

T. C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI
(REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA PROGRAMI)

MÜKEMMELİYETÇİLİKLE İLGİLİ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ
İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MÜKEMMELİYETÇİLİK
DÜZEYLERİ VE AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Asiye Büşra ŞİRİN

Ankara
Temmuz, 2011

**T. C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI
(REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA PROGRAMI)**

**MÜKEMMELİYETÇİLİKLE İLGİLİ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ
İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MÜKEMMELİYETÇİLİK
DÜZEYLERİ VE AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Asiye Büşra ŞİRİN

Danışman: Doç. Dr. Serap NAZLI

**Ankara
Temmuz, 2011**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK
LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan(İmza)
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye.....(İmza)
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye.....(İmza)
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye.....(İmza)
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye.....(İmza)
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../20..
(İmza Yeri)
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu araştırmada akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanmış mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ve akademik başarı düzeyleri üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma ile öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerini azaltmak, akılcı olmayan inançları yerine akılcı inançlar koyabilmelerini sağlamak, başarısızlık korkularını gidermek, akademik başarı düzeylerini arttırmak amaçlanmıştır. Arştırmanın ana fikri, öğrencilerin mükemmeli hedeflediklerinde ve buna ulaşamayacaklarını düşündüklerinde harekete geçmediklerinden dolayı akademik başarılarının düşüş göstermesinden ortaya çıkmıştır. Akılcı duygusal davranışçı psikolojik danışma kuramı da mükemmeliyetçilik gibi bilişsel kavramlarla çalışırken oldukça etkili bir kuram olmaktadır. Araştırma konusunu saptamadan itibaren, tüm süreç boyunca bana destek olan ve her yardım istediğimde, bana zaman ayırıp yardımını esirgemeyen sevgili hocam Doç. Dr. Serap NAZLI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca, çalışmaya getirdikleri olumlu eleştiri ve değerli katkıları ile daha sağlam ve nitelikli bir araştırma haline gelmesini sağladıklarından dolayı sayın Doç. Dr. Metin PİŞKİN ve Yrd. Doç. Dr. Deniz GÜLLEROĞLU'na teşekkür ederim.

Bu süreçte, sıcaklıkları ve her koşulda sonsuz destekleri ile bana kendimi değerli hissettiren ve gücümü onlardan aldığımı düşündüğüm sevgili annem, canım babam ve kardeşlerime, Ankara'daki evim olan YEDEKÇİ Ailesine, hoşgörüsü ve destekçi tutumlarıyla beni hep motive eden tüm dostlarıma, çalışmayı uygulayabilmem ve raporlaştırabilmem için her türlü desteği sağlayan Hedise Evyap İlköğretim Okulu idaresi, öğretmenleri ve öğrencilerine, çalışmayı benim kadar sahiplenerek, teknik ve manevi desteğini esirgemeyen Mehmet Emin KAVLAK'a en içten duygularıyla teşekkür ediyorum.

Bu araştırma TUBİTAK BİDEB Yurtiçi Yüksek Lisans desteği ile gerçekleştirilmiştir.

Asiye Büşra ŞİRİN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	vii
ÇİZELGELER LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
EKLER LİSTESİ	xiii
BÖLÜM	
GİRİŞ	1
Problem	1
Amaç	5
Önem	5
Sınırlılıklar	8
Tanımlar ve Kısaltmalar	8
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
Mükemmeliyetçilik Kuramları	9
Psikanalitik Kuram	9
Karen Horney	10
Alfred Adler Bireysel Psikoloji	11
Albert Ellis Akılcı Duygusal Terapi	12
Aaron Beck Bilişsel Davranışçı Kuram	13
Bandura Sosyal Öğrenme Kuramı	14
Mükemmeliyetçilik Kavramı	15
Mükemmeliyetçiliğin Gelişimi ve Mükemmeliyetçi	
Kişilerin Özellikleri	16

Mükemmeliyetçiliğin Boyutları	19
Mükemmeliyetçi Ailelerin Çocukları	23
Mükemmeliyetçi Çocukların Aileleri	25
Akademik Başarı	27
Akademik Başarı ve Aile Tutumları	28
Akademik Başarı ve Öğrenciye İlişkin Faktörler	31
Akademik Başarı ve Okul Ortamı	33
Mükemmeliyetçiliğin Boyutları ve Akademik Başarı	34
İlgili Araştırmalar	38
Mükemmeliyetçilikle İlgili Türkiye’de ve	
Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar	39
Akademik Başarı İle İlgili Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar	40
Akademik Başarı İle İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar	44
YÖNTEM	47
Araştırmanın Modeli	47
Çalışma Grubu	48
Mükemmeliyetçilikle İlgili Psikoeğitim Programı	50
Veri Toplama Araçları	54
Deneyisel İşlemler ve Verilerin Toplanma Süreci	57
Verilerin Analizi	68
BULGULAR	69
Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Düzeylerine İlişkin	
Denencelerin Test Edilmesi	69
Öğrencilerin Akademik Başarılarına İlişkin	
Denencelerin Test Edilmesi	74
TARTIŞMA VE YORUM	80
Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Düzeyine	
İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu	80
Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine	
İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu	82

