru adım adım yaklaştıran bir özellik olduğunu belirtmişlerdir (Kottman ve Ashby, 2000; Slaney ve diğ, 2000; ve Parker, 2000). Olumsuz mükemmeliyetçilik ile akademik başarı arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tire, (2011) 11-16 yaş arası 726 öğrencide olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile algılanan anne baba tutumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda demokratik anne baba tutumuna sahip olanların olumlu mükemmeliyetçiliğe eğilim gösterdikleri ihmalkâr anne baba tutumuna sahip olanların ise olumsuz mükemmeliyetçiliğe eğilim gösterdiği bulunmuştur. Aynı zamanda olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyinde kız ön ergenlerin erkeklerle aralarında anlamlı bir fark olduğu bu durumun kızların aleyhine olduğu belirtilmiştir.

Önder ve Kırdök (2009) olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin anne-çocuk ilişkisini algılamaları konusunda araştırmasına ilköğretim ikinci kademe 6., 7. Ve 8. sınıfta okuyan 526 öğrenciyi dahil etmiştir. Araştırma sonucunda çocuğun annesini kabul edici veya reddedici algısına göre olumlu mükemmeliyetçilik boyutları farklılık gösterirken olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinde hiçbir farklılaşma görülmemiştir. Çocukların annelerinden almış oldukları sevgi ve sıcaklık düzeyi ve annelerinden görmedikleri saldırgan, ilgisiz, ihmalkâr ve reddetme tutumu sonucunda ise çocukların olumlu mükemmeliyetçi yapıya daha çok eğilim gösterdikleri bulunmuştur.

İlhan, Çetin ve Sünkür (2013) lisede öğrenim görmekte olan 207 öğrenci ile mükemmeliyetçiliğin iki boyutu olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda olumlu mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuşken olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasında negatif yönde bir ilişki saptanmıştır.

Camadan, (2012) Türk ortaöğretim öğrencilerinin mükemmeliyetçiliklerini öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenim gördükleri okul türüne ve cinsiyetlerine göre karşılaştırarak 591 öğrencinin çalışmaya katıldığı bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda mükemmeliyetçilik ölçeğinin bütün alt boyutlarında öğrencilerin akademik başarılarına göre anlamlı farklar olduğu, cinsiyetlerine göre sadece davranışlardan şüphe alt boyutunda anlamlı farklar olduğu, öğrenim gördükleri okul türüne göre ise sadece yüksek standartlar alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu ifade edilmiştir.

Dilmaç, Aydoğan, Koruklu ve Engin, (2009) yaptıkları çalışmada ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören 532 öğrencinin mükemmeliyetçilik özelliklerinin mantıkdışı inançlarla ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarından yüksek kişisel standartlar, davranışlardan şüphe, ailesel beklentiler, ebeveynsel eleştiri ve hatalara karşı aşırı ilgi ile mantıkdışı inançlar arasında pozitif olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kahraman ve Pedük, (2014) 6.7. ve 8. sınıfta okuyan üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik boyutlarının bazı değişkenlere göre incelendiği 181

öğrencinin katıldığı bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda yaş ve sınıf küçüldükçe olumlu mükemmeliyetçiliğin daha fazla görüldüğü ancak yaş ve sınıf büyüdükçe öğrencilerde olumsuz mükemmeliyetçiliğin daha fazla görüldüğü saptanmıştır. Anne ve baba eğitim düzeyi değişkeninde annelerin eğitim düzeyi öğrencilerin mükemmeliyetçilik geliştirmelerinde bir farklılaşma yaratmadığı, babaların öğrenimlerinde sadece olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirtilmiştir.

Ogurlu, Sevgi, Yalın., ve Yavuz Birden, (2015) üstün yetenekli çocukları mükemmeliyetçilik özelliklerinin aile tutumu ile ilişkisini incelediği araştırmasına 5.6.7. ve 8. sınıfta okuyan 106 öğrenci ve öğrencilerin aileleri katılmıştır. Araştırmanın sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri ile aile tutumları arasında anlamlı bir farka rastlanılmamış ancak cinsiyet değişkeninde kız öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilikten aldıkları puan erkek öğrencilerden daha yüksek iken erkek öğrencilerin olumsuz mükemmeliyetçilikten aldıkları puan kızlara göre daha yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Mısırlı-Taşdemir, (2003) üstün zekalı çocuklarda mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, erkek çocukların kızlara göre daha fazla hatalara karşı ilgilendikleri, ebeveynleri eleştirel olarak gördükleri, yüksek standartlara sahip oldukları ve olumsuz mükemmeliyetçi tutum sergiledikleri sonucuna varılmıştır.

Beiling ve arkadaşları, (2004) mükemmeliyetçilikle ilgili yaptıkları araştırmada mükemmeliyetçiliğin olumlu veya olumsuz olarak tek yönlü kullanıldığını mı yoksa her ikisinin beraber mi kullanıldığını ve mükemmeliyetçilik yapısının değişen modellerini incelemişlerdir. Çalışmaya üniversite 2. sınıfta psikoloji okuyan yaşları 19 ile 50 arasında değişen ancak ortalama yaşın 22 olduğu 198 öğrenci katılmıştır. Çalışmada olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik modelini içeren formun tek yönlü mükemmeliyetçilik modelinden daha iyi sonuçlar ortaya koyduğu ifade edilmiştir. Aynı zamanda olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile depresyon, kaygı ve stres arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Enns ve diğeri (2002), uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçiliğın gelişimsel kökenler (ebeveynlik deneyimleri) ve depresyon eğilimi ile ilişkisini üniversitede okuyan 261 öğrencide incelemiştir. Araştırma sonucunda mükemmeliyetçi özelliğe sahip ebeveynlerin uyumlu mükemmeliyetçilik ile arasında bir ilişki bulunmuştur ve depresyon eğilimi ile ters ilişki kurduğu saptanmıştır. Uyumsuz mükemmeliyetçiliğın katı ebeveynlik ile birlikte depresyon eğilimine yol açtığı bulunmuştur.

Flett, Hewitt, Blankstein ve Koledin, (1991) mükemmeliyetçilik boyutları ile mantıkdışı inançların birbiriyle olan ilişkisini üniversitede psikolojiye giriş dersinde öğrenim gören 102 öğrencide incelemiştir. Araştırmanın sonucunda kendine yönelik mükemmeliyetçiliğın, mantıkdışı inançların alt boyutu olan yüksek benlik beklentiler ve mükemmel çözümler ile arasında pozitif bir korelasyon olduğu, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğın irrasyonel inançların alt boyutlarıyla anlamlı şekilde ilişkili olduğu ve diğeriye yönelik mükemmeliyetçiliğın ise toplam örneklemede yüksek benlik beklentileri ile pozitif olarak ilişkili olduğu ortaya konulmuştur.

Bundan sonraki bölümde bu araştırmada olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilikle ilişkisi incelenen bir diğeri değişken olan mantıkdışı inançlar incelenecektir.

2.3. Mantıkdışı İnançlar Kavramı

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT), insanların duygu ve davranışlarına etki eden düşünceleri mantıklı ve mantıklı olmayan inançlar şeklinde tanımlamaktadır. Mantıklı inançların bireyin yaşamında meydana gelen durumlara uyum sağlamasında mantıksız inançlar ise bireyin uyumsuzluk yaşamasında etkilidir (Ellis, 1990).

2.3.1. Mantıklı İnançlar

Mantıklı inançlar aynı zamanda literatürde akılcı inançlar olarak da kullanılmaktadır. Bireylerin ulaşmak istedikleri hedeflere doğru yol alabilmesini sağlayan gerçekçi inançlar olmakla birlikte bireylerde meydana gelen sağlıklı olumlu ve sağlıklı olumsuz veya uyumlu ve uyumsuz duyguların her ikisine de yer

açmaktadır. Bireylerde görülen akılcı inançlar, kişinin hedefe gittiği yolda doyum sağlamasına yardımcı olur; ancak kişi aradığı doyum sağlamazsa kişinin problem çözme becerilerinin artmasına ve yaşadığı psikolojik rahatsızlığı en aza indirmesine yardımcı olur (Ortakale, 2008).

2.3.2. Mantıkdışı İnançlar

Mantıkdışı inançlar, bireylerin kendi yaşamlarında önemsedikleri kişiler tarafından çocukluk döneminden itibaren aktarılan olumsuz düşüncelerdir. Bireyler bu inançları ve düşünceleri kendi kendine de geliştirebilmekte ve sürekli tekrarlayarak alışkanlık haline getirerek kalıcı olarak kalmasına zemin hazırlayabilmektedir. Ayrıca bireyler mantıkdışı inançları fark etmekte güçlük çektiklerinden dolayı da bu düşünceleri devam ettirmek durumunda kalmaktadır (Corey, 1991).

İlk ergenlik dönemi, mantıkdışı inançlarla birlikte ortaya çıkan olumsuz duyguların yaşandığı evre olarak görülmektedir (Dilmaç, Aydoğan, Koruklu, ve Deniz, 2009). Bu dönemde oluşan inançlar bireylerin sağlığını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Örneğin; eleştiriye tahammülüm yoktur, eğer mutsuzsam bu durumun sebebi anne ve babamın hatalı davranışlarıdır, başkaları bana karşı kibar ve dürüst olmalıdır aksi takdirde bu durum korkunçtur, yetenekli ve başarılı olmalıyım; aksi takdirde işe yaramaz biriyim ve bulunduğum her ortamda mükemmel görünmeliyim gibi mantıkdışı inançların ergenlerde olumsuz duyguların oluşumuna sebep olduğu Çivitçi (2005) tarafından saptanmaktadır (Akt., Thompson ve Rudolf, 2000).

Mantıkdışı inançlara sahip olan bireylerde bu inançlar, çocukluk döneminde başlayıp yetişkinlik döneminde de devam edebilmektedir. Birey bu olumsuz düşünceleri baz alarak yaşamına yön vermekte ve ona göre davranmaktadır. Bireyler yaşamlarının her noktasında meydana gelen olaylarda kendilerini ve çevrelerini değerlendirirken mantıkdışı inançlara bağlı kalarak değerlendirme yaparlar. Bunun sonucunda ise yaşanan olaylara sadece ‘iyi ya da kötü’ olarak değerlendirme yaparak duygularıyla ilişkili olarak davranır ve düşünürler (Ellis, 1998).

Akılcı Duygusal Davranış Terapisi (Rational Emotive Behavior Therapy) 1993 yılında ise Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi şeklinde literatürde yer almıştır. Terapi başlangıçtan itibaren, insanların yalnızca çocukluk deneyimleri ve erken dönemde yaşadıkları şartlanmalardan duygusal olarak rahatsız olmadıklarını ancak aynı zamanda erken dönem ve yaşamlarının sonraki dönemlerinde meydana gelen rahatsızlıkları yapıcı bir şekilde kendilerinin yarattıklarını ve bu durumu büyük ölçüde, yaşamlarında ortaya çıkan olumsuzluklar hakkındaki inançlarıyla yaptıklarından bahsetmiştir (Ellis, 1999;7). Terapi bireylerde rahatsızlıklara yol açan inançları ‘iyi performans göstermeliyim veya önemli kişiler tarafından onaylanmalıyım, eğer onaylanmazsam ben sevilmeye değer biri değilim’ gibi mantıkdışı inançların depresyon ve endişeye yol açtığını da göstermektedir (Ellis, 1990).

ADDT, bireylerin yaşamış oldukları psikolojik rahatsızlıkların sebebini yaşamış oldukları olaya değil, o olaya kattıkları anlam ve yorumlardan yani olayla ilgili zihinlerinde yaratmış oldukları düşünce ve inançlara bağlamaktadır. Bu inançlar mantıkdışı veya akılcı olmayan inançlar olarak tanımlanmaktadır (Ellis, David, Lynn, 2010).

2.3.2.1. Mantıkdışı İnançların Özellikleri

Mantıkdışı inançlara sahip bireyler, mutlak olması gereken, talepkâr bir felsefeyi benimsemişlerdir. Örneğin bu bireyler ‘herkes tarafından sevilme istiyorum ne olursa olsun sevilmeliyim’ şeklindeki mantıkdışı gerçeğe aykırı düşüncelere sahiptir. Mantıkdışı inançlar kesin ve dogmatic olduklarından dolayı mutlaka olması gerekenlerle ve zorunluklarla ilgili olmasıyla beraber uzun yıllar tekrar eden alışkanlıklar olarak d görülmektedir. Ayrıca depresyon, kaygı ve öfke gibi sağlıksız duyguların oluşmasına da neden olur. (Ortakale, 2008).

Ellis, mantıkdışı inançları dış olayların birey tarafından yorumlandığı ve bu inançların bireyde duygusal sıkıntıya aracılık ettiği gerçekçi olmayan akıl yürütme süreci olarak tanımlamıştır. Mantıkdışı inançlarda ortaya çıkan birtakım özellikler olduğu ifade edilmiştir. Bu özellikler şu şekildedir: Talepkârlık, bireylerin düşüncelerinde kullandığı -meli,-malı eklerinin çoğulluğundan dolayı bireyler aşırı

ısrarcıdır ve bununla birlikte de mükemmellik özelliği ortaya çıkmaktadır. Aşırı Genelleme, birey sadece yaşadığı durumun birkaç noktasına odaklanarak durumla ilgili genelleme yapmaktadır. Kendini derecelendirme, birey gerçekdışı şekilde kendini değerlendirir ve bu değerlendirme sonucunda boş yere çabaladığının farkına varır; çünkü gerçekleştirmek istediği hedefte mükemmeli hedefler. Mevcudu kötüleştirmede ise birey oldukça talepkârdır ve hedeflediği veya istediği bir duruma gerçekleştiremediyse bu durum onun tarafından korkunç olarak değerlendirilir. Son olarak mantıkdışı özellik olarak ortaya çıkan yüklem hatalarında birey kendisini veya diğerlerini haksız yere suçlayarak psikolojik sorunlar yaşamaktadır (Bridges ve Sanderman, 2002).

Ellis, duygusal rahatsızlıklara yol açan 11 mantıkdışı inancı 1963 yılında toplamıştır; ancak daha sonraki yıllarda bu mantıkdışı inançları üç grup altında toplamıştır (Ellis, 1979a):

Başarı Talebi: ‘Yeterli ve başarılı olmalıyım ki hayatımda önem verdiğim kişiler tarafından takdir edileyim. Aksi takdirde kendimi işe yaramaz biri olarak görmekteyim’. Bu tarzda düşünceye sahip bireylerde yetersizlik, değersizlik hissi görülmekle beraber kendilerini depresif ve kaygılı da hissedebilirler.

Saygı Talebi: ‘Başkaları bana karşı kibar, dürüst ve uygun bir tavır içinde davranmalı; aksi takdirde bu durum korkunçtur. Bana bu şekilde korkunç davranmalarına katlanamam’. Bu akılcı olmayan inanca sahip bireylerde suçluluk, öfke ve düşmanlık gibi olumsuz duygular görülmektedir.

Rahatlık Talebi: ‘Yaşadığım şartlar oldukça düzenli ve olumlu olmalı. İsteklerim, çok fazla zorluklarla karşılaşmadan kolaylıkla ve acilen yerine gelmeli. Yaşadığım şartlar böyle olmazsa, bu durum korkunçtur. Rahatsız olmaya, engellenmeye tahammül edemem.’ Bahsedilen mantıkdışı inanç bireylerde öfke, kendine acıma ve depresyon duygularının görülmesine yol açmaktadır.

2.3.3. Çocuk ve Ergenlerde Mantıkdışı İnançlar

Piaget’in somut işlemler döneminde, 6-7 yaşına gelmiş çocuklar mantıklı düşünme ya da inançlarla ilgili çeşitli beceriler kazanmaya başlamakta; 12 yaşına geldiğinde ise ergenlik dönemi ile birlikte mantıklı düşünmenin soyut işlemler

dönemiyle ilgili beceriler elde etmeye başlamaktadır (Bernard, 2008). Soyut işlemler döneminde daha karmaşık muhakeme yapabilme becerisine sahip olmaya başlayan ergenler mantıklı ve mantıkdışı inançlar da geliştirebilmektedirler (Çivitçi, 2006b. Akt., Bernard, 1984). Piaget'in işlem öncesinde oluşan birtakım düşünceler çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik döneminde meydana gelen akılcı olmayan düşüncelerle benzerdir.

Bu düşünceler, bireyin olayları kendi yorumunu katarak, ya hep ya hiç veya doğru-yanlış bakış açısına göre değerlendirmesidir ve mantıkdışı inançların katı zorunluluk özelliği ile de benzerlik göstermektedir (Bernard, 2008).

İlk ergenlik dönemi, soyut düşüncenin yavaş yavaş gelişmeye başladığı ve ergenlerin daha mantıklı düşünce çıkarımları yapabildikleri düşünüldüğünde, mantıklı inançlara sahip olabilmeleri açısından avantajı dönemlerden biri olduğu ifade edilmektedir (Çivitçi, 2006b).

2.3.4. Mantıkdışı İnançların Mükemmeliyetçilik ile İlişkisi

Ellis'e (2002) göre 'mükemmel olmalıyım' inancı irrasyoneldir ve kişinin başarısızlığa neden olan davranışlarıyla sonuçlanır; çünkü hataya düşen ve sosyal kısıtlamaları olan birey bir işi yaparken düzgün biçimde hareket edemez. Burns, (1980) ise 'ya hep ya hiç' düşünme tarzına sahip olan mükemmeliyetçi bireylerin bilişsel olarak mantıkdışı inanç üretmeye eğilimli olduklarını ifade etmiştir.

Mükemmeliyetçi olan birey, kendisi için belirlemiş olduğu standartlara ya da hedeflere ulaşamadığında olumsuz bir takım duygu ve düşüncelerle karşılaşabilmektedir. İşlevsel ve işlevsel olmayan düşünceler yani mantıklı ve mantıkdışı inançların mükemmeliyetçi kişiliğin gelişiminde özellikle ergenliğin başlarında ciddi bir rolü bulunmaktadır (Dilmaç, Aydoğan, Koruklu, Deniz, 2009). Ön ergenler ise somut dönemden yeni yeni soyut döneme geçerken soyut bir şekilde düşünmekte zorlandıklarından ötürü olaylara tek bir bakış açısıyla (ya öyle ya böyle) bakarak zihinlerinde alternatif düşüncelere yer verememektedirler (Çivitçi, 2005).

2.3.5. Mantıkdışı İnançlar Hakkında Yapılan Bilimsel Çalışmalar

Flett, Hewitt, ve Winnie-Cheng, (2008) yaptıkları araştırmada 250 lise öğrencisinde mükemmeliyetçilik, sıkıntı ve mantıkdışı inançların ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin akılcı olmayan inançların 5 alt ölçeği ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ile akılcı olmayan inançların alt ölçekleri arasındaki ilişkinin az olduğu bulunmuştur. Bununla beraber, kendine yönelik mükemmeliyetçilik, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ve akılcı olmayan inançlar, ergenler arasında artan bir sıkıntı ile belirgin olarak ilişkili olarak gözlemlenmiştir.

Baytemir (2019) 178 öğrenci velisinden oluşan araştırmasında, ebeveyn sınav kaygısının yordayıcıları olarak mükemmeliyetçilik, akılcı olmayan inançlar, sosyal onay ihtiyacı ve cinsiyet rolünün etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda olumsuz mükemmeliyetçilik, mantıkdışı inançlar ve cinsiyet değişkenleri sınav kaygısının yüzde 26'sını açıklarken, olumlu mükemmeliyetçiliğin ve sosyal onayın ebeveyn sınav kaygısı ile aralarında anlamlı bir ilişki saptanmış olsa da araştırmada kullanılan regresyon analizinde anlamlı bulunmamıştır.

Çivitçi, (2006b) ergenlerde mantıkdışı inançları sosyodemografik değişkenlere göre incelediği araştırmasına ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören 405 öğrenci katılmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda öğrencilerin mantıkdışı inançları alt ölçeklerinin kardeş sayılarına, anne-babanın eğitim düzeyine, algılanan anne-baba tutumlarına ve algılanan akademik başarılarına göre farklılaştığı bulunmuştur. Aynı zamanda araştırmada kullanılan 'Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği' nin başarı talebi alt ölçeği puanları ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunurken; toplam puan ile rahatlık talebi ve saygı talebi alt ölçek puanlarında cinsiyet açısından bir fark gözlenmemiştir.

Bilge ve Arslan, (1999) yaptıkları araştırmada mantıkdışı inanç düzeyleri farklı 767 lisans öğrencisinin problem çözme becerilerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda; cinsiyet değişkeni ve akılcı olmayan düşünce düzeyinin, öğrencilerin problem çözme becerisi algıları üzerinde anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Sonuç olarak akılcı olmayan inançlar bir diğer deyişle bilişsel çarpıtmalar birbirleri yerine de kullanılabilmekte ve problem çözme sürecinde bireyleri çıkmaza doğru sürükleyebilmektedir (Bilge ve Arslan, 1999).

Bir sonraki bölümde ise bu araştırmada olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ilişkisi incelenen bir diğer değişken olan problem çözme becerisine değinilecektir.

2.4. Problem Kavramı

Problem, bireyin amacına ulaşmaya çalıştığı yolda karşısına çıkan engeller sonucunda problem kavramı devreye girmektedir ve problemler uzun veya kısa süreli ve basit ya da karmaşık olarak kendi içinde ayrılabilir. Bunlarla birlikte bireyler karşılaştıkları bazı problemleri fark etmeyebilmektedir. Dolayısıyla problemler farklı problem çözme sürecini gerektirmektedir (Cüceloğlu, 1997).

Başaran, (1990) bireyi rahatsız eden güçlükler ve maddi – manevi çözüm bekleyen her şeyin problem olduğunu belirtmektedir. Ayrıca bireyin dünyaya geldiği andan itibaren problemlerle iç içe olacağını da ifade etmiştir.

2.4.1. Problem Çözme ve Problem Çözme Becerisi

Bireyin amacına ulaşmaya çalıştığı sırada karşılaştığı engellerle mücadele etme süreci olarak tanımlanan problem çözme erken yaşlarda öğrenilmesi gereken bir beceridir. Kişi tarafından zaman, emek ve çaba gerektiren bir beceri olarak geliştirilmesi gerekmektedir (Bingham, 2004).

Zihinsel yeteneklerin gerçekleştiği bir süreç olarak kabul edilen problem çözme, düşünme kavramı ile ilişkilidir. Dolayısıyla ‘problem’, ‘problem çözme’, ve ‘akıl yürütme’ kavramları düşünceyi çağrıştırmakta ve biri diğerinin yerine de kullanılabilir (Ağır, 2007). Ayrıca bazı araştırma ve çalışmalarda problem çözme niteliği taşıyan davranışlar ‘başa çıkma’ davranışları olarak da kullanılmaktadır (Toplu, 2013).

Problem çözme, bireyin yaşantısındaki deneyimlerinden elde ettiği bilgilerden faydalanarak alternatif çözüm yollarını araması olarak tanımlanmaktadır.

Bir diğere deyişle yaşanılan probleme yönelik en uygun alternatif çözümler yollarını şekillendiren bir düşünce olarak da ifade edilmektedir (Aydoğan, 2012).

Problem çözüme becerisi, çocuca çeşitli fırsatlar vererek yeteneklerini keşfetmesini ve aynı zamanda geliştirmesini sağlayan bir beceri olarak ifade edilmektedir. Aynı zamanda çocuğun hem iç hem de dış kaynaklardan yararlanmasını ve karşılaştığı güçlüklerle karşı alternatif çözümler üretmesini sağlamaktadır (Bingham, 2004).

2.4.2 Problem Çözüme Sürecindeki Aşamalar

Problem çözüme, bireyin hedefe ulaşmaya çıktığı yolda karşılaştığı engellere çözüm bulma süreci olarak tanımlanmaktadır (Ağır, 2007). Problem çözümlenin zaman, enerji çaba ve pratiğe ihtiyaç duyduğunu ifade eden Oğuzkan, bireylerin problem çözmeye eğilimli olmalarının kendilerinin istek, arzu ve güven duygularıyla doğru orantılı olduğunu belirtmiştir (Oğuzkan, 1989: 97, Akt. Sonmaz, 2002). Yapılan araştırmaların birçoğu problem çözüme süreci ile ilgili birçok farklı kavram ortaya koymuştur.

Davidson, Deuser ve Sternberg, (1994) bireylerin hayattaki karşılaştıkları problemleri çözmek için belirli bir sürece ihtiyaçları vardır. Yani problemi çözmek bir süreç gerektirmektedir. Aynı zamanda kişinin kendisi tarafından algıladığı ve tanımladığı problemle ilgili o problemin ne olduğuna dair bilgi toplaması, problemi çözüme isteğinin olması ve problem çözüme aşamasındayken karşısına çıkan engellerin ne olduğunu belirlemesi problem çözüme sürecini anlatmaktadır (Akt. Çelikkaleli ve Gündüz, 2010). Fakat her birey problemleri bir diğerine göre farklı algılayabileceğinden dolayı bireyin problemi çözüme sürecinde gösterdiği davranışlarda farklılık gösterebilecektir (Özer, Gelen, ve Öcal, 2009).

Kabadayı (1992) problem çözüme sürecinin, bilişsel, duygusal ve davranışsal eylemleri içeren komplike bir süreç olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda eğitimde de kullanılan aktif bir yöntem olduğunu ifade etmektedir. Erken yaşlarda kazanılan davranışlar bireylerin hayatında kalıcı bir etkiye sahip olduğundan ötürü problem çözüme becerileri ilköğretim dönemini kapsayan yaş grubunda önemli bir yere sahiptir (Aydoğan, 2012).

Problem çözmeye tek bir yolun veya yöntemin olmadığı ifade edilmektedir. Bir başka deyişle bireyin problemi çözmeye sürecinde gösterdiği çaba ve davranış duruma ve zamana göre değişim göstermekte ve problem çözmeye sürecinde izlediği yol ise problemden probleme farklılık gösterebilmektedir (Bingham, 2004).

Morgan, (1998) her bireyin kendine özgü bir düşünce biçimi olduğundan dolayı problem çözerken farklı yolları izlediklerini ifade etmiştir. Bu nedenle pek çok problem çözmeye aşamalarının olduğunu ve bu aşamaların araştırmacılar tarafından farklı şekilde gruplandırıldığını belirterek problem çözmeye aşamalarını dört aşamada sınıflandırmıştır. Bunlar:

Hazırlık: Problem çözmeye sürecinin ilk aşamasında problemin ne olduğu anlaşılmasına çalışılarak problem ile ilişkili bilgi edinilir. Sonrasında, problem üzerinde düşünülerek problem çözmeye çalışılır.

Kuluçka: Çözümün önünde engel olarak beliren düşünceler yavaş yavaş kaybolmaya başlar ve birey problemi çözebilecek nitelikte farklı şeyler öğrenir.

Kavrayış ya da Aydınlanma: Bu adımda bireyin zihninde daha önce hiç tanımadığı düşünceler gelişmektedir. Yani birey artık yeni bir çözüm üretmiştir.

Değerlendirme ve Düzeltme: Birey problem çözmeye sürecinin son aşamasında üretmiş olduğu yeni fikir ve düşüncelerinin işleyip işlemediğini değerlendirmektedir. Her zaman ürettiği düşünceler ve çözüm yolları işe yaramayabileceğinden dolayı ilk aşamaya geri dönülür (Akt. Aydoğan, 2012).

2.4.3. Problem Çözme Becerisinin Mükemmeliyetçilik ile İlişkisi

Burns ve Fedewa, (2004) yaptıkları araştırmada mükemmeliyetçiliğe sahip olan bireylerin stresli oldukları zaman gösterdikleri başa çıkma stratejilerinin de olumsuz olduğunu ve düşünme yapılarının da yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, olumlu mükemmeliyetçiliğe sahip bireylerin yaşadıkları problemlere etkin çözümler bulmaya çabaladıklarını belirtmişlerdir (Akt. Kahraman, 2013).

2.4.4. Problem Çözme Becerisi ile İlgili Bilimsel Araştırmalar

Parto ve Besharat, (2011) yaptıkları çalışmada 914 ergende öz-yeterlilik ve problem çözmeye ruh sağlığı ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucuna

göre; öz-yeterliliğin ve problem çözmenin zihinsel sağlığın doğrudan güçlü belirleyicileri olduğu ve öz-yeterlilik ile zihinsel sağlıkla problem çözme arasındaki ilişkide etkili ve yetersiz başa çıkmanın aracılık ettiği ortaya konulmuştur.

Toplu, (2013) 14 ile 18 yaş arasında lisede öğrenim gören üstün yetenekli ergenlerde görülen mükemmeliyetçi tutumlar ve problem çözme becerilerinin psikolojik iyilik hali ile ilişkisi incelenmiştir. Çalışmada ‘Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği’ ile ‘Problem Çözme Envanteri’ kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; bazı sağlıklı olmayan mükemmeliyetçi tutumlar ile problem çözme becerilerine yönelik yetersizlik algıları arasında pozitif yönde ilişki varken, sağlıklı olmayan mükemmeliyetçi tutumlar ile problem çözme becerilerine yönelik yetersizlik algıları arasında negatif yönde ilişki olduğu gözlenmektedir.

Özkara'nın (2015), yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin %75'i kadın, %25'i erkek olmak üzere öğrencilerin mükemmeliyetçilik boyutları ve psikolojik iyi olma hali arasındaki ilişkinin problem çözme becerisine etkisi incelenmiştir. Araştırmada ‘Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği’ ile ‘Problem Çözme Envanteri’ kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında; toplam mükemmeliyetçilik ile toplam problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve mükemmeliyetçilik düzeyinin problem çözme becerilerini arttırdığı sonucu da bulunmuştur.

Ağır, (2007) 251 üniversite öğrencisinin katıldığı çalışmada öğrencilerin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre; cinsiyet ve sosyoekonomik düzey değişkenleri ile bilişsel çarpıtmalar ölçeğinin alt boyutları farklılaşmaktadır. Bununla birlikte üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtmaları arttıkça problem çözme konusundaki kendine güven düzeyleri düşmektedir ve bilişsel çarpıtma düzeylerinin alt boyutları olan ‘çaresizlik’ ve ‘yaşamı tehlikeli görmeye dayalı’ bilişsel çarpıtmalarının problem çözme becerisindeki kişisel algıyı yordayabileceği bulgusu saptanmıştır.

Gömleksiz ve Bozpolat, (2012) 4. Ve 5. sınıfta okuyan 1375 öğrencinin problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerini değerlendirmişlerdir. Çalışmanın

sonuçlarına göre; cinsiyet değişkeninde öz denetim ve kaçınma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Saracaloğlu, Altay ve Eken, (2016) yaptıkları araştırmada sınıf retmeni adaylarının sosyal problem çözme becerilerini yordayan değişkenleri belirlemek istemişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre; retmen adaylarının sosyal problem çözme becerileri ve içsel akademik kontrol odağı açısından oldukça ysek, mükemmeliyetçilik açısından da ysek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, son sınıf rencileri başkaları odaklı mükemmeliyetçilik düzeyi birinci sınıflara göre ysek bulunmuştur. Birinci sınıf rencileri henüz yeni ergenlikten çıkmaya başladıklarından dolayı başkalarına odaklı mükemmeliyetçilik düzeyleri ysek bulunmuştur.

Hamarta, (2009) 572 lise rencisinin sosyal kaygılarını kişilerarası problem çözme ve mükemmeliyetçilik ile ilişkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda; sosyal kaygının yordayıcıları problem çözme ve mükemmeliyetçilik olarak belirlenmiştir.

BÖLÜM 3

3.AMAÇ VE HİPOTEZLER

3.1. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, ön ergenlerde olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin mantıkdışı inançlar ve problem çözme becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olup olmadığını incelemektir.

Alan yazındaki verilere bakıldığında olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik, akılcı olmayan inançlar ve problem çözme becerisi değişkenleri arasındaki ilişkileri ayrı ayrı inceleyen çalışmalara rastlandığı önceki bölümde özetlenmiştir. Fakat söz konusu çalışmaların ağırlıklı olarak yetişkin örneklemelere odaklandığı ve özellikle çocukluk döneminde söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı araştırma bulunduğu görülmektedir. Diğer yandan alan yazındaki bu çalışmaların mükemmeliyetçilik kavramını tek boyutuyla ele aldığı, özellikle ergenlik döneminde bu kavramın olumlu ve olumsuz boyutlarıyla ergenlerin davranış paternleri üzerindeki olası etkilerine odaklanmadıkları görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmayla birlikte mükemmeliyetçilik eğilimi her iki boyutuyla birlikte değerlendirilmesinin yanı sıra, bu kavramın ilköğretim dönemindeki çocuklara olası etkilerine odaklanıldığından literatürün bu alandaki karanlığına bir ışık tutacağı düşünülmektedir.

3.2. Hipotezler

3.2.1. Temel Hipotezler

H1. Ön ergenlik döneminde olumlu/olumsuz mükemmeliyetçilik mantıkdışı inançlar üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahiptir.

Bu doğrultuda geliştirilen işlemsel hipotezler şu şekildedir:

a.Ön ergenlik döneminde olumlu/olumsuz mükemmeliyetçilik mantıkdışı inançlar ölçeğinin başarı talebi alt boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır.

b.Ön ergenlik döneminde olumlu/olumsuz mükemmeliyetçilik mantıkdışı inançlar ölçeğinin rahatlık talebi alt boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır.

c.Ön ergenlik döneminde olumlu/olumsuz mükemmeliyetçilik mantıkdışı inançlar ölçeğinin saygı talebi alt boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır.

H2. Ön ergenlik döneminde olumlu/olumsuz mükemmeliyetçilik problem çözme becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahiptir.

Bu doğrultuda geliştirilen işlemsel hipotezler şu şekildedir:

a.Ön ergenlik döneminde olumlu/olumsuz mükemmeliyetçilik problem çözme becerisi güven alt boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahiptir.

b.Ön ergenlik döneminde olumlu/olumsuz mükemmeliyetçilik problem çözme becerisi öz denetim alt boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahiptir.

c.Ön ergenlik döneminde olumlu/olumsuz mükemmeliyetçilik problem çözme becerisi kaçınma alt boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahiptir.

H3. Ön ergenlik döneminde olan bireylerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri cinsiyet, okul türü, öğrencinin sınıfı, ailenin gelir durumu, ebeveynlerin eğitim düzeyi gibi sosyodemografik özelliklere göre anlamlı olarak farklılaşacaktır.

H4. Ön ergenlik döneminde olan bireylerin mantıkdışı inanç düzeyleri cinsiyet, okul türü, öğrencinin sınıfı, ailenin gelir durumu, ebeveynlerin eğitim düzeyi gibi sosyodemografik özelliklere göre anlamlı olarak farklılaşacaktır.

H5. Ön ergenlik döneminde olan bireylerin problem çözme becerileri cinsiyet, okul türü, öğrencinin sınıfı, ailenin gelir durumu, ebeveynlerin eğitim düzeyi gibi sosyodemografik özelliklere göre anlamlı olarak farklılaşacaktır.

BÖLÜM 4

4. YÖNTEM

4.1. Katılımcı Verilerinin Toplanması

Araştırmanın örneklemini, İstanbul il sınırları içinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İlköğretim II. Kademe 6.7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 11-15 yaş aralığında olan ön ergenlerden oluşmaktadır. Örneklem, İstanbul ili Beşiktaş ilçesinde bulunan devlet okulundan 200 kişi, Beykoz ve Büyükçekmece ilçelerinde bulunan özel okullarından 184 kişi olmak üzere 384 kişi olarak belirlenmiştir.

4.2. Katılımcıların Sosyodemografik ve Diğer Bilgileri

Araştırmaya katılım gösteren 383 katılımcının yer aldığı bu çalışmaya ilişkin sosyodemografik bilgiler Tablo 4.1'de yer almaktadır. Analiz kısmına başlamadan önce 384 katılımcının dahil olduğu çalışmada, 1 katılımcının ölçek sorularını cevaplamamasından ötürü örnekleme dahil edilememiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %47,8'inin kız, %52,2'sinin erkek olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin %13,1'i 11 yaşında, %30,3'ü 12 yaşında, %56,7'sinin 13 yaş ve üzeri olduğu; %28,2'sinin 6.sınıfta, %29,8'inin 7.sınıfta, %42'sinin 8.sınıfta öğrenim gördüğü gözlenmektedir. Kardeş sayısı dağılımında; %20,9'unun 1 kardeşi, %53,8'inin 2 kardeşi, 25,3'ünün 3 ve üzeri kardeşi var olduğu gözlenmiştir. Ailesinde 1. çocuk olan %55,4, 2. çocuk olan %33,9, 3. çocuk olan %7,6 ve 4. çocuk ve üzeri olan %3.1'dir.

Öğrencilerin velilerinin %33,7'si 2000-3000 tl arası, %15,7'si 3000-5000 tl arası, %50,7'si 5000 tl ve üzeri kazanmaktadır. Anne öğrenim düzeyinde ortaokul ve altında öğrenim görmüş olanlar örneklemin %48,6'sını, lise ve üzerinde öğrenim görmüş olanlar ise örneklemin %51,4'ünü, baba öğrenim düzeyinde ortaokul ve altında öğrenim görmüş olanlar örneklemin %41'ini, lise ve üzerinde öğrenim görmüş olanlar ise örneklemin %59'unu oluşturmaktadır. Katılımcıların %98,4'ünün

annesi sağ, %0,8'inin annesi sağ değil, %99,5'inin babası sağ, %0,5'inin babası sağ değildir.

Tablo 4.1. Örneklemin Sosyodemografik ve Diğer Bilgileri

		Kişi sayısı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	183	47,8
	Erkek	200	52,2
Yaş	11	50	13,1
	12	116	30,3
	13 ve üstü	217	56,7
Okul türü	Özel Okul	183	47,8
	Devlet Okulu	200	52,2
Öğrencinin Sınıfı	6. Sınıf	108	28,2
	7. Sınıf	114	29,8
	8. Sınıf	161	42,0
Toplam Kardeş Sayısı	1	80	20,9
	2	206	53,8
	3 ve üstü	97	25,3
Kaçınıcı Çocuk	1	212	55,4
	2	130	33,9
	3	29	7,6
	4 ve üzeri	12	3,1
Anne Öğrenim	Ortaokul ve altı	186	48,6
	Lise ve üstü	197	51,4
Baba Öğrenim	Ortaokul ve altı	157	41,0
	Lise ve üstü	226	59,0
Aile Maaş	2000-3000	129	33,7
	3000-5000	60	15,7
	5000 ve üzeri	194	50,7
Anne Sağ	Sağ	380	98,4
	Vefat	3	0,8

Baba Sağ	Sağ	381	99,5
	Vefat	2	0,5

4.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada örneklem grubunu oluşturan öğrencilerden ve velilerinden gerekli verileri elde etmek amacıyla Öğrenciler için Kişisel Bilgi Formu, Veliler için Kişisel Bilgi Formu, Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği (OOMÖ), Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği (EMİÖ) ve Çocuklar için Problem Çözme Envanteri (PÇE) kullanılmıştır.

4.2.1. Sosyodemografik Özellikler ve Veri Formu

Sosyodemografik Özellikler ve Veri Formu araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel özellikleri hakkında bilgi toplamak için hazırlanmıştır. yaş, cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, ailede kaçınıcı çocuk oldukları ve anne/babaların birlikte olma durumlarına ilişkin kişisel maddeler yer almaktadır. Sosyodemografik Özellikler ve Veri Formu 6 maddeden oluşmaktadır.

4.2.2. Sosyodemografik Özellikler Veli Formu

Sosyodemografik Özellikler Veli Formu araştırmaya katılan öğrencilerin velilerin kişisel özellikleri hakkında bilgi toplamak için oluşturulmuştur. Sosyodemografik Özellikler Veli Formunda ailenin geliri, anne/baba eğitim düzeyi, anne/babanın sağ-ölü olma durumu ve psikiyatrik tedavide ilaç kullanma durumuna ilişkin 6 madde yer almaktadır.

4.2.3. Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği (OOMÖ)

Araştırmada ilköğretim ikinci kademedeki okuyan ön ergenlerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerini ölçmek amacıyla Kırdök (2004) tarafından geliştirilen “Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği” kullanılmıştır. Toplam 17 maddeden oluşan ölçeğin, olumlu mükemmeliyetçilik (10 madde), olumsuz mükemmeliyetçilik (7 madde) olmak üzere iki alt faktörü vardır. Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ölçeğinin (OOMÖ) alt boyutlarından olan olumlu

mükemmeliyetçilikten (10 madde) alınabilecek puan 10-40 arasında, olumsuz mükemmeliyetçilik (7 madde) alt ölçeğinden alınabilecek puan ise 7-28 arasında değişmektedir. Bunun yanı sıra her iki alt ölçekte de alınacak puan yükseldikçe, mükemmeliyetçilik düzeyi artmaktadır (Kırdök, 2004). OOMÖ, 1-4 arasında puanlanan likert tipi bir ölçek olup toplam puanı bulunmamaktadır.

Ölçeğin iç tutarlığını gösteren Cronbach alpha değerleri Olumlu Mükemmeliyetçilik için .81, Olumsuz Mükemmeliyetçilik için .78 olarak bulunmuştur. Bizim örneklemimizle yapılan güvenilirlik analizi sonucunda elde edilen Cronbach alpha değeri ise Olumlu Mükemmeliyetçilik alt ölçeği için, .86, Olumsuz Mükemmeliyetçilik alt ölçeği için, .82 olarak bulunmuştur.

4.2.4. Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği (EMİÖ)

Bu araştırmada ön ergenlerin mantıkdışı inanç düzeylerini belirlemek için Çivitçi(2003a) tarafından geliştirilen “Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği” kullanılmıştır. Başarı, Saygı ve Rahatlık Talebi olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmakta ve 21 maddelik 5’li likert tipi derecelemeye dayalı seçenekler bulunmaktadır. Bu seçenekler; (1) Hiç katılmıyorum, (2) biraz katılıyorum, (3) Kararsızım, (4) Çoğunlukla katılıyorum, (5) Tamamen katılıyorum şeklindedir. Başarı talebi alt ölçeğinde 8 madde (1,3,6,7,10,13,16,19); rahatlık talebi alt ölçeğinde yedi madde (5,8,9,14,17,20,21) ve saygı talebi alt ölçeğinde altı madde (2,4,11,12,15,18) bulunmaktadır. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe mantıkdışı inançlar da yükselmektedir. Ölçeğin iç tutarlık (Cronbach alpha) katsayıları da toplam puan için .71, başarı talebi alt ölçeği için .62, rahatlık talebi alt ölçeği için .61 ve saygı talebi alt ölçeği için .57’dir. Bizim örneklemimiz ile yapılan güvenilirlik analizi sonucunda elde edilen Cronbach alpha değeri toplam puan için .76, alt boyutları olan Başarı Talebi için, .71, Rahatlık Talebi için, .73, Saygı Talebi için, .76 olarak bulunmuştur.

4.2.5. Çocuklar için Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Bu ölçek, ilköğretim dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflara uyarlanabilmekte ve Serin, Bulut-Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilmiştir. Problem Çözme Becerisine Güven (12 madde), Öz Denetim (7 madde) ve Kaçınma (5 madde) olmak üzere toplam üç alt boyuttan ve 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek

5'li likert tipi seçenekleri içermektedir. Bu seçenekler; (1) Hiçbir zaman böyle davranmam, (2) Ender olarak böyle davranırım, (3) Arada sırada böyle davranırım, (4) Sık sık böyle davranırım, (5) Her zaman böyle davranırım şeklindedir. Olumsuz maddeler yukarıdaki seçeneklerin tam tersi şeklinde puanlanmaktadır. Puanlardaki artış bireyin problem çözme konusunda kendini algılayışının yükseldiğini, düşüş ise bireyin problem çözme konusunda kendini algılayışının düştüğünü işaret etmektedir. Ölçekten alınan toplam puan ortalamalarının yüksekliği, bireylerin problem çözmede kendilerini algılayışlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Envanterin tamamının cronbach alpha güvenirlik katsayısının 0,80 olduğu saptanmıştır. Bizim örneklememiz ile yapılan güvenirlik analizi sonucunda elde edilen Cronbach alpha değeri toplam puan için .87, Problem Çözme Becerisine Güven alt ölçeği için, .84, Özdenetim alt ölçeği için .77, . Kaçınma alt ölçeği için, .64 olarak belirlenmiştir.

4.3. İşlem

Araştırmanın planlanmasının ardından 29.01.19 tarihinde etik kurul onayı alındıktan hemen sonra araştırmanın örneklemini oluşturmak için İstanbul ili Beşiktaş ilçesinde bulunan devlet okulunun müdürü ile Beykoz ve Büyükçekmece ilçelerinde bulunan özel okulların müdürleri ve rehber öğretmenleriyle birlikte çalışma hakkında ön görüşme sağlanmıştır. Araştırmanın öğrencilere uygulanması için öncelikle uygun gün ve ders saatleri belirlenmiştir. Öncelikli olarak, öğrencilere araştırmaya katılabilmeleri için Ebeveyn Onay Formu dağıtılmıştır. 1 hafta sonra araştırmaya katılım için ebeveyninden onay alan ve kendi rızası ile araştırmaya katılmak isteyenlere belirlenen gün ve bir ders saatinde araştırmanın anketleri uygulanmış, uygulamayı yarıda bırakmak isteyen öğrenci olursa yarıda bırakabileceği bilgisi de hatırlatılmıştır. Ayrıca öğrencinin araştırmaya katılım isteği olsa bile ebeveyn onayı olmadan araştırmaya dahil edilemeyeceği bilgisi de verilmekle birlikte kişilerin hakları ihlal edilmeden sadece araştırma için kullanılacağı da belirtilmiştir. Bir ders saatinde uygulama bittikten sonra toplanan veriler SPSS veri analiz programında analiz edilmiştir.

4.4. Veri Analizi

Araştırmaya toplamda 383 katılımcı dahil olmuştur. Katılımcılardan elde edilen veriler ‘‘SPSS. 26.0 İstatistiksel Veri Analiz Programı’’ kullanılarak değerlendirilmiştir. Analizlere başlamadan önce veriler normal dağılım açısından incelenmiştir. Araştırma değişkenlerinin örneklem grubunda normallik dağılımının analizi için yapılan Basıklık-arpıklık değerleri kontrolünde bütün ölçeklerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bütün lekler ve alt ölçeklerde değerler -3, +3 arasında olduğundan kaynaklı normal dağılımı göstermektedir (George & Mallery, 2010). Uygulanan analizinde %95 güvenilirlik düzeyi esas alınmıştır. Araştırmanın temel hipotezlerinin analiz edilmesi sürecinde basit regresyon analizi, bağımsız örneklemeler için t-testi, tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Betimsel hipotezlerin analiz edilmesi sürecinde güvenirlik analizi ve normallik testi yapılmıştır.

BÖLÜM 5

5.BULGULAR

5.1. Değişkenler Arası Betimsel İstatistik Sonuçları

5.1.1. Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri

Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ölçeği puanlarına ait betimsel istatistik bulguları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 5.1. Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri

	N	Min	Max	\bar{X}	Ss.
Olumlu Mükemmeliyetçilik	383	1,00	4,00	2,99	0,64
Olumsuz Mükemmeliyetçilik	383	1,00	4,00	2,40	0,77

Tablo 5.1’de görüldüğü üzere, Olumlu Mükemmeliyetçilik ortalaması 2,99 (ss=0,65), Olumsuz Mükemmeliyetçilik ortalaması 2,40 (ss=0,77) dir.

5.1.2. Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri

Ergenler için mantıkdışı inançlar ölçeği puanlarına ait betimsel istatistik bulguları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 5.2. Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri

	N	Min	Max	\bar{X}	Ss.
Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği	383	1,22	5,00	2,88	0,56
Başarı Talebi	383	1,00	5,00	2,41	0,80
Rahatlık Talebi	383	1,00	5,00	2,40	0,83
Saygı Talebi	383	1,17	5,00	3,83	0,91

Tablo 5.2’de görüldüğü üzere Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği ortalaması 2,88 (ss=0,56), Başarı Talebi Alt Boyutu ortalaması 2,41 (ss=0,80), Rahatlık Talebi Alt Boyutu ortalaması 2,40 (ss=0,83), Saygı Talebi Alt Boyutu ortalaması 3,83 (ss=0,91) dür.

5.1.3. Çocuklar için Problem Çözme Envanterinin Betimsel İstatistikleri

Çocuklar için problem çözme envanteri puanlarına ait betimsel istatistik bulguları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 5.3. Çocuklar için Problem Çözme Envanterinin Betimsel İstatistikleri

	N	Min	Max	\bar{X}	Ss.
Çocuklar için Problem Çözme Envanteri	383	1,76	5,00	3,59	0,63
Problem Çözme Becerisine Güven	383	1,33	5,00	3,66	0,73
Öz Denetim	383	1,00	5,00	3,33	0,87
Kaçınma	383	1,20	5,00	3,79	0,78

Tablo 5.3’te görüldüğü üzere, Çocuklar için Problem Çözme Envanteri ortalaması 3,59 (ss=0,63), Problem Çözme Becerisine Güven Alt Boyutu ortalaması 3,66 (ss=0,73), Öz Denetim Alt Boyutu ortalaması 3,33 (ss=0,87), Kaçınma Alt Boyutu ortalaması 3,79 (ss=0,78) dur.

5.2. Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi

5.2.1. Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyutları ile Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği ve Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutları ile ergenler için mantıkdışı inançlar ölçeği ve alt boyutları puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 5.4’te verilmiştir.

Tablo 5.4. Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği ile Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği ve Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

		Olumlu Mükemmeliyetçilik	Olumsuz Mükemmeliyetçilik
Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği	r	-0,222**	0,172**
	p	0,000	0,001
	n	383	383
Başarı Talebi	r	-0,005	0,319**
	p	0,918	0,000
	n	383	383
Rahatlık Talebi	r	-0,350**	0,172**
	p	0,000	0,001
	n	383	383
Saygı Talebi	r	0,085	0,120*
	p	0,096	0,019
	n	383	383

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

Tablo 5.4'te görüldüğü üzere; ergenler için mantıkdışı inançlar ölçeği toplam puanı ile olumlu mükemmeliyetçilik puanı arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunduğu, diğer bir deyişle katılımcıların mantıkdışı inanç düzeyleri yükseldikçe olumlu mükemmeliyetçilik düzeylerinin düştüğü görülmüştür ($p < .01$). Ergenler için mantıkdışı inançlar ölçeği toplam puanı ile olumsuz mükemmeliyetçilik puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu, başka bir deyişle katılımcıların mantıkdışı inançları yükseldikçe olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin de yükseldiği görülmüştür ($p < .01$).

Başarı talebi alt boyutu toplam puanı ile olumsuz mükemmeliyetçilik puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu, diğer bir deyişle katılımcıların başarı talebi alt boyutu arttıkça olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin de arttığı görülmüştür ($p < .01$).

Rahatlık talebi alt boyutu toplam puanı ile olumlu mükemmeliyetçilik puanı arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunduğu, diğer bir deyişle katılımcıların rahatlık talebi alt boyutu yükseldikçe olumlu mükemmeliyetçilik düzeylerinin düştüğü görülmüştür ($p<.01$). Rahatlık talebi alt boyutu toplam puanı ile olumsuz mükemmeliyetçilik puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu, başka bir deyişle katılımcıların rahatlık talebi alt boyutu yükseldikçe olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin de arttığı görülmüştür ($p<.01$).

Saygı talebi alt boyutu toplam puanı ile olumsuz mükemmeliyetçilik puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu, diğer bir deyişle katılımcıların saygı talebi arttıkça olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin de arttığı görülmüştü($p<.01$).

5.2.2. Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyutları ile Çocuklar için Problem Çözme Envanteri ve Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutları ile çocuklar için problem çözme envanteri ve alt boyutları puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 5.5'te verilmiştir.

Tablo 5.5. Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyutları ile Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri ve Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

		Olumlu Mükemmeliyetçilik	Olumsuz Mükemmeliyetçilik
Çocuklar için Problem Çözme Envanteri	r	0,403**	-0,430**
	p	0,000	0,000
	n	383	383
Problem Çözme Becerisine Güven	r	0,474**	-0,268**
	p	0,000	0,000
	n	383	383
Öz Denetim	r	0,229**	-0,415**
	p	0,000	0,000
	n	383	383
Kaçınma	r	-0,271**	-0,415**
	p	0,000	0,000
	n	383	383

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

Tablo 5.5'te görüldüğü üzere, olumlu mükemmeliyetçilik puanı ile çocuklar için problem çözme envanteri toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu, diğer bir deyişle katılımcıların olumlu mükemmeliyetçilik düzeyleri arttıkça toplam problem çözme envanterinin de arttığı görülmüştür ($p < .01$).

Olumsuz mükemmeliyetçilik puanı ile çocuklar için problem çözme envanteri toplam puanı arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunduğu, diğer bir deyişle katılımcıların olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri arttıkça toplam problem çözme envanterinin düştüğü görülmüştür ($p < .01$).

Problem çözme becerisine güven alt boyutu toplam puanı ile olumlu mükemmeliyetçilik puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu, başka bir deyişle katılımcıların problem çözme becerisine güven alt boyutu yükseldikçe olumlu mükemmeliyetçilik düzeylerinin de arttığı görülmüştür ($p < .01$). Problem çözme becerisine güven alt boyutu toplam puanı ile olumsuz mükemmeliyetçilik

puanı arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunduğu başka bir deyişle katılımcıların olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri arttıkça problem çözme becerisine güven alt boyutunun düştüğü görülmüştür ($p<.01$).

Öz denetim alt boyutu toplam puanı ile olumlu mükemmeliyetçilik puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu, başka bir deyişle katılımcıların olumlu mükemmeliyetçilik düzeyleri arttıkça öz denetim alt boyutunun da arttığı görülmüştür ($p<.01$). Öz denetim alt boyutu toplam puanı ile olumsuz mükemmeliyetçilik puanı arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunduğu, diğer bir deyişle katılımcıların olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri arttıkça öz denetim alt boyutunun düştüğü görülmüştür ($p<.01$).

Kaçınma alt boyutu toplam puanı ile olumlu mükemmeliyetçilik alt boyutu puanı arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunduğu, başka bir deyişle katılımcıların olumlu mükemmeliyetçilik düzeyleri arttıkça kaçınma alt boyutunun düştüğü görülmüştür ($p<.01$). Kaçınma alt boyutu toplam puanı ile olumsuz mükemmeliyetçilik puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu diğer bir deyişle katılımcıların olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri arttıkça kaçınma alt boyutunun da arttığı görülmüştür ($p<.01$).

5.2.3. Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği ve Alt Boyutları Puanları ile Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ergenler için mantıkdışı inançlar ölçeği ve alt boyutları puanları ile çocuklar için problem çözme envanteri ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 5.6'da verilmiştir.

Tablo 5.6. Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği ve Alt Boyutları Puanları ile Çocuklar için Problem Çözme Envanteri ve Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

		Çocuklar için Problem Çözme Envanteri	Problem Çözme Becerisine Güven	Öz Denetim	Kaçınma
Ergenler için Mantık Dışı İnançlar Ölçeği	r	-0,213**	-0,130*	-0,183**	-0,185**
	p	0,000	0,011	0,000	0,000
	n	383	383	383	383
Başarı Talebi	r	-0,220**	-0,128*	-0,195**	-0,192**
	p	0,000	0,012	0,000	0,000
	n	383	383	383	383
Rahatlık Talebi	r	-0,372**	-0,259**	-0,257**	-0,365**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
	n	383	383	383	383
Saygı Talebi	r	0,139**	0,108*	0,067	0,159**
	p	0,006	0,035	0,193	0,002
	n	383	383	383	383

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

Tablo 5.6'da görüldüğü üzere; ergenler için mantıkdışı inançlar ölçeği toplam puanı ile problem çözme envanteri puanı arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunduğu, diğer bir deyişle katılımcıların mantıkdışı inançları arttıkça problem çözme becerilerinin düştüğü görülmektedir ($p < .01$). Problem çözme becerisine güven alt boyutu, öz denetim alt boyutu ve kaçınma alt boyutu puanı ile ergenler için mantıkdışı inançlar ölçeği toplam puanı arasında negatif yönde ilişki bulunduğu, diğer bir deyişle katılımcıların problem çözme becerisine güvenleri, öz denetimleri ve kaçınma davranışları arttıkça mantıkdışı inançlarının düştüğü görülmüştür ($p < .01$).

Başarı talebi alt boyutu toplam puanı ile problem çözme envanteri puanı, problem çözme becerisine güven, öz denetim ve kaçınma alt boyutları puanları arasında negatif yönde ilişki bulunduğu, başka bir deyişle katılımcıların başarı

talepleri yükseldikçe problem çözme becerisine güvenleri, öz denetimleri ve kaçınma davranışlarının azaldığı görülmüştür ($p<.01$).

Rahatlık talebi alt boyutu toplam puanı ile problem çözme envanteri toplam puanı, problem çözme becerisine güven, öz denetim ve kaçınma alt boyutları puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunduğu, diğer bir deyişle katılımcıların rahatlık talepleri arttıkça problem çözme becerilerinin düştüğü görülmüştür ($p<.01$).

Saygı talebi alt boyutu toplam puanı ile problem çözme envanteri toplam puanı, problem çözme becerisine güven ve kaçınma alt boyutları puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu, başka bir deyişle katılımcıların saygı talepleri arttıkça problem çözme becerilerinin de arttığı görülmüştür ($p<.01$).

5.3. Değişkenler Arası Yordayıcı İlişkilerin Sınanması

Araştırmanın bu bölümünde olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçiliğin ergenler için mantıkdışı inançlar ölçeği ve alt boyutları ile çocuklar için problem çözme envanteri ve alt boyutları üzerindeki yordayıcı etkisini analiz etmek amacı ile basit regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın yordayıcı değişkenleri olumlu/olumsuz mükemmeliyetçilik, yordanan değişkenleri ise mantıkdışı inançlar ve alt boyutları, çocuklar için problem çözme envanteri ve alt boyutları olarak belirlenmiştir.

5.3.1. Olumlu Mükemmeliyetçiliğin Mantıkdışı İnançlara Etkisi

Araştırmanın bu bölümünde olumlu mükemmeliyetçiliğin mantıkdışı inançlar ve alt boyutları üzerindeki yordayıcı etkisini analiz etme amacıyla basit regresyon analiz adımları takip edilmiştir.

Tablo 5.7. Olumlu Mükemmeliyetçiliğin Mantıkdışı İnançlara Etkisi

Mantıkdışı İnançlar Ölçeği	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	3,466	0,135		25,65	0,000
Olumlu Mükemmeliyetçilik	-0,196	0,044	-0,222	-4,442	0,000
R ² = 0,049		p= 0,000			
F ₍₃₈₁₎ = 19,736					
Başarı Talebi	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	2,428	0,197		12,335	0,000
Olumlu Mükemmeliyetçilik	-0,007	0,064	-0,005	-0,102	0,918
R ² = 0,000		p= 0,918			
F ₍₃₈₁₎ = 0,011					
Rahatlık Talebi	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	3,773	0,193		19,592	0,000
Olumlu Mükemmeliyetçilik	-0,460	0,063	-0,350	-7,299	0,000
R ² = 0,123					
F ₍₃₈₁₎ = 53,271		p= 0,000			
Saygı Talebi	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	4,196	0,224		18,700	0,000
Olumlu Mükemmeliyetçilik	-0,123	0,073	-0,085	-1,671	0,096
R ² = 0,007					
F ₍₃₈₁₎ = 2,792		p= 0,096			

Tablo 5.7 incelendiğinde, olumlu mükemmeliyetçiliğin mantıkdışı inançlar (F₍₃₈₁₎ =19,736, $p < .01$, B= -0,196) ve rahatlık talebi alt boyutu (F₍₃₈₁₎ =53,271, $p < .01$, B= -0,460) üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu ve mantık dışı inançlar üzerindeki varyansın %5'ini açıklarken rahatlık talebi alt boyutu üzerindeki varyansın yaklaşık %12'sini açıkladığı görülmektedir. Ayrıca olumlu mükemmeliyetçiliğin mantıkdışı

inançlar başarı talebi ve saygı talebi alt boyutları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir ($p > .05$).

5.3.2. Olumsuz Mükemmeliyetçiliğin Mantıkdışı İnançlara Etkisi

Araştırmanın bu bölümünde olumsuz mükemmeliyetçiliğin mantıkdışı inançlar ve alt boyutları üzerindeki yordayıcı etkisini analiz etme amacıyla basit regresyon analiz adımları takip edilmiştir.

Tablo 5.8. Olumsuz Mükemmeliyetçiliğin Mantıkdışı İnançlara Etkisi

Mantıkdışı İnançlar Ölçeği	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	3,466	0,135		25,650	0,000
Olumsuz Mükemmeliyetçilik	-0,196	0,44	-0,222	-4,442	0,000
R ² = 0,049		p= 0,000			
Başarı Talebi	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	1,615	0,127		12,736	0,000
Olumsuz Mükemmeliyetçilik	0,331	0,050	0,319	6,574	0,000
R ² = 0,102		p= 0,000			
F ₍₃₈₁₎ = 43,224					
Rahatlık Talebi	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	1,951	0,138		14,175	0,000
Olumsuz Mükemmeliyetçilik	0,186	0,055	0,172	3,412	0,001
R ² = 0,030		p= 0,001			
F ₍₃₈₁₎ = 11,642					
Saygı Talebi	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	4,169	0,152		27,438	0,000
Olumsuz Mükemmeliyetçilik	-0,142	0,06	-0,120	-2,350	0,019
R ² = 0,012		p= 0,019			
F ₍₃₈₁₎ = 5,523					

Tablo 5.8 incelendiğinde, olumsuz mükemmeliyetçiliğin mantıkdışı inançlar toplam puanı ($F_{(381)} = 11,557$, $p < .01$, $B = 0,125$), başarı talebi alt boyutu ($F_{(381)} = 43,224$, $p < .01$, $B = 0,331$), rahatlık talebi alt boyutu ($F_{(381)} = 11,642$, $p < .01$, $B = 0,186$), saygı talebi alt boyutu ($F_{(381)} = 5,523$, $p < .05$, $B = -0,142$) üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu ve mantık dışı inançlar üzerindeki varyansın %3'ünü, başarı talebi alt boyutu üzerindeki varyansın %10'unu, rahatlık talebi alt boyutu üzerindeki varyansın %3'ünü ve saygı talebi alt boyutu üzerindeki varyansın %1'ini açıkladığı görülmektedir.

5.3.3. Olumlu Mükemmeliyetçiliğin Problem Çözme Becerilerine Etkisi

Araştırmanın bu bölümünde olumlu mükemmeliyetçiliğin problem çözme becerisi ve alt boyutları üzerindeki yordayıcı etkisini analiz etme amacıyla basit regresyon analiz adımları takip edilmiştir.

Tablo 5.9. Olumlu Mükemmeliyetçiliğin Problem Çözme Becerilerine Etkisi

Problem Çözme Becerisi	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	2,406	0,141		17,076	0,000
Olumlu Mükemmeliyetçilik	0,397	0,046	0,403	8,605	0,000
$R^2 = 0,163$		$p = 0,000$			
$F_{(381)} = 74,052$					
Problem Çözme Becerisine Güven	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	2,035	0,158		12,888	0,000
Olumlu Mükemmeliyetçilik	0,543	0,052	0,474	10,511	0,000
$R^2 = 0,225$		$p = 0,000$			
$F_{(381)} = 110,486$					
Sabit	2,394	0,208		11,497	0,000
Olumlu Mükemmeliyetçilik	0,313	0,068	0,229	4,590	0,000

R ² = 0,052		p= 0,000			
F ₍₃₈₁₎ = 21,069					
Kaçınma	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	2,157	0,155		13,937	0,000
Olumlu Mükemmeliyetçilik	0,220	0,040	0,271	5,500	0,000
R ² = 0,072		p= 0,000			
F ₍₃₈₁₎ =30,252,					

Tablo 5.9 incelendiğinde, olumlu mükemmeliyetçiliğin problem çözme toplam puanı (F₍₃₈₁₎ =74,053, p<.01, B= 0,397), problem çözme becerisine güven alt boyutu (F₍₃₈₁₎ =110,486, p<.01, B= 0,543), öz denetim alt boyutu (F₍₃₈₁₎ =21,069, p<.01, B= 0,313), kaçınma alt boyutu (F₍₃₈₁₎ =30,252, p<.01, B= 0,334) üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu, problem çözme toplam puanları üzerindeki varyansın yaklaşık %19'unu, problem çözme becerisine güven alt boyutu üzerindeki varyansın %23'ünü, öz denetim alt boyutu üzerindeki varyansın %5'ini ve kaçınma alt boyutu üzerindeki varyansın %7'sini açıkladığı görülmektedir.

5.3.4. Olumsuz Mükemmeliyetçiliğin Problem Çözme Becerilerine Etkisi

Araştırmanın bu bölümünde olumsuz mükemmeliyetçiliğin problem çözme becerisi ve alt boyutları üzerindeki yordayıcı etkisini analiz etme amacıyla basit regresyon analiz adımları takip edilmiştir.

Tablo 5.10. Olumsuz Mükemmeliyetçiliğin Problem Çözme Becerilerine Etkisi

Problem Çözme Becerisi	B	Standart Hata	Beta	t	<i>p</i>
Sabit	4,429	0,095		46,863	0,000
Olumsuz Mükemmeliyetçilik	-0,349	0,038	-0,430	-9,292	0,000
R ² = 0,185		<i>p</i> = 0,000			
F ₍₃₈₁₎ = 86,338					
Problem Çözme Becerisine Güven	B	Standart Hata	Beta	t	<i>p</i>
Sabit	4,265	0,117		36,323	0,000
Olumsuz Mükemmeliyetçilik	-0,253	0,047	-0,268	-5,427	0,000
R ² = 0,072		<i>p</i> = 0,000			
F ₍₃₈₁₎ = 29,448					
Öz Denetim	B	Standart Hata	Beta	t	<i>p</i>
Sabit	4,450	0,132		33,648	0,000
Olumsuz Mükemmeliyetçilik	-0,468	0,053	-0,415	-8,904	0,000
R ² = 0,172		<i>p</i> = 0,000			
F ₍₃₈₁₎ = 79,281					
Kaçınma	B	Standart Hata	Beta	t	<i>p</i>
Sabit	4,571	0,124		36,748	0,000
Olumsuz Mükemmeliyetçilik	-0,325	0,049	-0,320	-6,588	0,000
R ² = 0,102		<i>p</i> = 0,000			
F ₍₃₈₁₎ = 43,405					

Tablo 5.10 incelendiğinde, olumsuz mükemmeliyetçiliğin problem çözme toplam puanı (F₍₃₈₁₎ =86,338, *p*<.01, B= -0,349), problem çözme becerisine güven alt boyutu (F₍₃₈₁₎ =29,448, *p*<.01, B= -0,253), öz denetim alt boyutu (F₍₃₈₁₎ =79,281, *p*<.01, B= -0,468) ve kaçınma alt boyutu (F₍₃₈₁₎ =43,405, *p*<.01, B= -0,325) üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu, problem çözme toplam puanları üzerindeki varyansın

yaklaşık %19'unu, problem çözme becerisine güven alt boyutu üzerindeki varyansın % 7'sini, öz denetim alt boyutu üzerindeki varyansın %17'sini ve kaçınma alt boyutu üzerindeki varyansın %10'unu açıkladığı görülmektedir.

5.4. Katılımcıların Sosyodemografik Özelliklerine Göre Yapılan Betimsel

Analizler

Bu bölümde katılımcıların okul türü, cinsiyet, sınıf gibi sosyodemografik özelliklerine göre araştırma ölçeklerinden elde ettikleri puanların ne derece değiştiği incelenecek ve bu doğrultuda bağımsız örneklem için t-testi ve ANOVA analizleri yapılmıştır.

5.4.1 Katılımcıların, Mükemmeliyetçilik, Mantıkdışı İnançlar ve Problem Çözme Ölçeklerinden Elde Ettikleri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasının İncelenmesi

Örneklemin cinsiyet değişkenine göre olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutları, mantıkdışı inançlar ve alt boyutları ve problem çözme envanteri ve alt boyutları puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan bağımsız grup için t-testi sonuçları tablo 5.11'de yer almaktadır.

Tablo 5.11. Katılımcıların, Mükemmeliyetçilik, Mantıkdışı İnançlar ve Problem Çözme Ölçeklerinden Elde Ettikleri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasının İncelenmesi

	Grup	N	\bar{X}	Ss.	t	Sd.	p																																																																																																								
Olumlu Mükemmeliyetçilik	Kız	183	3,0038	0,66236	0,381	381	0,293																																																																																																								
	Erkek	200	2,9790	0,61240				Olumsuz Mükemmeliyetçilik	Kız	183	2,3591	0,79071	-0,953	381	0,346	Erkek	200	2,4343	0,75278	Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Örneği	Kız	183	2,8473	0,51379	-1,043	381	0,065	Erkek	200	2,9073	0,60381	Başarı Talebi	Kız	183	2,2514	0,79328	-3,745	381	0,829	Erkek	200	2,5525	0,77950	Rahatlık Talebi	Kız	183	2,3169	0,80068	-1,831	381	0,499	Erkek	200	2,4729	0,86029	Saygı Talebi	Kız	183	3,9736	0,88316	2,991	381	0,318	Erkek	200	3,6967	0,92453	Çocuklar için Problem Çözme Envanteri	Kız	183	3,5886	0,65547	-0,121	381	0,106	Erkek	200	3,5963	0,59806	Problem Çözme Becerisine Güven	Kız	183	3,6557	0,75200	-0,063	381	0,249	Erkek	200	3,6604	0,70745	Öz Denetim	Kız	183	3,2116	0,92046	-2,549	381	0,026	Erkek	200	3,4364	0,80561	Kaçınma	Kız	183	3,8984	0,73346	2,591	381	0,110
Olumsuz Mükemmeliyetçilik	Kız	183	2,3591	0,79071	-0,953	381	0,346																																																																																																								
	Erkek	200	2,4343	0,75278				Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Örneği	Kız	183	2,8473	0,51379	-1,043	381	0,065	Erkek	200	2,9073	0,60381	Başarı Talebi	Kız	183	2,2514	0,79328	-3,745	381	0,829	Erkek	200	2,5525	0,77950	Rahatlık Talebi	Kız	183	2,3169	0,80068	-1,831	381	0,499	Erkek	200	2,4729	0,86029	Saygı Talebi	Kız	183	3,9736	0,88316	2,991	381	0,318	Erkek	200	3,6967	0,92453	Çocuklar için Problem Çözme Envanteri	Kız	183	3,5886	0,65547	-0,121	381	0,106	Erkek	200	3,5963	0,59806	Problem Çözme Becerisine Güven	Kız	183	3,6557	0,75200	-0,063	381	0,249	Erkek	200	3,6604	0,70745	Öz Denetim	Kız	183	3,2116	0,92046	-2,549	381	0,026	Erkek	200	3,4364	0,80561	Kaçınma	Kız	183	3,8984	0,73346	2,591	381	0,110	Erkek	200	3,6920	0,81761								
Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Örneği	Kız	183	2,8473	0,51379	-1,043	381	0,065																																																																																																								
	Erkek	200	2,9073	0,60381				Başarı Talebi	Kız	183	2,2514	0,79328	-3,745	381	0,829	Erkek	200	2,5525	0,77950	Rahatlık Talebi	Kız	183	2,3169	0,80068	-1,831	381	0,499	Erkek	200	2,4729	0,86029	Saygı Talebi	Kız	183	3,9736	0,88316	2,991	381	0,318	Erkek	200	3,6967	0,92453	Çocuklar için Problem Çözme Envanteri	Kız	183	3,5886	0,65547	-0,121	381	0,106	Erkek	200	3,5963	0,59806	Problem Çözme Becerisine Güven	Kız	183	3,6557	0,75200	-0,063	381	0,249	Erkek	200	3,6604	0,70745	Öz Denetim	Kız	183	3,2116	0,92046	-2,549	381	0,026	Erkek	200	3,4364	0,80561	Kaçınma	Kız	183	3,8984	0,73346	2,591	381	0,110	Erkek	200	3,6920	0,81761																				
Başarı Talebi	Kız	183	2,2514	0,79328	-3,745	381	0,829																																																																																																								
	Erkek	200	2,5525	0,77950				Rahatlık Talebi	Kız	183	2,3169	0,80068	-1,831	381	0,499	Erkek	200	2,4729	0,86029	Saygı Talebi	Kız	183	3,9736	0,88316	2,991	381	0,318	Erkek	200	3,6967	0,92453	Çocuklar için Problem Çözme Envanteri	Kız	183	3,5886	0,65547	-0,121	381	0,106	Erkek	200	3,5963	0,59806	Problem Çözme Becerisine Güven	Kız	183	3,6557	0,75200	-0,063	381	0,249	Erkek	200	3,6604	0,70745	Öz Denetim	Kız	183	3,2116	0,92046	-2,549	381	0,026	Erkek	200	3,4364	0,80561	Kaçınma	Kız	183	3,8984	0,73346	2,591	381	0,110	Erkek	200	3,6920	0,81761																																
Rahatlık Talebi	Kız	183	2,3169	0,80068	-1,831	381	0,499																																																																																																								
	Erkek	200	2,4729	0,86029				Saygı Talebi	Kız	183	3,9736	0,88316	2,991	381	0,318	Erkek	200	3,6967	0,92453	Çocuklar için Problem Çözme Envanteri	Kız	183	3,5886	0,65547	-0,121	381	0,106	Erkek	200	3,5963	0,59806	Problem Çözme Becerisine Güven	Kız	183	3,6557	0,75200	-0,063	381	0,249	Erkek	200	3,6604	0,70745	Öz Denetim	Kız	183	3,2116	0,92046	-2,549	381	0,026	Erkek	200	3,4364	0,80561	Kaçınma	Kız	183	3,8984	0,73346	2,591	381	0,110	Erkek	200	3,6920	0,81761																																												
Saygı Talebi	Kız	183	3,9736	0,88316	2,991	381	0,318																																																																																																								
	Erkek	200	3,6967	0,92453				Çocuklar için Problem Çözme Envanteri	Kız	183	3,5886	0,65547	-0,121	381	0,106	Erkek	200	3,5963	0,59806	Problem Çözme Becerisine Güven	Kız	183	3,6557	0,75200	-0,063	381	0,249	Erkek	200	3,6604	0,70745	Öz Denetim	Kız	183	3,2116	0,92046	-2,549	381	0,026	Erkek	200	3,4364	0,80561	Kaçınma	Kız	183	3,8984	0,73346	2,591	381	0,110	Erkek	200	3,6920	0,81761																																																								
Çocuklar için Problem Çözme Envanteri	Kız	183	3,5886	0,65547	-0,121	381	0,106																																																																																																								
	Erkek	200	3,5963	0,59806				Problem Çözme Becerisine Güven	Kız	183	3,6557	0,75200	-0,063	381	0,249	Erkek	200	3,6604	0,70745	Öz Denetim	Kız	183	3,2116	0,92046	-2,549	381	0,026	Erkek	200	3,4364	0,80561	Kaçınma	Kız	183	3,8984	0,73346	2,591	381	0,110	Erkek	200	3,6920	0,81761																																																																				
Problem Çözme Becerisine Güven	Kız	183	3,6557	0,75200	-0,063	381	0,249																																																																																																								
	Erkek	200	3,6604	0,70745				Öz Denetim	Kız	183	3,2116	0,92046	-2,549	381	0,026	Erkek	200	3,4364	0,80561	Kaçınma	Kız	183	3,8984	0,73346	2,591	381	0,110	Erkek	200	3,6920	0,81761																																																																																
Öz Denetim	Kız	183	3,2116	0,92046	-2,549	381	0,026																																																																																																								
	Erkek	200	3,4364	0,80561				Kaçınma	Kız	183	3,8984	0,73346	2,591	381	0,110	Erkek	200	3,6920	0,81761																																																																																												
Kaçınma	Kız	183	3,8984	0,73346	2,591	381	0,110																																																																																																								
	Erkek	200	3,6920	0,81761																																																																																																											

Tablo 5.11’de görüldüğü gibi katılımcıların cinsiyet değişkeninin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri, ergenler için mantıkdışı inançlar ölçeği ve alt boyutları, çocuklar için problem çözme envanteri, problem çözme becerisine güven alt boyutu ve kaçınma alt boyutu puanları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüşken ($p>.05$), erkek çocukların kız çocuklarına oranla öz denetim alt

boyutundan daha yüksek puanlar elde etmelerinden dolayı, söz konusu puanları arası farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p < .05$).

5.4.2. Katılımcıların, Mükemmeliyetçilik, Mantıkdışı İnançlar ve Problem Çözme Ölçeklerinden Elde Ettikleri Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşmasının İncelenmesi

Ön ergenlerin okul değişkenine göre olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ölçeği puanları, mantıkdışı inançlar ve alt boyutları puanları ve problem çözme envanteri ve alt boyutları puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan bağımsız grup için t-testi sonuçları tablo 5.12’de verilmiştir.

Tablo 5.12. Katılımcıların, Mükemmeliyetçilik, Mantıkdışı İnançlar ve Problem Çözme Ölçeklerinden Elde Ettikleri Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşmasının İncelenmesi

	Grup	N	\bar{X}	Ss.	t	Sd.	p
Olumlu Mükemmeliyetçilik	Özel Okul	183	2,9973	0,60804	188	381	0,851
	Devlet Okulu	200	2,9850	0,66209			
Olumsuz Mükemmeliyetçilik	Özel Okul	183	2,4543	0,75616	1,361	381	0,174
	Devlet Okulu	200	2,3471	0,78279			
Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Örneği	Özel Okul	183	2,8066	0,54636	-2,413	381	0,016
	Devlet Okulu	200	2,9446	0,57061			
Başarı Talebi	Özel Okul	183	2,2903	0,75581	-2,795	381	0,005
	Devlet Okulu	200	2,5169	0,82438			
Rahatlık Talebi	Özel Okul	183	2,4254	0,80157	0,607	381	0,544
	Devlet Okulu	200	2,3736	0,86556			
Saygı Talebi	Özel Okul	183	3,7040	0,98166	-2,577	381	0,010
	Devlet Okulu	200	3,9433	0,83433			
Çocuklar için Problem Çözme Envanteri	Özel Okul	183	3,5811	0,58946	-0,343	381	0,732
	Devlet Okulu	200	3,6031	0,65775			

Problem Çözme Becerisine Güven	Özel Okul	183	3,6334	0,70537	-0,636	381	0,525
	Devlet Okulu	200	3,6893	0,74166			
Öz Denetim	Özel Okul	183	3,3372	0,78491	0,178	381	0,859
	Devlet Okulu	200	3,3214	0,94052			
Kaçınma	Özel Okul	183	3,7727	0,81004	-0,427	381	0,669
	Devlet Okulu	200	3,8060	0,76174			

Tablo 5.12’de görüldüğü gibi katılımcıların olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri, problem çözme envanteri ve alt boyutları puanları okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($p>.05$). Diğer yandan devlet okuluna giden çocukların ergenler için mantık dışı inançlar ölçeği ($p<.05$), mantık dışı inançlar ölçeği başarı talebi ($p<.005$) ve saygı talebi alt boyutlarından ($p<.01$) elde ettikleri puanların özel okula giden çocuklardan anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir.

5.4.3. Katılımcıların, Mükemmeliyetçilik, Mantıkdışı İnançlar ve Problem Çözme Ölçeklerinden Elde Ettikleri Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşmasının İncelenmesi

Örneklemin sınıf değişkenine göre olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutları, mantıkdışı inançlar ve alt boyutları puanları ve problem çözme envanteri ve alt boyutları puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5.13’te yer almaktadır.

Tablo 5.13. Katılımcıların, Mükemmeliyetçilik, Mantıkdışı İnançlar ve Problem Çözme Ölçeklerinden Elde Ettikleri Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşmasının İncelenmesi

	Grup	N	\bar{X}	Ss.		K.T	Sd.	K.O	F	Sig.
Olumlu Mükemmeliyetçilik	6.sınıf	108	3,0296	0,65056	G.Arası	1,748	2	0,874	2,173	0,113
	7.Sınıf	114	3,0640	0,62232	G. İçi	152,790	380	0,402		
	8.Sınıf	161	2,9130	0,63118	Toplam	154,538	382			
Olumsuz Mükemmeliyetçilik	6.sınıf	108	2,4775	0,78542	G.Arası	1,620	2	0,810	1,365	0,257
	7.Sınıf	114	2,3083	0,78720	G. İçi	225,479	380	0,593		
	8.Sınıf	161	2,4091	0,74770	Toplam	227,099	382			
Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği	6.sınıf	108	2,9058	0,56611	G.Arası	0,144	2	0,072	0,227	0,797
	7.Sınıf	114	2,8812	0,56007	G. İçi	120,796	380	0,318		
	8.Sınıf	161	2,8587	0,56491	Toplam	120,941	382			
Başarı Talebi	6.sınıf	108	2,6273	0,80774	G.Arası	9,205	2	4,602	7,445	0,001
	7.Sınıf	114	2,4243	0,79955	G. İçi	234,909	380	0,618		
	8.Sınıf	161	2,2508	0,76182	Toplam	244,114	382			
Rahatlık Talebi	6.sınıf	108	2,2474	0,81297	G.Arası	5,650	2	2,825	4,119	0,017
	7.Sınıf	114	2,3509	0,81128	G. İçi	260,633	380	0,686		
	8.Sınıf	161	2,5333	0,84978	Toplam	266,283	382			
Saygı Talebi	6.sınıf	108	3,8426	0,84396	G.Arası	0,418	2	0,209	0,249	0,780
	7.Sınıf	114	3,8684	0,87477	G. İçi	318,963	380	0,839		
	8.Sınıf	161	3,7919	0,98831	Toplam	319,382	382			
Çocuklar için Problem Çözme Envanteri	6.sınıf	108	3,6133	0,65631	G.Arası	0,593	2	0,297	0,757	0,470
	7.Sınıf	114	3,6366	0,62049	G. İçi	148,785	380	0,392		
	8.Sınıf	161	3,5476	0,60822	Toplam	149,378	382			
Problem Çözme Becerisine Güven	6.sınıf	108	3,7269	0,76188	G.Arası	2,003	2	1,001	1,898	0,151
	7.Sınıf	114	3,7127	0,70030	G. İçi	200,518	380	0,528		
	8.Sınıf	161	3,5735	0,72021	Toplam	202,251	382			
Öz Denetim	6.sınıf	108	3,3056	0,89640	G.Arası	1,116	2	0,558	0,739	0,478
	7.Sınıf	114	3,4110	0,93265	G. İçi	287,065	380	0,755		
	8.Sınıf	161	3,2866	0,80154	Toplam	288,181	382			

	6.sınıf	108	3,8074	0,80880	G.Arası	0,043	2	0,022	0,035	0,966
Kaçınma	7.Sınıf	114	3,7860	0,75713	G. İçi	234,963	380	0,618		
	8.Sınıf	161	3,7826	0,79133	Toplam	235,006	382			

Tablo 5.13'te görüldüğü gibi katılımcıların mükemmeliyetçilik alt boyutları ve çocuklar için problem çözme envanteri ve alt boyutları puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$). Diğer yandan, katılımcıların başarı talebi ve rahatlık talebi alt boyut puanlarının sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ($p<.05$).

5.4.4. Katılımcıların, Mükemmeliyetçilik, Mantıkdışı İnançlar ve Problem Çözme Ölçeklerinden Elde Ettikleri Puanlarının Ailenin Gelir Değişkenine Göre Farklılaşmasının İncelenmesi

Ailenin geliri değişkenine göre olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutları, mantıkdışı inançlar ve alt boyutları puanları ve problem çözme envanteri ve alt boyutları puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 5.14'te yer almaktadır.

Tablo 5.14. Katılımcıların, Mükemmeliyetçilik, Mantıkdışı İnançlar ve Problem Çözme Ölçeklerinden Elde Ettikleri Puanlarının Ailenin Geliri Değişkenine Göre Farklılaşmasının İncelenmesi

	Grup	N	\bar{X}	Ss.		K.T	Sd.	K.O	F	Sig.
Olumlu Mükemmeliyetçilik	2000-3000	129	2,9597	0,63732	G.Arası	0,200	2	0,100	0,246	0,782
	3000-5000	60	3,0183	0,69587	G. İçi	154,338	380	0,406		
	5000 ve üzeri	194	3,0031	0,61828	Toplam	154,538	382			
Olumsuz Mükemmeliyetçilik	2000-3000	129	2,3178	0,74600	G.Arası	1,310	2	0,655	1,103	0,333
	3000-5000	60	2,4143	0,81905	G. İçi	225,789	380	0,594		
	5000 ve üzeri	194	2,4470	0,77183	Toplam	227,099	382			
Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği	2000-3000	129	2,9433	0,57937	G.Arası	1,773	2	0,887	2,827	0,060
	3000-5000	60	2,9564	0,57857	G. İçi	119,168	380	0,632		
	5000 ve üzeri	194	2,8116	0,54083	Toplam	120,941	382			
Başarı Talebi	2000-3000	129	2,5029	0,80457	G.Arası	4,014	2	2,007	3,176	0,043
	3000-5000	60	2,5313	0,89951	G. İçi	240,100	380	0,632		
	5000 ve üzeri	194	2,3080	0,75324	Toplam	244,114	382			
Rahatlık Talebi	2000-3000	129	2,3953	0,87546	G.Arası	0,004	2	0,002	0,003	0,997
	3000-5000	60	2,4048	0,86604	G. İçi	266,279	380	0,701		
	5000 ve üzeri	194	2,3984	0,80131	Toplam	266,283	382			
Saygı Talebi	2000-3000	129	3,9315	0,86943	G.Arası	3,968	2	1,984	2,390	0,093
	3000-5000	60	3,9333	0,77399	G. İçi	315,414	380	0,830		
	5000 ve üzeri	194	3,7285	0,97458	Toplam	319,382	382			
Çocuklar için Problem Çözme Envanteri	2000-3000	129	3,5730	0,61469	G.Arası	0,386	2	0,193	0,493	0,611
	3000-5000	60	3,6655	0,70488	G. İçi	148,991	380	0,392		
	5000 ve üzeri	194	3,5831	0,60787	Toplam	149,378	382			
Problem Çözme Becerisine Güven	2000-3000	129	3,6537	0,72112	G.Arası	0,454	2	0,227	0,427	0,653
	3000-5000	60	3,7361	0,78116	G. İçi	202,067	380	0,532		
	5000 ve üzeri	194	3,6370	0,71803	Toplam	202,521	382			
Öz Denetim	2000-3000	129	3,2713	0,90065	G.Arası	1,415	2	0,707	0,937	0,393
	3000-5000	60	3,4571	0,95842	G. İçi	286,766	380	0,755		
	5000 ve üzeri	194	3,3277	0,81673	Toplam	288,181	382			

	2000-3000	129	3,7938	0,74872	G.Arası	0,018	2	0,009	0,015	0,985
Kaçınma	3000-5000	60	3,8033	0,76667	G. İçi	234,988	380	0,618		
	5000 ve üzeri	194	3,7845	0,81614	Toplam	235,006	382			

Tablo 5.14'te görüldüğü gibi katılımcıların olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutları ve çocuklar için problem çözme envanteri ve alt boyutları puanlarının ailenin geliri değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$). Diğer yandan, katılımcıların başarı talebi alt boyutundan elde ettikleri puanlarının ailenin geliri değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($p<.05$).

5.4.5. Katılımcıların, Mükemmeliyetçilik, Mantıkdışı İnançlar ve Problem Çözme Ölçeklerinden Elde Ettikleri Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasının İncelenmesi

Anne eğitim değişkenine göre olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri, ergenler için mantıkdışı inançlar ölçeği ve alt boyutları ve çocuklar için problem çözme envanteri ve alt boyutları puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan bağımsız grup için t-testi sonuçları Tablo 5.15'de yer almaktadır.

Tablo 5.15. Katılımcıların, Mükemmeliyetçilik, Mantıkdışı İnançlar ve Problem Çözme Ölçeklerinden Elde Ettikleri Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasının İncelenmesi

	Grup	N	\bar{X}	Ss.	t	Sd.	p
Olumlu Mükemmeliyetçilik	Ortaokul ve altı	186	2,9667	0,64704	-0,723	381	0,470
	Lise ve üstü	197	3,0137	0,62627			
Olumsuz Mükemmeliyetçilik	Ortaokul ve altı	186	2,4040	0,79453	0,139	381	0,890
	Lise ve üstü	197	2,3930	0,75018			
Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği	Ortaokul ve altı	186	2,9287	0,57612	1,697	381	0,091
	Lise ve üstü	197	2,8314	0,54693			
Başarı Talebi	Ortaokul ve altı	186	2,4704	0,83208	1,473	381	0,142
	Lise ve üstü	197	2,3503	0,76480			
Saygı Talebi	Ortaokul ve altı	186	3,8880	0,89970	1,228	381	0,220
	Lise ve üstü	197	3,7733	0,92685			
Rahatlık Talebi	Ortaokul ve altı	186	2,4278	0,85785	0,670	381	0,503
	Lise ve üstü	197	2,3706	0,81387			
Çocuklar için Problem Çözme Envanteri	Ortaokul ve altı	186	3,5417	0,66854	-1,552	381	0,122
	Lise ve üstü	197	3,6407	0,57921			
Problem Çözme Becerisine Güven	Ortaokul ve altı	186	3,6317	0,74423	-0,691	381	0,490
	Lise ve üstü	197	3,68312	0,71357			
Öz Denetim	Ortaokul ve altı	186	3,2750	0,93063	-1,183	381	0,237
	Lise ve üstü	197	3,3800	0,80465			
Kaçınma	Ortaokul ve altı	186	3,7183	0,80498	-1,758	381	0,080
	Lise ve üstü	197	3,8589	0,76009			

Tablo 5.15’de görüldüğü gibi, katılımcıların olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik alt boyutu, mantıkdışı inançlar ölçeği ve alt boyutları, problem çözme becerisi ve alt boyutları puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur ($p > .05$).

5.4.6. Katılımcıların, Mükemmeliyetçilik, Mantıkdışı İnançlar ve Problem Çözme Ölçeklerinden Elde Ettikleri Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasının İncelenmesi

Baba eğitim değişkenine göre olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri, ergenler için mantıkdışı inançlar ölçeği ve alt boyutları ve çocuklar için problem çözme envanteri ve alt boyutları puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan bağımsız grup için t-testi sonuçları Tablo 5.16’da yer almaktadır.

Tablo 5.16 Katılımcıların, Mükemmeliyetçilik, Mantıkdışı İnançlar ve Problem Çözme Ölçeklerinden Elde Ettikleri Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasının İncelenmesi

	Grup	N	\bar{X}	Ss.	t	Sd.	p																																																																																												
Olumlu Mükemmeliyetçilik	Ortaokul ve altı	157	2,9471	0,60991	-1,222	381	0,996																																																																																												
	Lise ve üstü	226	3,0212	0,65319				Olumsuz Mükemmeliyetçilik	Ortaokul ve altı	157	2,3339	0,75741	-1,364	381	0,416	Lise ve üstü	226	2,4431	0,77890	Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği	Ortaokul ve altı	157	2,9415	0,56109	1,826	381	0,871	Lise ve üstü	226	2,8350	0,56087	Başarı Talebi	Ortaokul ve altı	157	2,5064	0,82974	2,002	381	0,150	Lise ve üstü	226	2,3407	0,77222	Rahatlık Talebi	Ortaokul ve altı	157	2,4040	0,84161	0,110	381	0,746	Lise ve üstü	226	2,3944	0,83207	Saygı Talebi	Ortaokul ve altı	157	3,9140	0,85966	1,519	381	0,078	Lise ve üstü	226	3,7699	0,94772	Çocuklar için Problem Çözme Envanteri	Ortaokul ve altı	157	3,6017	0,64991	0,237	381	0,466	Lise ve üstü	226	3,5863	0,60906	Problem Çözme Becerisine Güven	Ortaokul ve altı	157	3,6444	0,74010	-0,309	381	0,671	Lise ve üstü	226	3,6678	0,72117	Öz Denetim	Ortaokul ve altı	157	3,3530	0,93434	0,451	381	0,073
Olumsuz Mükemmeliyetçilik	Ortaokul ve altı	157	2,3339	0,75741	-1,364	381	0,416																																																																																												
	Lise ve üstü	226	2,4431	0,77890				Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği	Ortaokul ve altı	157	2,9415	0,56109	1,826	381	0,871	Lise ve üstü	226	2,8350	0,56087	Başarı Talebi	Ortaokul ve altı	157	2,5064	0,82974	2,002	381	0,150	Lise ve üstü	226	2,3407	0,77222	Rahatlık Talebi	Ortaokul ve altı	157	2,4040	0,84161	0,110	381	0,746	Lise ve üstü	226	2,3944	0,83207	Saygı Talebi	Ortaokul ve altı	157	3,9140	0,85966	1,519	381	0,078	Lise ve üstü	226	3,7699	0,94772	Çocuklar için Problem Çözme Envanteri	Ortaokul ve altı	157	3,6017	0,64991	0,237	381	0,466	Lise ve üstü	226	3,5863	0,60906	Problem Çözme Becerisine Güven	Ortaokul ve altı	157	3,6444	0,74010	-0,309	381	0,671	Lise ve üstü	226	3,6678	0,72117	Öz Denetim	Ortaokul ve altı	157	3,3530	0,93434	0,451	381	0,073	Lise ve üstü	226	3,3123	0,82149								
Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği	Ortaokul ve altı	157	2,9415	0,56109	1,826	381	0,871																																																																																												
	Lise ve üstü	226	2,8350	0,56087				Başarı Talebi	Ortaokul ve altı	157	2,5064	0,82974	2,002	381	0,150	Lise ve üstü	226	2,3407	0,77222	Rahatlık Talebi	Ortaokul ve altı	157	2,4040	0,84161	0,110	381	0,746	Lise ve üstü	226	2,3944	0,83207	Saygı Talebi	Ortaokul ve altı	157	3,9140	0,85966	1,519	381	0,078	Lise ve üstü	226	3,7699	0,94772	Çocuklar için Problem Çözme Envanteri	Ortaokul ve altı	157	3,6017	0,64991	0,237	381	0,466	Lise ve üstü	226	3,5863	0,60906	Problem Çözme Becerisine Güven	Ortaokul ve altı	157	3,6444	0,74010	-0,309	381	0,671	Lise ve üstü	226	3,6678	0,72117	Öz Denetim	Ortaokul ve altı	157	3,3530	0,93434	0,451	381	0,073	Lise ve üstü	226	3,3123	0,82149																				
Başarı Talebi	Ortaokul ve altı	157	2,5064	0,82974	2,002	381	0,150																																																																																												
	Lise ve üstü	226	2,3407	0,77222				Rahatlık Talebi	Ortaokul ve altı	157	2,4040	0,84161	0,110	381	0,746	Lise ve üstü	226	2,3944	0,83207	Saygı Talebi	Ortaokul ve altı	157	3,9140	0,85966	1,519	381	0,078	Lise ve üstü	226	3,7699	0,94772	Çocuklar için Problem Çözme Envanteri	Ortaokul ve altı	157	3,6017	0,64991	0,237	381	0,466	Lise ve üstü	226	3,5863	0,60906	Problem Çözme Becerisine Güven	Ortaokul ve altı	157	3,6444	0,74010	-0,309	381	0,671	Lise ve üstü	226	3,6678	0,72117	Öz Denetim	Ortaokul ve altı	157	3,3530	0,93434	0,451	381	0,073	Lise ve üstü	226	3,3123	0,82149																																
Rahatlık Talebi	Ortaokul ve altı	157	2,4040	0,84161	0,110	381	0,746																																																																																												
	Lise ve üstü	226	2,3944	0,83207				Saygı Talebi	Ortaokul ve altı	157	3,9140	0,85966	1,519	381	0,078	Lise ve üstü	226	3,7699	0,94772	Çocuklar için Problem Çözme Envanteri	Ortaokul ve altı	157	3,6017	0,64991	0,237	381	0,466	Lise ve üstü	226	3,5863	0,60906	Problem Çözme Becerisine Güven	Ortaokul ve altı	157	3,6444	0,74010	-0,309	381	0,671	Lise ve üstü	226	3,6678	0,72117	Öz Denetim	Ortaokul ve altı	157	3,3530	0,93434	0,451	381	0,073	Lise ve üstü	226	3,3123	0,82149																																												
Saygı Talebi	Ortaokul ve altı	157	3,9140	0,85966	1,519	381	0,078																																																																																												
	Lise ve üstü	226	3,7699	0,94772				Çocuklar için Problem Çözme Envanteri	Ortaokul ve altı	157	3,6017	0,64991	0,237	381	0,466	Lise ve üstü	226	3,5863	0,60906	Problem Çözme Becerisine Güven	Ortaokul ve altı	157	3,6444	0,74010	-0,309	381	0,671	Lise ve üstü	226	3,6678	0,72117	Öz Denetim	Ortaokul ve altı	157	3,3530	0,93434	0,451	381	0,073	Lise ve üstü	226	3,3123	0,82149																																																								
Çocuklar için Problem Çözme Envanteri	Ortaokul ve altı	157	3,6017	0,64991	0,237	381	0,466																																																																																												
	Lise ve üstü	226	3,5863	0,60906				Problem Çözme Becerisine Güven	Ortaokul ve altı	157	3,6444	0,74010	-0,309	381	0,671	Lise ve üstü	226	3,6678	0,72117	Öz Denetim	Ortaokul ve altı	157	3,3530	0,93434	0,451	381	0,073	Lise ve üstü	226	3,3123	0,82149																																																																				
Problem Çözme Becerisine Güven	Ortaokul ve altı	157	3,6444	0,74010	-0,309	381	0,671																																																																																												
	Lise ve üstü	226	3,6678	0,72117				Öz Denetim	Ortaokul ve altı	157	3,3530	0,93434	0,451	381	0,073	Lise ve üstü	226	3,3123	0,82149																																																																																
Öz Denetim	Ortaokul ve altı	157	3,3530	0,93434	0,451	381	0,073																																																																																												
	Lise ve üstü	226	3,3123	0,82149																																																																																															

Kaçınma	Ortaokul ve altı	157	3,8076	0,75307	0,354	381	0,458
	Lise ve üstü	226	3,7788	0,80680			

Tablo 5.16’da görüldüğü gibi katılımcıların olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik alt boyutu, mantıkdışı inançlar ölçeği ve alt boyutları, problem çözme becerisi ve alt boyutları puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur ($p > .05$).

BÖLÜM 6

6.TARTIŞMA

Bu araştırmanın temel amacı, ergenlik çağında çevresi tarafından kabul görme ihtiyacı, mükemmel olma ve en iyiyi elde etme çabaları içinde olan bireylerin üzerinde oldukça önemli etkileri olan mükemmeliyetçiliğin ve bu değişken üzerinde etkili olabilecek mantıkdışı inançların ve problem çözme becerisinin nasıl bir ilişki içinde olduğunun analizini yapmaktır. Çalışmanın bu ilişkiye odaklanmasının nedeni ise literatürden elde edilen verilerde daha önce mükemmeliyetçilik ve mantıkdışı inançlar arasındaki ilişkinin anlamlılığına (Dilmaç, Aydoğan, Koruklu ve Engin, 2009; Flett, Hewitt, Blankstein ve Koledin, 1991; Flett, Hewitt, ve Winnie-Cheng, 2008;) mükemmeliyetçilik ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin anlamlılığına (Mısırlı, 2003 Özkara, 2015; Özyürek, Özkan, Begde, ve Yavuz, 2018; Saracaloğlu, Altay ve Eken, 2016; Toplu, 2013; Cheng, 2001; Hamarta, 2009) mantıkdışı inançlar ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin anlamlılığına (Bilge ve Arslan, 1999; Bilge ve ark., 2000; Altıntaş, 2006; Hamamcı ve Yıkılmaz, 2011; Ağır, 2007; Eryüksel, 1996; Can, 2009; Uygur, 2018) odaklanan bazı çalışmalara rastlanılmasına rağmen, mükemmeliyetçilik düzeylerinin mantıkdışı inançlar ve problem çözme becerisi ile ilişkinin birlikte bakıldığı ve özellikle ergenlik dönemindeki bireylerde söz konusu ilişkilerin incelendiği araştırma sayısının kısıtlı olmasıdır.

Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutları ile ergenler için mantıkdışı inançlar ölçeği arasındaki ilişkinin bulgularına göre; olumlu mükemmeliyetçilik artarken mantıkdışı inançlar azalmaktayken; olumsuz mükemmeliyetçilik artarken mantıkdışı inançlarda artmaktadır. Literatüre bakıldığında mükemmeliyetçilik çoğunlukla olumsuz olarak değerlendirilmiştir (Blatt, 1995; Patch, 1984). Alanyazında mükemmeliyetçilik ve alt boyutlarını ele

alan çalışmaların bir çoğunda da mükemmeliyetçiliğin olumsuz tarafı ele alınmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda bizim araştırmamızdaki olumlu mükemmeliyetçilik alt boyutu ile ilgili elde edilen bulgu tartışılmamaktadır. Bu nedenle gelecek araştırmaların mükemmeliyetçiliğin olumlu boyutuna da odaklanması önerilmektedir.

Bizim araştırmamızdaki olumsuz mükemmeliyetçilik alt boyutunun mantıkdışı inançlarla olan korelasyon analizinden elde edilen bulgu olumsuz mükemmeliyetçiliğe sahip bireylerin mantıkdışı inanç üretmeye eğilimli olduğundan ve ön ergenlerin somut dönemden soyut döneme geçerken soyut düşünmekte güçlük çektiklerinden ötürü olaylara tek bir bakış açısıyla bakarak zihinlerinde farklı düşüncelere yer verememeleri yönünde literatürdeki kuramsal bilgiler (Burns, 1980, Ellis, 2002, Çivitçi 2005) ile uyumaktadır. . Bu bulguyla ilgili literatür verileri incelendiğinde, mükemmeliyetçilik ile mantıkdışı inançlar arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara (Dilmaç, Aydoğan, Koruklu ve Engin, 2009; Flett, Hewitt, Blankstein ve Koledin, 1991; Flett, Hewitt, ve Winnie-Cheng, 2008) rastlanmaktadır. Dilmaç ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan çalışmada mantıkdışı inançlar toplam puanı ile mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarından hatalara karşı ilgi, davranışlardan şüphe, aile beklentileri ve ebeveynsel eleştiri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bir başka çalışmada ise Flett, Hewitt, ve Winnie-Cheng'in (2008) yaptıkları araştırmanın sonucuna göre mükemmeliyetçiliğin alt boyutu olan kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile mantıkdışı inançlar toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunda, birey kendisine yönelik yüksek standartlar belirleyerek davranışlarını katı bir şekilde değerlendirir ve hata yapmaya tahammülü yoktur. Ayrıca kendilerine yönelik belirledikleri yüksek standartlar ise mantıkdışı düşünceleri ifade etmektedir (Hewitt ve Flett, 1991). Flett ve diğerleri (1991) tarafından yapılan çalışmada mükemmeliyetçiliğin üç alt boyutu olan kendine yönelik mükemmeliyetçilik, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ve diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik ile mantıkdışı inançlar toplam puan arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Literatürde mükemmeliyetçilik genelde olumsuz olarak düşünüldüğü için söz konusu tüm araştırmaların bulguları bizim araştırmamızın bulgularıyla birlikte düşünüldüğünde, kullanılan ölçekler alt boyutları

açısından farklı gözükse de içerik olarak aynı anlamı içerdiklerinden ve kullanılan analiz yönteminin aynı olmasından ötürü sonuçların benzediği düşünülmektedir. Tüm bu veriler değerlendirildiğinde ise mantık dışı inançlar ile mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiler göz önünde bulundurularak, uzmanların psikoterapi sürecinde tüm bu kavramları birlikte ele almasının ne derece önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutları puanları ile mantıkdışı inançlar ölçeği alt boyutları puanları arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir.

Korelasyon analizinin sonuçlarına bakıldığında, olumsuz mükemmeliyetçilik arttıkça başarı talebinin de artması bireyde ‘yeterince başarılı olmazsam, ben yetersiz ve başarısız biriyim’ düşüncesinin oluşmasına sebep olabilir.

Olumlu mükemmeliyetçilik artarken saygı talebi azalmakta ve olumsuz mükemmeliyetçilik arttıkça saygı talebi de artmaktadır. Bu durum istediğim şeyler çok fazla zorluklarla karşılaşmadan yerine gelmeli ya da yaşadığım şartlar her zaman olumlu olmalıdır, eğer olmazsa bu berbat bir durumdur düşüncesinin oluşmasına zemin hazırlayabilir.

Olumsuz mükemmeliyetçilik arttıkça saygı talebi de artmaktadır. Bir anlamda, çevremdeki tüm insanlar bana karşı kibar ve dürüst olmalıdır. Eğer böyle olmazsa bu durum korkunçtur düşüncesini doğurabilir.

Tüm bu bulgular doğrultusunda literatür verileri karşılaştırıldığında, Flett ve diğerlerinin (2008) yaptıkları araştırmada mükemmeliyetçiliğin alt boyutu olan kendine yönelik mükemmeliyetçilik mantıkdışı inançların beş alt boyutu olan öz ve diğer yönelimli zorunluluklar, korkunç inançlar, düşük hayal kırıklığı toleransı ve öz değer ile arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Flett ve diğerleri (1991) tarafından yapılan araştırmada ise kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin, akılcı olmayan inançların alt boyutu olan yüksek benlik beklentileri ve mükemmel çözümler ile arasında pozitif bir korelasyon olduğu, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin yüksek benlik beklentileri, sosyal onay talebi, bağımlılık, suçluluk eğilimi, endişeli aşırı duyarlılık gibi irrasyonel inançlarla anlamlı şekilde ilişkili olduğu ve diğerlerine yönelik mükemmeliyetçiliğin yüksek benlik beklentileri ile pozitif olarak ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda, mükemmeliyetçilik alt

boyutları ile mantıkdışı inançların alt boyutları arasında yapılan araştırmaların sonuçları bizim araştırmamızın sonuçları ile kıyaslandığında mantıkdışı inançların alt boyutlarının bizim çalışmamızda kullanılan mantıkdışı inançlar alt boyutları ile farklı olduğundan dolayı tartışılamamakta ve karşılaştırma yapmayı güçleştirmektedir. Bu bilgiler ışığında literatürde, araştırmamızın güvenilirliğini güçlendirmek adına n ergenlerde mükemmeliyetçilik ile mantıkdışı inançlar ve alt boyutları arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmalara daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır.

Soenens ve diğerleri (2008) tarafından ergenlik, mükemmeliyetçiliğin oluşması için oldukça hassas bir dönem olarak tanımlanmıştır. Çocuklar çok erken yaşlardan itibaren akademik beklentilerin gittikçe önem kazandığı okullarda, öğretmenleri ve aileleri tarafından yüksek performans beklentileriyle karşı karşıya kalmaktadır. Diğer yandan, öğrencilerden en iyisini yapmaları beklenerek onların üzerinde gerçekçi olmayan beklentiler oluşturulmaktadır. Bu beklentilerin bir sonucu olarak öğrenciler, ‘yeterince iyi yapmayalım ya da mükemmel olmalıyım aksi takdirde ailem ve ğretmenlerim bana değer vermez’ gibi irrasyonel inançlar oluşturabilmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları ve literatürden elde edilen benzer sonuçlardan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, ergenlerin mükemmeliyetçiliğe bağlı mantıkdışı inanç geliştirmelerini önlemenin en önemli yolunun ebeveynin mükemmeliyetçi beklentilerinin kontrol edilmesinden geçtiği söylenebilir.

Çalışmanın ilk ana hipotezinden elde edilen regresyon analizi sonuçlarına göre, olumlu mükemmeliyetçilik katılımcıların mantıkdışı inançlar toplam puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır. Bir sonraki adımda olumlu mükemmeliyetçiliğin mantık dışı inançlar lği alt boyutları üzerindeki etkilerine odaklanılmıştır. Olumlu mükemmeliyetçiliğin başarı talebi ve saygı talebi alt boyutları üzerinde anlamlı bir yordayıcı değilken, rahatlık talebi alt boyutunu anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Literatür genelde mükemmeliyetçiliğin olumsuz tarafına odaklandığından ötürü bizim araştırmamızdaki bulgular ile literatürdeki bulgular tartışılamamaktadır.

Bir diğer adımda olumsuz mükemmeliyetçiliğin mantık dışı inançlar lği ve alt boyutları üzerindeki etkilerine odaklanılmıştır. Olumsuz mükemmeliyetçiliğin katılımcıların mantıkdışı inançlar toplam puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcı

olduğu görülmektedir. Ayrıca olumsuz mükemmeliyetçiliğin başarı talebi, saygı talebi ve rahatlık talebi alt boyutları üzerinde de anlamlı bir yordayıcı olduğu da görülmektedir. Tüm bu bulgular doğrultusunda bizim araştırmamızın sonuçları literatürdeki sonuçlarla karşılaştırılmıştır. Dilmaç ve ark. (2009) tarafından yapılan araştırmada basit regresyon analizi kullanılarak mantıkdışı inançların (başarı talebi, saygı talebi, rahatlık talebi) toplam puanının mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarını (hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, aile beklentileri, ailesel beklentiler, düzen) yordayıp yordamayacağına bakıldığından ötürü bulgular bizim araştırmamızın regresyon analizine göre ters düşmektedir. Dolayısıyla bahsedilen araştırmanın bulguları ile bizim araştırmamızın bulguları kesin olarak yorumlanamamaktadır. Flett ve diğerlerinin (2008) araştırmasında mükemmeliyetçiliğin sadece sosyal yönelimli alt boyutu mantıkdışı inançların bütün alt boyutunu %12.4 yordamaktadır. Sosyal yönelimli mükemmeliyetçilik, başkalarının kendileri için gerçekçi olmayan standartlara sahip oldukları, onları katı bir şekilde değerlendirdikleri ve mükemmel olmaları için baskı uyguladıkları inancına sahiptirler (Hewitt ve Flett, 1991). Bizim araştırmamızdan elde edilen bulgularla söz konusu araştırmanın bulguları kıyaslandığında ise sosyal yönelimli mükemmeliyetçilik alt boyutu ile olumsuz mükemmeliyetçilik alt boyutu tanım olarak benzerlik göstermekte olsa da her iki araştırmada da kullanılan mantıkdışı inançlar ölçeği alt boyutları birbirinden farklı olduğu için karşılaştırma yapmayı güçleştirmektedir.

Araştırmanın bir sonraki adımında olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik puanları ile problem çözme envanteri toplam puanı arasındaki korelasyon ilişkisinin sonuçlarına bakılmıştır. Olumlu mükemmeliyetçilik alt boyut puanı ile problem çözme envanteri toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Olumsuz mükemmeliyetçilik alt boyut puanı ile problem çözme envanteri toplam puanı arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu doğrultuda literatür incelendiğinde, Toplu'nun (2013) üstün yetenekli lise öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında, mükemmeliyetçiliğin alt boyutları (hatalara karşı ilgi, davranışlardan şüphe duyma, ebeveyn eleştirileri) puanları ile problem becerisi toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu, mükemmeliyetçiliğin alt boyutları (kişisel standartlar, düzen) puanları ile problem çözme toplam puanı arasında negatif

yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca Toplu (2013) mükemmeliyetçiliğin alt boyutları olan kişisel standartlar ve düzen alt ölçeklerini mükemmeliyetçiliğin uyumlu olan tarafı olarak düşünüp değerlendirmiştir. Özkara'nın (2015) çalışmasında mükemmeliyetçilik toplam puanı ile problem çözme envanteri toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen bulgularla bizim araştırmamızın bulguları karşılaştırıldığında, her iki araştırmanın da bulguları bizim araştırmamızla tutarlı değildir. Toplu (2013) ve Özkara (2015) yaptıkları araştırmalarda 'Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği' ile Şahin, Şahin ve Heppner (1983) tarafından geliştirilen 'Problem Çözme Envanteri'ni kullanmışlardır. Toplam PÇE'den alınan puanların artması bireyin problem çözme becerilerindeki yetersizlik algısının artmasını açıklamaktayken, puanların düşmesi ise bireyin problem çözme becerilerindeki yetersizlik algısının azalmasını açıklamaktadır. Ancak bizim araştırmamızda Serin, Saygılı, Bulut (2010) tarafından geliştirilen 'Çocuklar için Problem Çözme Envanteri' kullanılmış olup, envanterden alınan puanların artması bireyin problem çözme konusunda kendini algılayışının yükseldiğini, düşüş ise bireyin problem çözme konusunda kendini algılayışının düştüğünü işaret etmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında, sözü edilen araştırmalardan birinin örnekleme üstün yeteneklilerle diğerinin yetişkinlerle ve daha fazla kişiyle yapılmış olmasından ve problem çözme envanterlerindeki puanların yorumlanış şeklinin farklı olmasından ötürü sonuçların tutarlı olmadığı düşünülmektedir.

Literatürdeki kuramsal bilgiler incelendiğinde, mükemmeliyetçilik ve alt boyutları genellikle olumsuz düşünülmüştür. Ancak mükemmeliyetçiliğin hem olumlu hem de olumsuz yanının olduğunu savunan araştırmacılar da vardır. Ayrıca olumlu mükemmeliyetçiliğe sahip bireylerinde de yüksek kişisel standartlara sahip olması problem çözme becerisindeki algılayışlarını arttırmakta olsa da literatürde mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarından biri olan kişisel standartlar genellikle mükemmeliyetçiliğin olumsuz yanı ile ilişkilendirildiğinden ötürü söz konusu araştırmaların bulguları ile bizim araştırmamızın bulguları yorumlanamamaktadır.

Literatürde bizim araştırmamıza kısmen benzerlik gösteren araştırma bulunmaktadır. Burns ve Fedewa'nın (2004) araştırmasında olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmakla birlikte olumlu

mükemmeliyetçiliğe sahip olanların yaşadıkları problem karşısında o problemlere aktif çözümler bulabildikleri ancak olumsuz mükemmeliyetçiliğe sahip olanların bir sorun karşısında başa çıkma stratejilerinin zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu araştırma ile bizim araştırmamızda kullanılan mükemmeliyetçilik düzeylerinin her iki boyutunda ele alınmasının sonuçları farklılaşmadığı düşünülebilir.

Araştırmanın bir diğer analiz kısmında, olumlu mükemmeliyetçilik alt boyut puanı ile problem çözme becerisine güven alt boyutu toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuşken; olumsuz mükemmeliyetçilik alt boyut puanı ile problem çözme becerisine güven alt boyutu toplam puanı arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Olumlu mükemmeliyetçilik alt boyut puanı ile öz denetim alt boyutu puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunurken, olumsuz mükemmeliyetçilik alt boyut puanı ile öz denetim alt boyutu puanı arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Son olarak olumlu mükemmeliyetçilik alt boyut puanı ile kaçınma alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuşken, olumsuz mükemmeliyetçilik alt boyut puanı ile kaçınma alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Literatürdeki sonuçlarla bizim araştırmamızın sonuçları değerlendirildiğinde, literatürde söz konusu tez araştırmamda ortaya çıkan ilişkileri inceleyen araştırmalarla karşılaşılmamıştır. Ayrıca hem yurtiçinde hem de yurtdışında mükemmeliyetçilik ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların kısıtlılığı göz önünde bulundurulduğunda gelecek araştırmaların bu alana daha fazla odaklanması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci ana hipotezinden elde edilen regresyon analizi sonuçlarına göre, olumlu mükemmeliyetçiliğin katılımcıların problem çözme becerisi toplam puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Ayrıca olumlu mükemmeliyetçiliğin problem çözme becerisi alt boyutları üzerindeki etkilerine odaklanılmıştır. Olumlu mükemmeliyetçiliğin problem çözme becerisine güven, öz denetim ve kaçınma alt boyutları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu

görülmektedir. Literatürdeki çalışmalar mükemmeliyetçiliğin olumsuz tarafına odaklandığından ötürü bizim araştırmamızdaki bulgular ile literatürdeki bulgular tartışılmamaktadır.

Bir diğer adımda olumsuz mükemmeliyetçiliğin problem çözme envanteri ve alt boyutları üzerindeki etkilerine odaklanılmıştır. Olumsuz mükemmeliyetçiliğin katılımcıların problem çözme becerisi toplam puanı ve alt boyutları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Tüm bu elde edilen bulgular doğrultusunda literatüre bakıldığında, Özkara'nın (2015) araştırmasında, ÇBMÖ toplam PÇE toplam üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmaktadır. Ayrıca ÇBMÖ alt boyutları olan kişisel standartlar, hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, ailesel eleştiri, aile beklentileri ve düzen PÇE toplam üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmaktadır. Söz konusu araştırmada problem çözme envanterinin alt boyutları üzerindeki varyansa bakılmadığından ötürü bizim araştırmamızda elde edilen PÇE alt boyutları üzerinde elde edilen varyanslar ile kesin olarak tartışılmamaktadır. Ayrıca bahsedilen araştırma ile bizim araştırmamızdaki mükemmeliyetçiliğin olumsuz alt boyutunun problem çözme envanteri toplam üzerindeki varyansın katsayıları birbirine yakın ama farklı olmasından ötürü araştırmamızın bulgusu ile tutarlı değildir. Elde edilen bulguların birbirine tutarlı olmaması her iki araştırmanın da örneklem sayısının ve gruplarının farklı olmasından dolayı olduğu düşünülmektedir.

Araştırmamızın son korelasyon analizinin sonuçlarına göre, ergenler için mantıkdışı inançlar ölçeği toplam puanı ile problem çözme envanteri puanı arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Diğer bir deyişle, ön ergenlerin akılcı olmayan inançları arttıkça problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışları düşmektedir. Bu durum onların bir sorunla karşılaştıklarında problemi çözmekte güçlük çekecekleri şeklinde de açıklanabilir.

Ergenler için mantıkdışı inançlar toplam puanı ile problem çözme becerisine güven, öz denetim ve kaçınma alt boyutları puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Başarı talebi alt boyutu puanı ile problem çözme envanteri toplam puanı, problem çözme becerisine güven alt boyutu, öz denetim alt boyutu ve kaçınma alt boyutu puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Saygı talebi alt boyutu toplam puanı ile problem çözme envanteri toplam puanı, problem çözme becerisine güven alt boyutu ve kaçınma alt boyutu puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuşken öz denetim alt boyutu puanında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Rahatlık talebi alt boyutu puanı ile problem çözme envanteri toplam puanı, problem çözme becerisine güven alt boyutu, öz denetim alt boyutu ve kaçınma alt boyutu puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tüm bu bulgular doğrultusunda literatür verileri incelendiğinde, Bilge ve Arslan'ın (1999) üniversite öğrencileri, Can'ın (2009) üniversite öğrencileri ve Uygur'un (2018) lise öğrencileri ile yapılan çalışmalarında bireylerin akılcı olmayan inanç düzeyleri düştükçe problem çözme becerilerinde kendilerini daha olumlu algıladıkları saptanmıştır. Bu araştırmalarda elde edilen bulgular bizim araştırmamızın bulgusu ile kıyaslandığında her iki araştırmanın sonucu birbiri ile tutarlılık göstermektedir. Söz konusu araştırmaların örneklem grupları ile bizim araştırmamızın örneklem grubu birbirinden farklı olmasına rağmen bizim araştırmamızın sonucu ile tutarlılık göstermekte ve bireylerin mantıkdışı inançlarının artması onların problem çözme becerilerine engel olduğu düşüncesini desteklemektedir. Ayrıca Hamamcı ve Yıkılmaz'ın (2011) lise öğrencileriyle yaptıkları araştırmada akılcı duygusal eğitim programının öğrencilerin akılcı olmayan inançlarını azalttığını ve problem çözme becerilerinin ise arttırdığı araştırmamızdaki elde edilen bulgu ile tutarlı olsa da bizim araştırmamızdan farklı olarak söz konusu araştırmada akılcı duygusal eğitim programının bireylerin akılcı olmayan inançlarını azaltıp problem çözme becerilerini artırması konusunda etkili olduğu düşünülebilir. Son olarak Ağır (2007) tarafından yapılan üniversite öğrencilerinin katılım gösterdiği araştırmada öğrencilerin akılcı olmayan inançlar alt boyutları (kendini suçlama, çaresizlik, olumsuz benlik algısı, umutsuzluk ve yaşamı tehlikeli görme) arttıkça problem çözme becerileri konusunda kendine güvenlerinin azaldığı bulunmuştur. Söz konusu araştırmanın bulgusu ile bizim araştırmamızın bulgusu incelendiğinde, her iki araştırmada da kullanılan 'Mantıkdışı İnançlar Ölçeği' alt boyutlarının farklı olması karşılaştırma yapmayı güçleştirmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, ergenlik dönemi kendine özgü özellikleri olan bireyin fiziksel, bilişsel ve duygusal anlamda değişime uğradığı ve bu değişimin bireyde karmaşıklık yarattığı hassas ve fırtınalı bir dönem olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle Aysan ve Bozkurt (2004), ergenlik döneminde bireyin birçok problemle karşı karşıya kalmakta olduğunu, problem çözme becerisi konusundaki yetersizliğinden dolayı problemi çözmede güçlük çektiğini ve problemlerle başa çıkabilme becerisini olumsuz etkileyen faktörlerden birinin ergenlerin mantıkdışı inançlara sahip olması olduğunu söylemektedir. Bunun yanı sıra ön ergenlik dönemi mantıkdışı inançların sebep olduğu olumsuz duyguların yaşandığı bir evre olarak görülmele beraber bireylerin mantıkdışı inançlara sahip olması yaşadıkları olaylara sadece ‘iyi ya da kötü’ olarak değerlendirme yapmasına neden olmaktadır (Dilmaç ve diğ., 2009; Ellis, 1998). Bunun bir sonucu olarak bireyler, problemlerin çözümü esnasında zihinlerinde alternatif çözümlere yer verememekte ya da problemin çözümünden kaçınmaktadır. Tüm bu veriler değerlendirildiğinde, mükemmeliyetçiliğin problem çözme üzerindeki etkisini de göz önünde bulundurarak ebeveynlerin çocuklarına karşı mükemmeliyetçi beklentilerden uzak durmasının ne kadar önemli olduğu bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Araştırmamızın üçüncü hipotezinde olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin sırasıyla cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve ebeveyn eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Katılımcıların cinsiyet puanlarının olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri üzerindeki anlamlı etkisinin incelendiği bu adımda kızların olumlu mükemmeliyetçilik eğilimleri, erkeklerinse olumsuz mükemmeliyetçilik eğilimlerinin daha yüksek olmasına rağmen söz konusu farklılaşmanın anlamlı olmadığı görülmüştür. Literatür verileri incelendiğinde, mükemmeliyetçiliğin cinsiyet değişkeni üzerindeki sonucuna benzerlik gösteren araştırmalar yer almaktadır. Sapmaz (2006) tarafından yapılan araştırmada cinsiyet değişkeni ile öğrencilerin uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik puanları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bu bağlamda, Sapmaz (2006) araştırmasında üniversite örneklemini ele almış olmasına ve farklı ölçekler kullanmasına rağmen bizim araştırma sonucumuzla tutarlılığın kullanılan t testi ve Anova yöntemlerinden

kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Kahraman ve Pedük (2014) ve Kahraman (2013) üstün zekalı öğrenciler yaptıkları araştırmada olumsuz mükemmeliyetçiliğin cinsiyet değişkeni üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucu bulunmuştur. Her iki araştırmada da kullanılan mükemmeliyetçilik ölçeklerinin araştırmamızdaki ölçekle aynı olmasından ötürü her iki araştırmanın da bulgularının aynı çıktığı düşünülmektedir. Saracaloğlu (2016) Chang (2009) ve Stoeber ve Stoeber (2009) tarafından yapılan araştırmalarda mükemmeliyetçiliğin olumsuz alt boyutlarının cinsiyet üzerinde anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bizim araştırmamızın olumsuz mükemmeliyetçilik alt boyutunun cinsiyet üzerinde anlamlı olarak farklılaşmaması bulgusu ile kısmen benzerlik göstermektedir. Literatürde olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçiliği birlikte ele alan çalışmalar kısıtlı olduğundan ötürü bu konuda daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Diğer yandan bizim araştırma sonucumuzun aksine literatürde olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturduğuna dair çalışmalar da bulunmaktadır. Tire'nin (2011) araştırmasının sonucu incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre olumsuz mükemmeliyetçilik puanı anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu bulgu bizim araştırmamızın bulgusu ile uyuşmamaktadır. Tire (2011) tarafından yapılan çalışmaya 11-16 yaş arasında 726 ön ergen dahil olmuş, 'Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği' kullanılarak araştırmanın analizinde t testi kullanılmıştır. Bu açıdan bizim araştırma bulgumuz ile kıyaslandığında örneklem sayısının fazla olması ve yaş aralığının farklılığı sonuçların farklı çıkmasının nedenleri olarak düşünülebilir. Kahraman ve Pedük (2014) tarafından yapılan 181 üstün yetenekli ön ergen, Ogurlu ve arkadaşları (2015) 106 üstün yetenekli ön ergenin katıldığı araştırmaların sonucuna göre, cinsiyete göre olumlu mükemmeliyetçilik boyutunun kız öğrencilerin lehine olarak farklılaşmışken olumsuz mükemmeliyetçilik erkek öğrencilerine lehine olarak farklılaşmıştır. Bizim araştırma bulgumuz ile söz konusu araştırmaların sonucu karşılaştırıldığında, örneklemin bizim örneklekimizden farklı olmasından ötürü sonuçların farklılaşabileceği düşünülmektedir. Benk (2006) 309 üniversite öğrencisiyle yürüttüğü araştırmasının sonucuna göre mükemmeliyetçilik düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark çıkmıştır. Bizim araştırmamızın

örneklem grubu ile söz konusu araştırmanın grubu farklı olduğundan ötürü bu durumun sonuçlarda farklılık yaratabileceği düşünülmüştür. Literatür incelendiğinde, yurtiçinde ve yurtdışında olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile yapılmış araştırmaların kısıtlı ve çoğunlukla lise, üniversite ve üstün zekalı öğrencilerle yapılmış olması bu alandaki çalışmalara daha çok ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Diğer yandan Türk toplumunun ataerkil bir yapıya sahip olmasından ötürü ebeveynler tarafından erkek çocuklara erken yaşlardan itibaren yüksek standartlar dayatılması durumunun da erkek çocuklarda olumsuz mükemmeliyetçi tutumun oluşmasına zemin hazırlayabileceği düşünülmektedir.

Okul türü değişkeninin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik alt boyutları üzerindeki anlamlı etkisine bakıldığı çalışmanın sonucuna göre, katılımcıların okul türüne göre olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik alt boyut puanları anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Literatür incelendiğinde, Camadan (2009) 591 ön ergenle yürüttüğü araştırmada öğrencilerin okudukları okul türünde mükemmeliyetçiliğin ailesel eleştiri, hatalara karşı ilgi, davranışlardan şüphe ve düzen alt boyutlarının anlamlı olarak farklılaştığı sonucu bulunmuştur. Camadan'ın (2012) araştırmasında ise öğrencilerin okudukları okul türünde mükemmeliyetçiliğin sadece yüksek standartlar alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu saptamıştır. Söz konusu iki araştırmada da 'Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği' kullanılmıştır. Alanyazında, 'Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği' nin alt boyutları olumsuz olarak ele alındığından ötürü yapılan bu araştırmalar bizim araştırmamızın bulguları ile benzememektedir. Diğer yandan bizim araştırmamızdan farklı sonuçlar elde eden bu araştırmaların örneklem sayısının fazla olması ve kullandıkları ölçeğin aynı olmaması farklı sonuçların ortaya çıkmasına neden olduğu düşünülebilir. Bir diğer araştırmada Tire (2011) araştırmasını Adana ilinde bulunan özel ve devlet okulunda, 6. 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 726 ön ergenin katılımıyla yürütmüştür . Bu araştırmanın sonucunda olumlu mükemmeliyetçilik alt boyutu puanı okul türüne göre anlamlı bir fark gösterirken olumsuz mükemmeliyetçilik alt boyutu puanı anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu çalışmanın örneklemini bizim çalışmamızdan daha fazla olduğundan ve örneklemin farklı bir ilde yapılmasından ötürü analiz sonuçlarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Alanyazındaki araştırmalar değerlendirildiğinde

ise mükemmeliyetçiliğin okul türü üzerindeki etkisine bakan çok az araştırma bulunmuştur.

Betimsel hipotezlerin incelendiği bir sonraki adımda sınıf düzeyi değişkenine göre katılımcıların olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik alt boyutlarında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Literatürde bizim araştırmamızın bulgularıyla benzerlik gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Kahraman ve Pedük (2014) 181, Gilman ve Ashby (2003) 185 ön ergenle yaptıkları araştırmada, öğrencilerin sınıf düzeyi azaldıkça olumlu mükemmeliyetçiliğin daha fazla görüldüğü, sınıf düzeyleri arttıkça ise olumsuz mükemmeliyetçiliğin daha fazla görülmesine rağmen anlamlı farklılık saptanmamıştır. Gilman ve Ashby (2003) aslında mükemmeliyetçiliği uyumlu ve uyumsuz olarak ele almışlardır; ancak literatür olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile tanımının benzeşmekte olduğunu belirtmektedir. Sözü edilen araştırmaların örneklem gruplarının ön ergen olması, kullanılan ölçeklerin aynı ve ön ergenlere uyarlanmasından ötürü bizim araştırmamızın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Diğer yandan, Camadan'ın (2009) 591 ortaokul öğrencisiyle yürüttüğü araştırmasında sınıf türüne göre toplam mükemmeliyetçilik ve alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla bizim araştırma bulgumuzdan biri olan olumsuz mükemmeliyetçilik alt boyutunun sınıf düzeyine göre farklılaşmaması sonucu ile benzerlik göstermektedir. Bu bulguyla bizim araştırmamızın bulgusu karşılaştırıldığında, bahsedilen araştırmanın örneklem sayısı daha fazla olmasına ve kullandığı mükemmeliyetçilik ölçeğinin Özbay ve Mısırlı Taşdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 'Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği' olmasına rağmen örneklem grubunun ön ergenler olmasından ötürü olumsuz mükemmeliyetçilik alt boyutu sonuçlarının farklılaşmadığı düşünülmektedir. Tüm bu bilgiler doğrultusunda literatürde sınıf düzeyi değişkeninin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik puanları üzerindeki etkisini inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunmuştur.

Araştırmanın bir sonraki adımında ailenin gelir düzeyinin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri üzerindeki anlamlı etkisi incelenmiştir. Ailesinin geliri orta olan kişilerin olumlu mükemmeliyetçilik alt boyutları daha yüksekken ailesinin geliri yüksek olan kişilerin olumsuz mükemmeliyetçilik alt boyut puanları daha

yüksek çıkmasına rağmen katılımcıların olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik alt boyut puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Büyükkateş (2018) tarafından yapılan 346 ortaokul öğrencisinin katıldığı ve APS Mükemmeliyetçilik Ölçeği' nin kullanıldığı çalışmada, mükemmeliyetçiliğin yüksek standartlar, düzen ve çelişki alt boyutlarında ailenin geliri değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu bağlamda, söz konusu araştırmanın kullandığı mükemmeliyetçilik ölçeği bizim araştırmamızda kullanılan mükemmeliyetçilik ölçeğinden farklı olmasına rağmen örneklem sayısının ve grubunun birbirine yakın olmasıyla birlikte kullanılan analiz yöntemlerinin aynı olması sonuçları farklılaştırmadığı düşünülebilir.

Betimsel hipotezlerin incelendiği bir sonraki adımda ebeveyn öğrenim durumunun olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik alt boyut puanları üzerindeki anlamlı etkisi incelenmiştir. Sosyodemografik değişken olan ebeveyn öğrenim durumuna anne öğrenim ve baba öğrenim olmak üzere ayrı ayrı bakılmıştır.

Anne öğrenim değişkenine göre olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik alt boyut puanında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bu bulgu doğrultusunda literatür verileri incelendiğinde, Tire'nin (2011) araştırmasında, anne öğrenim düzeyinin olumlu mükemmeliyetçilikte anlamlı fark yarattığı, olumsuz mükemmeliyetçilikte anlamlı fark yaratmadığı bulgusu bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda, bahsedilen araştırmanın sonuçları ile bizim araştırmamızın sonuçlarıyla hem tutarlı hemde tutarsızdır. Kahraman (2013), Kahraman ve Pedük'ün (2014) yaptıkları çalışmanın sonucunda, anne öğrenim düzeyinin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik alt boyutlarında anlamlı farklılık yaratmadığını bulunmuştur. Araştırmaların bu konudaki bulgusu bizim araştırmamızın bulgularıyla tutarlıdır. Dolayısıyla bizim araştırmamızın bulgusu ile tutarsızdır. Bu doğrultuda Kahraman (2013), Kahraman ve Pedük'ün (2014) araştırmaları ile bizim araştırmamızın örnekleme ve kullanılan mükemmeliyetçilik ölçeği aynı olmasından ötürü sonuçların aynı çıktığı düşünülmektedir.

Baba öğrenim değişkenine göre olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik alt boyutları puanında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Literatüre bakıldığında, Bizim araştırmamızın sonucuyla tutarlı olmayan araştırmalar Kahraman (2013), Kahraman ve Pedük'tür (2014). Bu çalışmaların örneklem grubu bizim araştırmamızın örneklem

grubunun farklı olmasından dolayı sonuçların farklı çıktığı düşünülmektedir.

Literatürdeki kuramsal bilgiler incelendiğinde ise, ülkemizde düşük eğitim seviyesine sahip ebeveynlerin birçoğu eğitim seviyelerinden kaynaklanan zorlukları yaşamak ve zorluklarla mücadele etmek durumunda kaldığı için çocuklarının kendileri gibi olmamaları yönünde farkında olarak veya olmayarak çocuklarına karşı yüksek beklentiler doğuran eğitim seviyesi düşük olan aileler, çocuklarında mükemmeliyetçi kişilik özelliği oluşturabilirler (Pamir, 2008). Pamir'in (2008) araştırmasıyla bizim araştırmamızın bulguları tutarlı değildir. Araştırma bulgumuzun sonucu olarak, çocuklarda mükemmeliyetçi tutum geliştirmenin anne-baba öğrenime bağlı olmasından ziyade ebeveyn tutumuna bağlı olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın dördüncü hipotezinde mantıkdışı inançların sırasıyla cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve ebeveyn eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenecektir.

Katılımcıların cinsiyet puanlarının mantıkdışı inançlar ve alt boyutları üzerindeki anlamlı etkisinin analiz sonuçlarına göre, erkekler kızlara göre mantıkdışı inançlar ölçeği, başarı talebi ve rahatlık talebinden daha yüksek puanlar elde etmiş, kızlar ise erkeklere göre saygı talebinden daha yüksek puanlar elde etmiş olmalarına rağmen, söz konusu puanlar cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Literatür verilerini incelediğimizde, Marcotte'nin (1996), Aydın'ın (2018), Çivitçi'nin (2006b), Hooper ve Layne'nin (1983), Lee ve arkadaşlarının (1979) yaptıkları araştırmalarda ön ergenlerin mantıkdışı inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonuçlarına rastlanılmıştır. Bu araştırmaların örneklem grupları ön ergenlik dönemini ele almasından ötürü bulgular bizim çalışmamızla tutarlıdır.

Bizim çalışmamızla benzerlik göstermeyen araştırmaların literatür verileri incelendiğinde, Nelson'un (1977) 156 üniversite öğrencisiyle yürüttüğü çalışmasında akılcı olmayan inançların puanının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı, kız ve erkek öğrenciler arasında çok az bir farklılık olduğu bulunmuştur. Diğer yandan Çivitçi (2006b), Altıntaş (2006) ve Aydın (2018) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları mantıkdışı inançların cinsiyet değişkeni üzerinde etkili olduğunu göstererek bizim araştırmamızın bulgularıyla uyuşmamaktadır. Yapılan

araştırmalarda, sadece Altıntaş (2006) EMİÖ'nin alt boyutlarını analiz etmemiştir. Aydın (2018) ve Çivitçi (2006b) araştırmalarında mantıkdışı inançlar ve alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelediklerinde mantıkdışı inançlar ve alt boyutları arasında hem anlamlı hem de anlamsız farklılık olduğu görülmüştür. Çivitçi'nin (2006b) alışmasında, erkekler kızlara göre başarı talebi alt boyutundan daha yüksek puanlar elde ederek cinsiyete göre anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuç bizim araştırmamızın sonucu ile tutarlı değildir. Türk kültüründe erkeğe atfedilen değer ve sosyoekonomik nedenlerden ötürü ebeveynlerin kız çocuklarından ziyade erkek çocuklarından ekonomik destek beklmeleri erkeklerin kız öğrencilerine göre başarı talebinden daha yüksek puanlar elde etmeleri ile açıklanabilir. Aydın'ın (2018) araştırmasında ise kızlar erkeklere göre başarı talebi alt boyutundan daha yüksek puanlar alarak cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Literatürdeki bazı araştırmalar (Çivitçi 2007; Gller, 2010) bu bulguyu destekler niteliktedir. Diğer yandan bizim araştırmamız ile bu bulgu tutarlı değildir. Alanyazında yapılan diğer araştırmalarda, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre mantıkdışı inançlardan daha yüksek puan elde ettiği sonuçları bulunurken (Çivitçi ve Çivitçi, 2009; Çivitçi, 2006a); kızların erkeklere göre mantıkdışı inançlardan daha yüksek puan elde ettikleri bulunmuştur (Çivitçi, 2007; Gller, 2010; Altıntaş, 2006). Bizim araştırmamızda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre mantıkdışı inançlardan daha yüksek puan elde etmesi literatürdeki bazı kuramsal bilgiler ile uyumamaktadır. Literatürde farklı sonuçlar elde edilmesinin nedenleri olarak kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha erken ergenliğe girmesi ve toplum yapısının farklılıkları, Türk kültüründe ergenliğe girerken kızların daha olgun ve edepli davranmaları gerektiği algısı ve aileleri tarafından kısıtlanıp baskı altında olmaları gibi faktörler düşünülebilmektedir. Tüm bu bilgiler doğrultusunda, mantıkdışı inançlar ve alt boyutlarının cinsiyet üzerinde çıkan farklı sonuçları daha fazla bu alana odaklanılması gerektiğini düşündürtmektedir.

Okul türü değişkeninin mantıkdışı inançlar ve alt boyutları üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya sahip olma durumu incelenmiş ve Bağımsız rneklem için T Testi analizi kullanılarak elde edilen sonuçlara göre, devlet okuluna giden çocukların ergenler için mantık dışı inançlar leğinden elde ettikleri puanlarının özel okula

giden çocuklardan anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Alan yazına baktığımızda, mantıkdışı inançlar ve alt boyutlarının okul türü değişkeni üzerinde yapılan araştırmalara rastlanılmamıştır.

Betimsel hipotezlerin incelendiği bir sonraki adımda soyodemografik değişken olan sınıf düzeyinin mantıkdışı inançlar ve alt boyutları üzerindeki anlamlı etkisine incelenmiştir. Yapılan analizin sonuçlarına göre, ön ergenlerin başarı talebi ve rahatlık talebi alt boyutu puanları sınıf değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşırken; mantıkdışı inançlar toplam puan ve saygı talebi anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Çocukluktan ergenliğe ilk geçişte bireyler soyut düşünmede güçlük çektiklerinden ötürü çevrelerinde yaşanan olaylara tek bir bakış açısı olan 'ya öyle ya böyle' perspektifinden bakarak mantıkdışı inanç geliştirdikleri düşünülmüştür. Dolayısıyla başarı talebinin ve rahatlık talebinin sınıf düzeyine göre anlamlı çıktığı düşünülmektedir.

Literatür verileri incelendiğinde, Çivitçi (2006b), Hooper ve Layne (1983) ve Marcotte (1996)'un araştırmalarında sınıf düzeylerine göre toplam mantıkdışı inançların anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Bizim araştırmamızda elde edilen bulgular diğer araştırmadaki verilerle birlikte bakıldığında, ön ergenlerin gelişimsel zamanlarına ilişkin olarak homojen bir boyut taşımaları mantıkdışı inançların sınıf düzeyine göre değişmediğini düşündürtebilir. Ayrıca Çivitçi (2006b) tarafından yapılan araştırmada sınıf düzeyine göre mantıkdışı inançların alt boyutları incelenmiş ve aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç bizim araştırmamızın bulgusu ile hem uyumlu hem de uyumsuzdur. Literatürde sınıf düzeyine göre mantıkdışı inançların alt boyutlarının incelendiği araştırmalar kısıtlıdır.

Betimsel hipotezlerin incelendiği bir sonraki adımda soyodemografik değişken olan ailenin gelir düzeyinin mantıkdışı inançlar ve alt boyutları üzerindeki anlamlı etkisine bakılmıştır. Yapılan analizden elde edilen sonuçlara göre, ailesinin gelir düzeyi iyi olan kişilerin ergenler için mantıkdışı inançlar ve alt boyutları puanlarından daha yüksek aldığı; ailesinin gelir düzeyi orta ve ortanın altında olan kişilerin ergenler için mantıkdışı inançlar puanının daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer yandan, katılımcıların mantıkdışı inançlar toplam puanının anlamlı olarak

farklılaşmadığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu diğer araştırmaların bulgularıyla karşılaştırıldığında Kartol (2013), Deniz (2018) ve Kodan (2013) tarafından yapılan çalışmaların örnekleme ergenleri kapsamakta, kullandıkları ölçek ise bizim araştırmamızda kullanılan 'Ergenler için Mantıkdışı İnançlar Ölçeği' ile aynı olduğundan ötürü bizim araştırmamızdaki bulgu ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca başarı talebi alt boyutu ailenin geliri değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşırken; rahatlık talebi ve saygı talebi anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Araştırmanın bir sonraki adımında, ebeveyn öğrenim durumunun mantıkdışı inançlar ve alt boyutları üzerindeki etkisine bakılmıştır. Sosyodemografik değişken olan ebeveyn öğrenim durumuna anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu olmak üzere ayrı ayrı bakılmıştır.

Araştırmamızın anne öğrenim durumu bulgusuna göre, ergenler için mantıkdışı inançlar ölçeği ve alt boyutları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Tüm bu bulgular doğrultusunda literatür verileri incelendiğinde, bizim araştırmamızdaki bulgulardan farklı olarak Çivitçi (2006b) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören 405 öğrencinin katılım sağladığı ve mantıkdışı inançların anne eğitim düzeyine göre farklılaştığı sonucuna varılarak bizim araştırmamızın bulgusu ile tutarsız olmaktadır. Ayrıca söz konusu araştırmada mantıkdışı inançların alt boyutları anne öğrenim düzeyine göre incelemeye değeri için araştırmamızın alt boyutu sonucu ile tartışılmamaktadır. Ayrıca Altıntaş (2006) 395 lise öğrencisinin katıldığı çalışmasının bulgusunda, anne eğitim durumu ile mantıkdışı inançlar arasında anlamlı farklılık bulunarak bizim araştırmamızın bulgusuna ters düşmüştür. Bahsedilen araştırmanın örneklem grubunun farklı olmasının sonuçları farklılaştıracağı düşünülmektedir. Diğer yandan, Kartol (2013) ve Kodan (2013) tarafından yapılan araştırmalar bizim çalışmamızın sonuçlarına benzerlik göstermektedir. Bu araştırmalara bakıldığında, katılımcı sayıları bizim araştırmamızın örneklem sayısına oranla düşük olmasına rağmen bizim araştırmamızdaki gibi anlamlı olmayan bir farklılaşma olması kullanılan analiz yöntemlerinden ötürü olduğu düşünülmektedir.

Anne öğrenim durumu değişkeninin mantıkdışı inançlar alt boyutları üzerindeki sonuçları literatürdeki veriler ile incelendiğinde, anne öğrenim durumuna

göre mantıkdışı inançlar alt boyutlarını ele alan araştırmalara karşılaşılmadığından ötürü tartışılmamaktadır.

Baba öğrenim durumunun mantıkdışı inançlar ve alt boyutları puanları üzerindeki anlamlı etkisi incelenmiştir. Bu analizin sonuçlarına göre, baba öğrenim durumu değişkenine göre mantıkdışı inançlar ve alt boyutları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu bulgular ışığında alanyazındaki veriler incelendiğinde, bakıldığında baba öğrenim durumuna göre mantıkdışı inançlar alt boyutlarını ele alan araştırmalara karşılaşılmadığından ötürü bu bulgu tartışılmamaktadır. Diğer yandan literatürde, baba öğrenim durumuna göre mantıkdışı inanç puanı üzerindeki etkiyi ele alan çalışmalar kısıtlıdır. Kartol'un (2013), Kodan'ın (2013) ve Altıntaş'ın (2006) araştırma sonuçlarına göre, mantıkdışı inançlar baba öğrenim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Bahsedilen araştırmaların örneklem grubu ve sayıları bizim araştırmamızdan farklı olmasına rağmen kullanılan analiz yöntemlerinden ötürü sonuçların bizim araştırmamız ile uyumlu olduğu düşünülebilir. Ayrıca, Çivitçi (2006b) tarafından yapılan araştırmaya ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören 405 öğrenci katılım sağlamıştır. Araştırmanın sonucuna göre, mantıkdışı inançların baba öğrenim düzeyine göre farklılaştığı sonucuna varılarak bizim araştırmamızın bulgusu ile tutarsız olduğu saptanmıştır. Bahsedilen araştırmanın örneklem sayısının bizim örneklem sayımıza oranla yüksek olması sonuçları anlamlı olarak farklılaştırabileceği düşünülmektedir. Alanyazındaki bilgilerin sınırlı olmasından dolayı daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir.

Araştırmanın beşinci ve son hipotezinde sosyodemografik özelliklerin problem çözme becerisi ve alt boyutları üzerindeki anlamlı etkileri betimsel verilerle tartışılmış ve ele alınan sosyodemografik değişkenlerin ön ergenlerin problem çözme becerisi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu doğrultuda problem çözme becerisinin sırasıyla cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve ebeveyn eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenecektir.

Katılımcıların cinsiyet değişkeninin problem çözme becerisi üzerindeki sonuçlarına göre, erkek çocukların kız çocuklarına oranla problem çözme envanterinden ve problem çözme becerisine güven alt boyutundan daha yüksek puanlar elde etmelerine rağmen anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Araştırmanın bu konudaki bulgusunun diğer araştırma bulgular ile karşılaştırılmasıyla ilgili olarak literatür veriler incelendiğinde, cinsiyet değişkeninin problem çözme becerisi üzerindeki etkisini inceleyen bazı araştırmalar bulunmaktadır. Gömleksiz ve Bozpolat (2012)'ın yaptıkları araştırmanın sonucuna göre ise cinsiyet değişkeninin problem çözme envanteri ve problem çözme becerisine güven alt boyutu puanında anlamlı bir farklılık saptanmadığı; ancak öz denetim ve kaçınma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Dolayısıyla söz konusu araştırmada cinsiyet değişkeninin problem çözme envanteri ve problem çözme becerisine güven alt boyutu üzerinde etkisinin olmaması açısından sonuçlar bizim araştırmamızın sonucu ile uyumludur. Diğer yandan, bizim çalışmamızda cinsiyet değişkenine göre öz denetim alt boyutunda anlamlı farklılık bulunması Gömleksiz ve Bozpolat'ın (2012) çalışmasıyla tutarlıdır. Derin (2006) araştırmasını ilköğretim 8. sınıfta okuyan 434 öğrenciyle yürütmüştür ve Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen 'Problem Çözme Envanteri' ni kullanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, problem çözme envanteri puanı cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Dolayısıyla bizim araştırmamızın bulgusu ile tutarlı değildir. Bahsedilen araştırmanın örneklem grubunun sadece 8. sınıfı ele alması ve örneklem sayısının bizim araştırmamızdan daha fazla olmasıyla birlikte kullanılan problem çözme ölçeklerinin farklılığı araştırma sonuçlarında farklılık yaratmış olabilmektedir.

Bizim çalışmamıza uyum sağlamayan araştırmalar literatür ile karşılaştırıldığında, Arkan (2011) 4. ve 5. sınıfta öğrenim gören 802 katılımcıyla yürüttüğü araştırmasında, cinsiyetin problem çözme envanteri puanına göre farklılaşmadığı bulgusu saptanmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda, söz konusu edilen araştırmaların örneklem grubu farklı, örneklem sayısı ise bizim araştırmamıza göre daha fazla olmasına rağmen kullanılan 'Çocuklar için Problem Çözme Envanteri' nin ve analiz yöntemlerinin aynı olması sonuçların aynı çıkmasında etkili olabileceği düşünülebilir. Alver (2005) tarafından 234 üniversite öğrencisiyle yürütülen araştırmanın sonucuna göre, cinsiyete göre problem çözme envanteri puanları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Özkara (2015), 187 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmasında, kadınların problem çözme envanteri puanlarının erkeklerle göre daha yüksek çıkmasına rağmen anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmanın

bulgusu bizim araştırmamızın bulgusu ile tutarlıdır. Diğer yandan bizim araştırmamızda erkek çocukların problem çözme envanteri puanları kız çocuklarına göre daha yüksek çıkmışken Özkara'da (2015) kadınların problem çözme envanteri puanları erkeklere göre daha yüksek çıkması açısından tutarsızdır. Çetin ve diğer. (2018) 5-6 yaş grubu ile yürüttükleri araştırmada problem çözme becerisi cinsiyet üzerinde anlamlı bir etki yaratmamıştır. Tüm bu veriler incelendiğinde ise her iki araştırmanın da örneklem sayılarının, gruplarının ve kullanılan Problem Çözme Envanterlerinin farklı olmasına rağmen bizim araştırmamızda olduğu gibi anlamlı olmayan bir sonuç vermesi kullanılan analiz yöntemlerinden kaynaklanabileceği düşünölmektedir. Tüm bu bilgiler doğrultusunda, bahsedilen araştırmanın örneklemini bizim araştırmamızın örnekleminde daha az olması ve örneklem grubumuz ile kullanılan ölçeklerin farklı olmasının sonuçları farklılaştırdığı düşünölmektedir. Tüm bu sonuçlar incelendiğinde, literatürde problem çözme becerisinin ve alt boyutlarının cinsiyet üzerindeki etkisini inceleyen araştırma bulgularının tutarsızlığı göz önünde bulundurularak, gelecekte yapılacak araştırmaların bu alana dikkat çekmesinin gerekliliğini kılmaktadır.

Araştırmanın bir sonraki adımında, sosyodemografik değişken olan okul türünün problem çözme envanteri ve alt boyut puanları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmamızın bulgusuna göre, okul türü değişkeninin problem çözme envanteri ve alt boyutları puanlarında anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır. Bizim araştırmamızla uyumlu olmayan araştırmalar incelendiğinde, Arkan (2011) tarafından 802 4. ve 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin katıldığı çalışmada, okul türünün problem çözme envanteri toplam puanına göre farklılaşmadığı saptandığı için bizim araştırma bulgumuz ile tutarlıdır. Yapılan araştırmanın örneklem sayısı bizim araştırmamıza göre daha fazla olmasına rağmen kullanılan 'Çocuklar için Problem Çözme Envanteri ve analiz yöntemlerinin sonuçları anlamlı olarak farklılaştırmadığı düşünölmektedir. Avcı (2019) tarafından 457 lise öğrencisinin katılımıyla yürütölen çalışmada 'Kişilerarası Problem Çözme Envanteri' kullanılmıştır. Bahsedilen araştırmanın sonucunda kişilerarası problem çözme envanteri alt boyutları puanlarının okul türü değişkeninde anlamlı bir farklılık yarattığı bulunmuştur. Dolayısıyla bizim araştırmamızın bulgusu ile

benzeşmemektedir. Bizim araştırmamızda kullanılan ‘Problem Çözme Envanteri’ ve alt boyutları ile Avcı’nın (2019) araştırmasında kullanılan ölçeğin alt boyutları farklı olduğundan ötürü sonuç tartışılmamaktadır. Bizim çalışmamızla uyumlu olan çalışmalar literatürde incelendiğinde, Sesli ve Bozgeyikli’nin (2015) araştırmasına 474 okul öncesi öğretmeni katılmış, araştırmada ‘Problem Çözme Envanteri’ kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna bakıldığında, okul türü değişkenine göre problem çözme envanteri anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Diğer yandan, bizim araştırmamızın sonucu ile benzemektedir. Her iki araştırmanın da örneklem grubu farklı olmasına rağmen kullanılan ölçek ve alt boyutların birbirine benzemesinden ötürü sonuçların anlamlı olarak farklılaşmadığı düşünülmektedir. Tüm bu bilgiler doğrultusunda literatür verileri incelendiğinde, okul türünün problem çözme envanterinin alt boyutlarına odaklanan çalışmalar yok denecek kadar az olduğundan dolayı daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Betimsel hipotezlerin incelendiği bir sonraki adımda soyodemografik değişken olan sınıf düzeyinin problem çözme envanteri ve alt boyutları üzerindeki anlamlı etkisi incelenmiştir. Yapılan analizin sonuçlarına göre, katılımcıların sınıf değişkenine göre problem çözme envanteri ve alt boyutları puanları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Literatür verileri incelendiğinde bizim araştırma bulgumuz uyumlu olan ve uyumlu olmayan çalışmalar bulunmaktadır. Gömleksiz ve Bozpolat (2012) tarafından yapılan araştırmada sınıf düzeyi değişkeninin problem çözme envanteri ve alt boyutlarında anlamlı olarak farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu bulgu bizim araştırmamızın bulgusu ile tutarlıdır. Bahsedilen araştırmanın örneklem sayısı bizden fazla olmasına rağmen her iki araştırmada da ‘Çocuklar için Problem Çözme Envanteri’ kullanılmasından dolayı sonuçların birbiriyle tutarlı olduğu düşünülmektedir. Alver (2005) seçkisiz(tesadufi) olarak belirlenen 234 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmanın sonucunda, sınıf düzeyi değişkenine göre problem çözme envanteri puanı anlamlı olarak farklılaştığından dolayı bizim araştırma bulgumuz ile uyumlu değildir. Bahsedilen araştırmanın örneklem grubu bizim araştırmamızdaki gibi seçkisiz(tesadufi) olarak belirlenmesine rağmen örneklem grubu ve sayılarının farklı olması araştırma sonuçlarındaki farklılığı ortaya çıkarttığı düşünülebilir. Bizim araştırma bulgumuzun aksine Şirin’in (2017) 293 lise, Arkan’ın

(2011) 802 4. e 5. sınıf öğrencisiyle yürüttükleri araştırmalarında problem çöme envanterinin sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Her iki araştırmanın da kullanılan analiz yöntemi aynı olmasına rağmen örneklem grubunun farklı olması bulguların farklılaşmasına sebep olabileceği düşünölmektedir.

Betimsel hipotezlerin incelendiği bir sonraki adımda soyodemografik değişken olan ailenin gelir düzeyinin problem çöme envanteri ve alt boyutları üzerindeki anlamlı etkisine bakılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, ailenin gelir düzeyi problem çöme envanteri ve alt boyutları puanlarında anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Bu bulguya göre, Gömlersiz ve Bozpolat'ın (2012) yaptıkları araştırmanın sonucunda problem çöme envanteri ve alt boyutları puanlarının ailenin gelir düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Dolayısıyla bizim araştırmamızın bulgusu ile tutarsızdır. Diğer yandan, her iki araştırmada da aynı ölçek kullanılmasına rağmen bizim araştırmamızın örneklemeden daha fazla olduğundan dolayı sonuçlarda farklılık ortaya çıktığı düşünölmektedir. şirin'in (2013) 239 lise öğrencisi ile yürüttüğu araştırmasının sonucuna göre, problem çöme becerisi cinsiyet üzerinde anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Literatür verileri incelendiğinde, problem çöme becerisi ve alt boyutlarının ailenin geliri düzeyi üzerinde yapılan çalışmalar kısıtlıdır.

Bir sonraki adımında, ebeveyn öğrenim durumunun problem çöme envanteri ve alt boyutları puanları üzerindeki anlamlı etkisi incelenmiştir. Sosyodemografik değişken olan ebeveyn öğrenim durumuna anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu olmak üzere ayrı ayrı bakılmıştır.

Ebeveyn öğrenim durumunun incelendiği bir sonraki adımda ilk olarak anne öğrenim durumunun problem çöme envanteri üzerindeki etkilerine bakılmış ve alanyazındaki diğer elde edilen bulgularla kıyaslanmıştır. Bizim araştırmamızın verileriyle benzerlik gösteren araştırmalar incelendiğinde, Ağır (2007) tarafından 251 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmanın sonucuna göre anne eğitim değişkeni problem çöme puanları açısından farklılık göstermemiştir. Çetin ve diğer. (2018) 5-6 yaş grubu ile yaptıkları araştırmada anne öğrenim değişkeni problem çöme becerisi üzerinde etkili olmamıştır. şirin'in (2013) araştırmasında problem çöme becerisinin anne öğrenim değişkeni üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı bulunmuştur. Diğer

yandan, anne öğrenim değişkenine göre problem çözme envanteri alt boyutlarında da anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu ile alanyazındaki diğer bulgular karşılaştırıldığında problem çözme becerisi alt boyutlarını ele alan çalışmayla karşılaşılmamıştır.

Baba öğrenim durumunun problem çözme puanın üzerindeki etkisi incelendiğinde, problem çözme becerisi üzerinde baba öğrenim düzeyi anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Araştırmamızın sonucuyla uyumlu diğer araştırmalar incelendiğinde, Derin'in (2006) ilköğretim 8. sınıfta okuyan 434 öğrenciyle yürüttüğü çalışmada baba öğrenim değişkeni problem çözme becerisi toplam puanı üzerinde anlamlı bir etki yaratmamıştır. Çetin ve diğ. (2018) 5-6 yaş grubu ile yaptıkları araştırmada baba öğrenim değişkeni problem çözme becerisi üzerinde etkili olmamıştır. Şirin'in (2013) araştırmasında problem çözme becerisinin baba öğrenim değişkeni üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulunmuştur. Bizim araştırmamızın bulgusuna uyum sağlamayan araştırmalara bakıldığında, Ağır'ın (2007) 251 üniversite öğrencisiyle yürüttüğü çalışmada baba öğrenim düzeyi problem çözme envanteri puanında farklılık göstermektedir. Bu araştırmanın bulgusu bizim araştırmamızın bulgusu ile uyumlu değildir.

Ayrıca baba öğrenim değişkenine göre problem çözme envanteri alt boyutlarında da anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu bilgi doğrultusunda literatür verilerinde problem çözme becerisi alt boyutlarını ele alan çalışmayla karşılaşılmamıştır. Ergenlik döneminde birey fiziksel ve bilişsel açıdan değişime uğradığı için fırtınalı bir dönem geçirmekte ve birçok problemle mücadele etmek durumunda kalmaktadır. Bu durumda anneye olduğu kadar babaya da rol düştüğü için problem çözme becerisi alt boyutları inceleyen başka araştırmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca çocuklarda problem çözme becerisinin önemi üzerinde ne kadar durulsa da okullarda buna yönelik bir atölye veya eğitim bulunmama ile birlikte kurumlarda anne ve babalara eğitim programları düzenlenmesi ebeveynlerin bu konudaki bilinci arttırması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın değişkenleri arasında elde ettiği anlamlı ilişkilere ve literatürle olan uyumunun yanı sıra bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Çalışmanın ilk sınırlılığı, araştırmanın ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 11-15 yaş

arasındaki bireyler üzerinde yapılmış olmasıdır. İkinci sınırlılığı ise okul türünün yeterli bir şekilde genellenememiş olmasıdır. Araştırmanın son sınırlılığı ise katılımcıların sosyodemografik özelliklere göre eşitlenememiş olmalarıdır. Gelecek çalışmaların tüm bu sınırlılıkları göz önünde bulundurarak araştırma yapmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik, mantıkdışı inançlar ve problem çözme becerisi arasındaki ilişki değerlendirilerek mükemmeliyetçiliğin yordayıcı, mantıkdışı inançların ve problem çözme becerisinin yordanan olarak belirlendiği bu çalışmada, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçiliğin mantıkdışı inançlar ve problem çözme becerisi üzerinde yordayıcı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki veriler incelendiğinde, yurtiçi ve yurtdışı araştırmalarında bizim araştırmamızın değişkenlerinin ayrı ayrı incelendiği çalışmalar sınırlı sayıda olsa da hepsinin bir arada ele alındığı herhangi bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Sınırlı sayıdaki araştırmanın varlığı göz önünde bulundurularak bu çalışmayla birlikte mükemmeliyetçiliği sadece sağlıklı yönü ile ele alan literatürdeki çalışmaların yanı sıra davranış kalıplarının ve kişiliğin şekillendiği ergenlik döneminde mükemmeliyetçiliğin her iki boyutunun da beraber ele alınmasının literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Tüm bu veriler değerlendirildiğinde ön ergenlerde mükemmeliyetçi kişilik yapısının erken yaşlarda zemin hazırlanmaması adına terapistler atölyeler hazırlayarak çalışmalar yapabilir, okullardaki rehberlik birimleriyle işbirliği içinde hareket edebilir ve ebeveynlere de psikoeğitim verilebilirler. Ayrıca son dönemde popülerlik kazanan mindfulness uygulamaları uzmanlar tarafından okullarda belirli zaman aralıklarında gerçekleştirilerek mükemmeliyetçi tutuma sahip olan ve olmayan öğrencilere uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Ağır, M. (2007). *Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Çarpıtma Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altıntaş, G. (2006). *Liseli Ergenlerin Kişilerarası İletişim Becerileri ile Akılcı Olmayan İnançları Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2010). Öğrencilerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler. *Karadeniz Teknik Üniversitesi, KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi*.
- Altun, M. (2013). *Düzenli Eğitsel Oyun Oynayan 11-12 Yaş Grubu Çocuklarda Problem Çözme Becerisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Alver, B. (2005). Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ve akademik başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 21, 75-88*.
- Ambler, B. ve Elkins, M. (1985). An examination of relationship between irrational beliefs and communication apprehension. *Annual Meeting Of The Speech Communication Association, November, 7-10, 3-15*.
- Arkan, K. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisini kazandırmaya yönelik öz-yeterlilikleri ile ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Arnett, J.J. (2006). G. Stanley Hall's adolescence: brilliance and nonsense. *History of Psychology, Vol.9, No. 3, 186-197.*
- Avcı, M. (2019). *Lise Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin Sosyometrik Statülerine Göre İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Bingöl Üniversitesi.
- Aydoğan, Y. (2012). Problem Çözme ve Problem Çözme Becerilerinin Desteklenmesi. *Özgüncök Yayıncılık, Ankara, 2. Baskı, 3-17.*
- Bayhan, P. ve Artan, İ. (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Baytemir, K. (2019). Ebeveyn sınav kaygısının yordayıcıları olarak mükemmeliyetçilik, akılcı olmayan inançlar, sosyal onay ihtiyacı ve cinsiyet. *Bartın University, Journal of Faculty of Education, 8(1), 161-178.*
- Başaran, F. (1990). Üniversite Öğrencileri Üzerinde Psiko-Sosyal Bir Araştırma, *V. Ulusal Psikoloji Kongresi, İzmir, Ege Üniversitesi. Basımevi, 825.*
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi.* 1.Basım İstanbul: Kaknüs Yayınları, 224-230.
- Benk, A. (2006). Üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçi kişilik özelliğinin psikolojik belirtilerle ilişkisi. *Marmara Üniversitesi Tez Koleksiyonu.*
- Bernard, M. E. (2008). Albert Ellis and World of children. *Melbourne Graduate School of Education, University of Melbourne, 1-10.*
- Bieling, P. J., Israeli, A. L., and Antony, M. M., (2004). Is perfectionism good, bad, or both? Examining models of the perfectionism construct. *Personality and Individual Differences, 36, 1373-1385.*
- Bilge, F. ve Arslan, A. (1999). Akılcı olmayan düşünce düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini değerlendirmeleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 11-13.*
- Bilge, F., Arslan, A., ve Doğan, Ş. (2000). Ankara ili sığınma evine başvuran kadınların problem çözme becerilerini değerlendirmeleri, akılcı olmayan

- düşünceleri, kızgınlık, umut ve özsaygı düzeylerine ilişkin karşılaştırmalı bir inceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 11(13), 19-32.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. (Çev. A. F. Oğuzkan). 6. Baskı. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Blatt, S. J., Quinlan, D. M., Pilkonis, P. A., and Shea, M. T., (1995). Impact of perfectionism and need for approval on the brief treatment of depression: the national institute of mental health treatment of depression collaborative research program revisited. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(1), 125-132.
- Boyacıoğlu, N. ve Küçük, L. (2011). Ergenlerde mantıkdışı inançlar ve test kaygısı. *The Journal of School Nursing*, 27(6), 447-454.
- Bridges, K. R. and Sanderman, R. (2002). The irrational beliefs inventory: crosscultural comparisons between American and Dutch samples. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 20(1), 65-71.
- Burns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*: 34-52.
- Camadan, F. (2009). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can, Ö. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları ve Karar Verme Stilllerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ceyhan, E. (2002). *Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi*. Eskişehir : Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 66-67.
- Chan, D. W. (2009). "Dimensionality and typology of perfectionism: The use of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale with Chinese gifted students in Hong Kong." *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 174-187
- Corey, G. (1991). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. Pacific Grove, Calif:Brooks/Cole.

- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve Davranışı, Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul, Remzi Kitabevi, 7. Basım.
- Çamlıbel, İ. A. (2012). *Çocukların Gelişim Süreci ve Televizyonun Etkileri*. Ankara, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Uzmanlık Tezi.
- Çelikkaleli, Ö. ve Gündüz, B. (2010). Ergenlerde problem çözme becerileri ve yetkinlik inançları. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 19(2), 361-377*.
- Çetin, A., Özyürek, A., Şahin, D., Yıldırım, R., ve Evirgen, N. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarda problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 3(2), 32-41*
- Çivitçi, A. (2003a). Ergenler için mantıkdışı inançlar ölçeğinin geliştirilmesi:geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*.
- Çivitçi, A. (2005). Akılcı duygusal eğitimin ilköğretim öğrencilerinin mantıkdışı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme düzeylerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi (6)2, 59-80*.
- Çivitçi, A. (2006b). Ergenlerde mantıkdışı inançlar:sosyodemografik değişkenlere göre bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, 9-19*.
- Çivitçi, A. (2007). Erken ergenlik döneminde içsel-dışsal denetim odağı boyutları cinsiyete göre mantıkdışı inançlar. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 14(1), 3-12*.
- Çivitci, A. ve Çivitci, N. (2009). İlköğretim öğrencilerinde algılanan sosyal beceri ve mantıkdışı inançlar. *İlköğretim Online, 8(2), 415-424*.
- David, D. Lynn, S. J., Ellis, A. (2010). *Rational and Irrational Beliefs, Research, Theory and Clinical Practice: Rational and Irrational Beliefs: A Historical and Conceptual Perspective*, Oxford University Press, 3-19
- Deniz, M. E. ve Ersoy, E. (2016). Ergenlerde sosyal beceri, problem çözme ve zorbalık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences, 8(1), 1-7*.

- Derin, R. (2006). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Denetim Odağı Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Derman, O. (2008). Ergenlerde psikososyal gelişim. *Sempozyum dizisi. No:63,19-2*.
- Dilmaç, B., Aydoğan, D., Koruklu, N., ve Engin, D. M., (2009). İlköğretim öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özelliklerinin mantıkdışı inançlarla açıklanabilirliği. *İlköğretim Online*, 8(3), 720-728.
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13 Yıl:8*.
- Ellis, A. (1979a). Rational-emotive therapy. *Theoretical and Empirical Foundations of Rational-Emotive Therapy. California: Brooks/Cole Publishing, 1-6*.
- Ellis, A. (1990). Rational and irrational beliefs in counseling psychology. *Journal of Rational Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 8(4), 221-233.
- Ellis, A. (1998). Three methods of rational emotive behavior therapy that they make my psychotherapy effective. *Paper Presented at the Annual Convention of the American Psychological Association. San Francisco, 14-18*.
- Ellis, A. (1999). Rational emotive behavior therapy and cognitive behavior therapy for elderly people. *Journal of Rational Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 17(1), 5-18.
- Ellis, A. (2002). The role of irrational beliefs in perfectionism. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment. Washington: American Psychological Association, 217-229*.
- Enns, M. W., Cox, B. J., and Clara, I., (2002). Adaptive and maladaptive perfectionism: developmental origins and association with depression proneness. *Personality and Individual Differences*, 33, 921-935.
- Erözkan, A. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinde depresyonun yordayıcıları. *İlköğretim online 8(2), 334-345*.

- Eryüksel, G. (1996). *Ana Babaların ve Ergen İlişkilerinin Problem Çözme, Bilişsel Çarpıtmalar ve Aile Yapısı Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Flett, G. L., ve Hewitt, P. L., (2002). Perfectionism: Theory, research and treatment. *Perfectionism and maladjustment: An overview of Theoretical, Defitional, and Treatment Issues*. Washington: American Psychological Association, 5-31.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., and Koledin, S., (1991). Dimensions of perfectionism and irrational thinking. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 9(3), 185-201.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Oliver, J. M., an Macdonald, S., (2002). Perfectionism in children and their parents: A developmental analysis. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment*. Washington: American Psychological Association, 89-132.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., and Winnie-Cheng, W. M. (2008). Perfectionism, distress, and irrational beliefs in high school students: analyses with an abbreviated survey of personal beliefs for adolescents. *Emotional Cognitive Behavior Therapy*, 26, 194-205.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., and Rosenblate, R., (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468
- Frost, R. O., and Steketee, G., (1997). Perfectionism in obsessive-compulsive disorder patients. *Behav. Res. Ther*, 35(4), 291-296.
- Gilman, R., and Ashby, J. S., (2003). Multidimensional perfectionism in a sample of middle school students: an exploratory investigation. *Psychology In The Schools*, 40(6), 677-689.
- Gökbüzoğlu, B. (2008). *Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Göller, L. (2010). *Ergenlerin akılcı olmayan inançları ile depresyon-umutsuzluk düzeyleri ve algıladıkları akademik başarıları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bozpolat, E. (2012). İlköğretim 4. Ve 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 23-40.
- Hamamcı, Z. Ve Yıkılmaz, M. (2011). Akılcı duygusal eğitim programının lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve algılanan problem çözme becerileri üzerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 54-65.
- Hamarta, E. (2009). Ergenlerin sosyal kaygılarının kişilerarası problem çözme ve mükemmeliyetçilik açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3). 729-740.
- Hewitt, P. L., ve Flett, G. L., (1991). Perfectionism in self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456-470.
- İlhan, M., Çetin, B., ve Sünkür, M. Öner., (2013). Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasındaki ilişkinin kanonik korelasyon ile incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 47-73.
- Josefina Castro, M. D., Araceli Gila, Ph.D., Pilar Gual, M.D., Franscisca Lahortiga, Ph.D., Begona Saura, Ph.D., and Josep Toro, M.D., (2004). Perfectionism dimensions in children and adolescents with anorexia nervosa. *Journal of Adolescent Health*, 35, 392-398.
- Kabadayı, R. (1992). Problem Çözme Süreci, Gereği ve Eğitimdeki Boyutları. *Öğretmen Dünyası, Ankara. Nüve matbaası, sayı 146, 32-33*.
- Kadak, M. T., Nasır, S., Özdemir O., ve Özdemir, P. G., (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*,4(4), 566-589.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2003). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. Evrim Yayınevi, İstanbul. 463s.
- Kahraman, S. (2013). *Üstün Yetenekli 6., 7., ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanlarına Göre Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kahraman, S. ve Pedük, Ş. B. (2014). 6.7. ve 8. sınıf üstün yetenekli öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 137-150.
- Kanlı, E., (2011). Üstün zekalı ve normal ergenlerin mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 103-121.
- Kartol, A. (2013). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kılıçarslan, A. (2009). *İlköğretim 7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları ile Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Kodan, S. (2013). Üniversite öğrencilerinde umutsuzluk ve akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:11, Sayı:2, Ağustos*.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-21.
- Kottman, T. ve Ashby, J. (2000). Perfectionistic children and adolescents: Implications for school counselors. *ASCA, Professional School Counseling*, 3, 182-187.
- Kulaksızoğlu, A. (2017). *Ergenlik Psikolojisi*. 19. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.
- Leana-Taşçılar, M. Z., Özyaprak, M., Güçyeter, Ş., Kanlı, E., ve Camcı-Erdoğan,S., (2014). Üstün zekalı ve yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçiliğin değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi*, 11(1), 31-45.

- Leonard, N. H., and Harvey, M., (2008). Negative perfectionism: examining excessive behavior in the workplace. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(3), 585-610.
- Litauer, F. ve Litauer, M., (1998). *Kişilik Bulmacası: Birlikte Çalıştığımız İnsanları Anlamak*. (Çev. H. D. Çelik). İstanbul. Sistem Yayıncılık.
- Mertoğlu H. Ve Öztuna A. (2004). Bireylerin teknoloji kullanımı problem çözme yetenekleri ile ilişkili midir? *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), Article 12.
- Mısırlı-Taşdemir, Ö. (2003). *Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik, Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı, Kontrol Odağı, Öz Yeterlilik ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Milbourne, J. ve Wiebe, E. (2018). The role of content knowledge in Ill-structured problem solving for high school physics students. *Res Sci Educ*, 48, 165-179.
- Oğurlu, Ü., Sevgi, Yalın, H., ve Yavuz, Birden, F., (2015). Üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerinin aile tutumu ile ilişkisi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish Studies*, 10(7), 751-764.
- Ortar, M., Dönmez, D., ve Uzel, B., (2018). Orta ergenlik dönemindeki öğrencilerin benlik algılarının mükemmeliyetçilik düzeylerini yordama gücü. *Humanitas Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12): 235-254.
- Ortakale, M. Y. (2008). *Akılcı Davranış Eğitimi*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Önder, F. C., ve Kırdök, O., (2009). Ön ergenlerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin anne-çocuk ilişkisini algılamaları açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 263-274.
- Özkara, G. (2015). *Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Psikolojik İyi Olma Hali Arasındaki İlişki ve Problem Çözme Becerisine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özyürek, A., Özkan, İ., Begde, Z., ve Yavuz, N. (2018). İlkokul öğrencilerinde mükemmeliyetçilik ve problem çözme becerileri. *Karabük Üniversitesi 1. Uluslararası İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Kongresi, 1-7.*
- Pamir, Ç. O. (2008). *Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Parker, Wayne. D., (2000). Healthy perfectionism in the gifted. *The Journal of Secondary Gifted Education, 11(4), 173-182.*
- Parto, M. ve Besharat, M. A. (2011). The direct and indirect effects of self- efficacy and problem solving on mental health in adolescents: Assessing the role of coping strategies as mediating mechanism. *Social and Behavioral Sciences, 30, 639-643.*
- Peker, A., Kartol, A., ve Demir, M. (2015). Ergenlerde akılcı olmayan inançlar ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi, 63, 1-13.*
- Rice. K. G., Leever, B. A., and Lapsley, K. G., (2007). Perfectionism and depressive symptoms in early adolescence. *Psychology in the Schools, 44(2), 139-156.*
- Rice, K. G., and Mirzadeh, S. A., (2000). Perfectionism, attachment and adjustment. *Journal of Counseling Psychology, 47, 238-250.*
- Rice, K. G., and Preusser, K. j., (2002). The adaptive/maladaptive perfectionism scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 34, 210-222.*
- Rice, K. G., and Slaney, R. B., (2002). Clusters of perfectionists: two studies of emotional adjustment and academic achievement. *Measurement and Evaluation in Counselling and Development, 35*
- Santrock, J. W. (2014). *Ergenlik*. Çev: Doç. Dr. Diğdem Müge Siyez, 14. Basım, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

- Sapmaz, F. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Uyumlu ve Uyumsuz Mükemmelliyetçilik Özelliklerinin Psikolojik Belirti Düzeyleri Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Saracaloğlu, S., Serin, O. ve Bozkurt, N. (2001). Dokuz eylül üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki. *M.U. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 121-134.
- Saracaloğlu, A. S., Altay, B. ve Eken, M. (2016). Sınıf öğretmen adaylarının sosyal problem çözme becerilerini yordayan değişkenler. *Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 680-722.
- Schuler, P. A., (2000). Voices of perfectionism: perfectionistic gifted adolescent in a rural middle school.
- Selçuk, Z. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. Serin, O., Bulut-Serin, N., ve Saygılı, G. (2010). İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanterinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 446-458
- Sesli, S. ve Bozgeyikli, H. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ile Disiplin Anlayışlarının İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(8).
- Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., and Ashby, J. S., (2001). The revised almost perfect scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 130-145.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyckx, K., Luyten, P., Duriez, B. and Goossens, L., (2008). Maladaptive perfectionism as an intervening variable between psychological control and adolescent depressive symptoms: A three-wave longitudinal study. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 465-474.
- Sonmaz, S. (2002). *Problem Çözme Beceresi ile Yaratıcılık ve Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*, Çev.:F. Çok, H. Ercan, M. Artar, E. Uçar, S. A. Sevim, M. Bağlı, A. Apay, T. Şener, R. Parmaksız, C. Satman, T. Yiğit, E. G. Kapçı, *İmge Yayınevi, Ankara*.
- Steinberg, L. (2017). *Ergenlik*, Çev.: F. Çok, H. Ercan, M. Artar, E. Uçar, S., A., Sevim, M. Bağlı, A. Apay, T. Şener, R. Parmaksız, C. Satman, T. Yiğit, E., G., Kapçı, *İmge Yayınevi, Ankara*.
- Stöber, J. ve Joormann, J. (2001). Worry procrastination and perfectionism: differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25(1), 49-60.
- Stoeber, J. ve Janssen, D. P. (2011) Perfectionism and Coping with Daily Failures: Positive Reframing Helps Achieve Satisfaction at the end of the Day. *Anxiety, Stress, & Coping*; 24(5): 477-497.
- Stoeber, J., and Otto, K., (2006). Positive conceptions of perfectionism: approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295-319.
- Stoeber, J., & Stoeber, F. S. (2009). "Domains of perfectionism: Prevalence and relationships with perfectionism, gender, age, and satisfaction with life." *Personality and Individual Differences*, 46, 530-535
- Şirin, T. (2017). Ergenlerin problem çözme becerileri ile öznel dindarlık algıları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitim Dergisi*, 15(33), 177-122.
- Tekelli, İ., (2002). Yaratıcı ve çağdas bir tarih eğitimi için Türkiye’de ilköğretimde ve liselerde tarih eğitiminin yeniden yapılandırılması konulu 2-3 Aralık 2000 tarihli sempozyum bildirisi. *İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı*, 17.
- Tire, Y., (2011). *Ön Ergenlerde Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik ile Algılanan Anne Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Toplu, E. (2013). *Üstün Yetenekli Ergenlerde Görülen Mükemmeliyetçi Tutumlar ve Problem Çözme Becerilerinin Psikolojik İyi Hali ile İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tuncer, B. (2006). *Kaygı Düzeyleri Farklı Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara
- Uygur, S. (2018). Lise öğrencilerinde problem çözme becerilerinin akılcı olmayan inanç düzeyi ve karar verme stillerine göre yordanması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1014-1026.
- Yavuzer, H. (2017). *Çocuk Psikolojisi*. 41. Basım İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş., s: 262-267.

EKLER

Ek A. Olumlu Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği (OOMÖ)

	Açıklama: Bu ölçeğin amacı bazı kişilik özelliği ve davranışları ölçmektir. Her ifadeyi dikkatle okuduktan sonra o görüşe ne kadar katıldığınızı belirtiniz. Sizi en iyi yansıttığını düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz.	Bana Tamamen Uygun	Bana Genellikle Uygun	Bana Bazen Uygun	Bana Hiç Uygun Değil
1	Düzenli biriyimdir.				
2	Bir hata yaptığımda yıkılırım.				
3	Her şeyi tam zamanında yapmak isterim.				
4	Bir hata yaptığımda kendimi aptal gibi hissederim.				
5	Tertip ve düzen benim için çok önemlidir.				
6	Yapacağım işleri en ince ayrıntısına kadar planlarım.				
7	Bir şeyin iyi olması için en ince ayrıntısına kadar dikkat ederim.				
8	Zayıf yönlerimin başkalarınca fark edilmesi benim için utanç vericidir.				
9	Yapmam gereken işleri ertelemeyen hemen yapmaya çalışırım.				
10	Biri beni eleştirdiğinde, kendimi kötü hissederim.				
11	Bir işi yapmak için gerekirse fazla çalışırım.				
12	Her işimi düzenli yapmaya çalışırım.				
13	Hata yaparsam başkaları beceriksiz olduğumu düşünür.				
14	Yaptığım işi bitirmeden önce kontrol ederim.				
15	Bir sorunun üstesinden gelemediğimde çok sinirlenirim.				
16	Derslerime düzenli çalışırım.				
17	Hedeflerime ulaşamadığımda kendimi yıkılmış gibi hissederim.				

Ek B. Ergenlerde Mantıkdışı İnançlar Ölçeği (Bireysel Düşünceler Ölçeği)

Açıklama: Bu formda, insanların günlük yaşamlarındaki düşüncelerini yansıtan bazı ifadeler bulunmaktadır. Lütfen, her maddeyi dikkatle okuyarak o maddede belirtilen ifadeye ne kadar katılıp katılmadığınıza karar veriniz ve kendinize en uygun seçeneği işaretleyiniz. Okuduğunuz maddede yer alan ifade, sizin düşüncelerinize tamamen uygunsa ve bu ifadenin her zaman doğru olduğunu düşünüyorsanız tamamen katılıyorum seçeneğini; tamamen değil ama genel olarak düşüncelerinize uygunsa ve genellikle doğru olduğunu düşünüyorsanız çoğunlukla katılıyorum seçeneğini; bazen doğru bazen de yanlış bulduğunuz ve katılıp katılmamakta karar veremediğiniz bir düşünce ise kararsızım seçeneğini; genellikle doğru bulmadığımız ve çok az katıldığımız bir düşünce ise biraz katılıyorum seçeneğini; hiç uygun bulmadığımız ve kesinlikle katılmadığımız bir düşünce ise hiç katılmıyorum seçeneğini işaretleyiniz. Bu maddelerin doğru ya da yanlış bir cevabı yoktur. Her maddede yer alan ifadeye ne kadar katıldığınıza karar vererek kendinize en uygun seçeneği işaretlemeniz önemlidir. Lütfen, hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

	Düşünceler	Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Herhangi bir oyunda yenilmeyi kesinlikle hazmedemem.	()	()	()	()	()
2	Öğretmenlerin, öğrencilerine karşı her zaman nazik ve anlayışlı olması gerekir	()	()	()	()	()
3	Bir öğrencinin derslerinde başarısız olması, onun yetersiz bir insan olduğunu gösterir	()	()	()	()	()
4	Bir anne-baba çocuğuna bir söz vermişse, mutlaka onu yerine getirmelidir.	()	()	()	()	()
5	Evde ve okulda kurallarla yaşamak, bana çok zor geliyor.	()	()	()	()	()
6	Diğer insanların önünde bir hata yaparsam, küçük duruma düşeceğime inanırım.	()	()	()	()	()
7	Bir öğrenci öğretmenlerinin takdirini kazanmak istiyorsa, mutlaka derslerde başarılı olmalıdır.	()	()	()	()	()
8	Anne-babaların çocuklarına sürekli olarak nasıl davranmaları gerektiğini söylemeleri, tahammül edilmez bir durumdur.	()	()	()	()	()
9	Hayatın en zor işi, ders çalışmak ve ev ödevi yapmaktır.	()	()	()	()	()
10	Kişinin yaptığı bir iş başkaları tarafından beğenilmezse, o kişinin değeri düşmüş demektir.	()	()	()	()	()
11	Öğrencileri arasında ayırım yapan bir kişinin kesinlikle öğretmenlik yapmaması gerekir.	()	()	()	()	()
12	Anne-babalar çocuklarına karşı her zaman anlayışlı olmalıdırlar.	()	()	()	()	()
13	Arkadaşlarının gözünde önemli birisi olmak için, derslerimde mutlaka başarılı olmam gerekir.	()	()	()	()	()
14	Sorunlarla uğraşmaktansa, onları ertelemek daha iyidir.	()	()	()	()	()
15	İyi bir anne-baba, çocuğunu başkalarının yanında asla azarlamaz.	()	()	()	()	()
16	Derste öğretmenin sorduğu soruyu bilemeyen bir öğrenci, arkadaşlarının önünde küçük düşmüş demektir.	()	()	()	()	()
17	Büyüklerin, çocuklardan uslu olmalarını ve kurallara uymalarını istemeleri büyük bir haksızlıktır.	()	()	()	()	()
18	İyi bir arkadaş verdiği sözleri mutlaka tutmalıdır.	()	()	()	()	()
19	Bir öğrencinin anne-babasının takdirini kazanması için, derslerinde mutlaka başarılı olması gerekir.	()	()	()	()	()
20	Yapmam gereken şeyleri benim yerime başkalarının yapmasını isterim.	()	()	()	()	()
21	Anne-babaların verdikleri ev işleri ve görevler, çocukları canından bezdiriyor.	()	()	()	()	()

Ek C. Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri

		Hiçbir zaman böyle davranmam	Ender olarak böyle davranırım	Arada sırada böyle davranırım	Sık sık böyle davranırım	Her zaman böyle davranırım
1	Sorunlarımdan kaçma yerine sorunumu çözmeye çalışırım.					
2	Ne zaman sorun yaşasam içimde hep bir karamsarlık olur ve kendimi kolay kolay toplayamam.					
3	Karşıma sorunlar çıktığında sakin olmaya çalışırım.					
4	Kafama bir şeyler takıldığında sinirli olurum ve istemediğim sözler söylerim.					
5	Yaşadığım problemlerin herkesin başına gelebileceğine inanırım.					
6	Başıma bir problem geldiğinde çabucak üzülürüm.					
7	Sorun yaşadığımda onu çözmek için bulduğum çözüm yolu işe yarayana kadar vazgeçmem.					
8	Sorun yaşadığımda uzun süre etkisinden kurtulamam.					
9	Sorunlarım olduğunda hep kendi kendime sorular sorarım ve çözüm yolları ararım.					
10	Sorunlarımı çözemediğim zaman her şeyden soğurum.					
11	Karşılaştığım sorunlardan kurtulmak için vazgeçmeden bütün çözüm yollarını denerim.					
12	Sorun yaşadığımda kendimi kolay kolay derse veremem.					
13	Öncelikle sorunlarımın neden kaynaklandığını bulmaya çalışırım.					
14	Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim.					
15	Sorunlardan kaçmak yerine işe yarayan bir çözüm yolu bulana kadar uğraşırım.					
16	İş ve sorumluluklarımdan kaçmak için birçok bahane uydururum.					
17	Sorunlar karşısında oldukça sabırlı ve kararlı davranırım.					
18	Bir sorunum olduğunda ne yaparsam yapayım çözülmeyeceğini düşünürüm.					
19	Sorunlarımı çözemediğim zamanlarda ailemden ya da arkadaşlarımdan yardım isterim.					
20	Sorunlarımı çözmeye konusunda genellikle başarılı değilimdir.					
21	Sorunlarım karşısında genellikle yaratıcı ve etkili çözüm yolları bulurum.					
22	Sorunlarım olduğunda küçük çocuk gibi davranmak beni rahatlatır.					
23	Bir sorunla karşılaştığımda tüm çözüm yollarını düşünerek çözeceğime inanırım.					
24	Bir sorunum olduğunda çözüm yolları aramak yerine her şeyi oluruna bırakırım.					

Ek D. Sosyodemografik Özellikler ve Veri Formu

Sevgili öğrenciler,

Bu çalışma Işık Üniversitesi'nde yürütmekte olduğum yüksek lisans tezi için kullanılacaktır. Aşağıda bireysel ve ailevi özelliklerinizi kapsayan birtakım sorular bulunmaktadır. Bu soruların doğru veya yanlış bir cevabı yoktur. Vereceğiniz gerçekçi ve içten cevaplar araştırma için oldukça önem taşımaktadır. **Cevaplarımız sadece araştırma için kullanılacak ve kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.** Gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Eda Ceren Yıldız
Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Adı Soyadı (zorunlu değildir):

2. Cinsiyeti:

Kız() Erkek ()

3.Doğum Tarihi:

4.Okul Türü:

5.Öğrencinin Sınıfı: a. 6. Sınıf () b. 7. Sınıf () c. 8. Sınıf ()

3.Kendiniz dahil kardeş sayısı:.....

4.Ailenizin kaçınıcı çocuğusunuz: 1. (1) 2. (2) 3. (3) 4. (4) ve üzeri

7. Annenizin mesleği:.....

8. Babanızın mesleği:.....

Ek E. Sosyodemografik Özellikler Veli Veri Formu

Değerli Katılımcı

Bu çalışma Işık Üniversitesi'nde yürütmekte olduğum yüksek lisans tezi için kullanılacaktır. Aşağıda bireysel ve ailevi özelliklerinizi kapsayan birtakım sorular bulunmaktadır. Bu soruların doğru veya yanlış bir cevabı yoktur. Vereceğiniz gerçekçi ve içten cevaplar araştırma için oldukça önem taşımaktadır. **Cevaplarımız sadece araştırma için kullanılacak ve kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.**

Gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Eda Ceren Yıldız

Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

1) Ailenizin ekonomik geliri:

- a) 1.000 – 3.000 b) 3.000 – 5.000 c) 5.000 ve üzeri

2) Anne öğrenim düzeyi:

- a) Okur-yazar değil () b) İlköğretim mezunu () c) Ortaokul mezunu ()
d) Lise mezunu () e) Üniversite mezunu () f) Yüksek Lisans/Doktora ()

3) Babanın öğrenim düzeyi:

- a) Okur-yazar değil () b) İlköğretim mezunu () c) Ortaokul mezunu ()
d) Lise mezunu () e) Üniversite mezunu () f) Yüksek Lisans/Doktora ()

4) Anne

sağ () vefat ()

5) Baba

sağ () vefat ()

6) Kızınız/oğlunuz psikiyatrik bir ilaç tedavisi gördü mü?

- a) evet () b) hayır ()

ÖZGEÇMİŞ

Eda Yıldız 11 Eylül 1992 tarihinde İstanbul'da doğdu. İstanbul Bilgi Üniversitesi psikoloji (ingilizce) bölümünden 2016 yılında mezun oldu. Klinik psikoloji yüksek lisans eğitimine 2017 yılında Doğu Üniversitesi'nde başlamış ve 2018 yılında Işık Üniversitesi klinik psikoloji yüksek lisans programına yatay geçiş yapmıştır. Yüksek lisans eğitimi süresince Fransız Lape ve Erenköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Hastanelerinde stajında tamamlamıştır. Işık Üniversitesi'nde öğrenim görürken süpervizyon kapsamında danışan görmüştür. Serap Özer'den aldığı Çocuklarla Bilişsel Davranışçı Terapi Eğitimini tamamlamıştır.