SONUÇ VE ÖNERİLER	85
Sonuç	85
Öneriler	85
KAYNAKÇA	88
EKLER	114
Ek-1: Psikoeğitim Planı	115
Ek-2: Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programı	119
Ek-3: Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği	175

ÖZET

PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MÜKEMMELİYETÇİLİK DÜZEYLERİ VE AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ

ŞİRİN, Asiye Büşra

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç Dr. Serap NAZLI

Temmuz 2011, xii + 173 sayfa

Bu araştırmanın temel amacı akılcı duygusal davranışçı psikolojik danışma kuramının temel ilkelerine dayalı olarak hazırlanmış psikoeğitim programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ve akademik başarıları üzerinde etkilerinin araştırılmasıdır. Araştırma 2009-2010 eğitim öğretim yılı Hedise Evyap İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür.

Araştırmada 2 X 3'lük (deney-kontrol-ön test-son test- izleme testi) deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenlerini, öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ve genel akademik başarı düzeyleri oluşturmaktadır. Bağımsız değişken ise öğrencilere uygulanmış olan psikoeğitim programıdır. Deneysel uygulamanın başlangıcında 132 öğrenciye Çok boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği uygulanmıştır. Mükemmeliyetçilik düzeyi grup ortalamasının üzerinde ve akademik başarı grup ortalamasının altında olan öğrencilerden 15'er öğrenci deney ve kontrol grubuna yansız olarak atanmıştır. Deney grubuna her biri ortalama 60 dakika süren 11 oturumluk psikoeğitim programı uygulanmıştır. Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan programın kazanımları Welman ve Moore'un taksonomisi dikkate alınarak belirlenmiştir. Programın içerik ögesinde, mükemmeliyetçilik kavramı, negatif öz konuşmalar, Ellis'in ABC Modeli, başarısızlık korkusu, akılcı olmayan inançlar, akılcı inançlar, verimli ders çalışma stratejileri ve gerçekçi hedef belirlemeye yer verilmiştir. Danışma süreci 60 dakikalık oturumlar halinde düzenlenip, oturumların

başında konuya dikkat çekilmiş, kısa bilgilendirmeler yapılarak alıştırmalara geçilmiş ve ev ödevleri ile oturumlar sonlandırılmıştır. Deneysel işlemin bitiminden hemen sonra gruplardan son test ölçümleri, deneysel işlemin tamamlanmasından 2 ay sonra da izleme testi ölçümleri alınmıştır. Oluşturulan gruplar arasında öntest sontest ve izleme testi bakımından fark olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile kontrol edilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği ve öğrencilerin akademik başarıları ile ilgili veriler için de öğrencilerin ders notları kullanılmıştır.

Bu araştırmanın sonucunda araştırmacı tarafından akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilmiş olan 11 oturumluk psikoeğitim programının ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerini anlamlı düzeyde azalttığı, genel başarıları üzerinde ise bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Psikoeğitim, Mükemmeliyetçilik, Akademik Başarı.

ABSTRACT

THE EFFECT OF PSYCHOEDUCATION PROGRAMME ON PEPRFECTIONISM LEVEL AND ACADEMIC ACHIEVEMENT OF 8th GRADE STUDENTS

ŞİRİN, Asiye Büşra

M. A. Thesis, Department of Psychological Services in Education
(Programme of Psychological Counseling and Guidance)

Advisor: Serap NAZLI Assoc. Prof.

July 2011, xii + 173 pages

The main problem of this research is to examine the effects of psychoeducation programme, which is prepared based on the basic principles of rational emotional behavioral psychological consultation, on 8th year students' perfectionism levels and academic achievement. The research has been conducted with 15 students who are elected randomly among 8th year students of Hedise Evyap Primary School in 2009-2010 academic year.

In the research, 2 X 3 experimental design (experiment-control-pretest-posttest-follow up test) has been used. The dependent variables of the research are students' perfectionism and academic achievement levels. The independent variable of the research is the Pscyhoeducation Programme which is applied to the students. At the beginning of the experimental application, Multidimensional Perfectionism Scale has been applied to 132 students. 15 students for experimental and control groups have been assigned randomly among students whose perfectionism levels are more than the group average and academic achievements are less than the group average. Pscyhoeducation programme, consisting of 11 sessions, each of which proceeds 60 minutes, has been applied to the experiment group. The acquirements of the programme, which has been prepared based on rational emotional behavioral approach, have been determined by taking into account the taxonomy of Welman and Moore. The content of the programme includes

the concept of perfectionism, negative self-talks, ABC Model of Ellis, fear of failure, irrational beliefs, rational beliefs, efficient studying strategies and realist goal setting. Counseling process has been held in the form of 60 minutes sessions and at the beginning of each session the attention has been drawn to the topic. After short information has been given, practices have been made and the sessions have been completed with homework. Posttest measurement has been made soon after the end of experimental activity and follow up test measurement has been made after 2 months from the end of experimental activity. Whether is there any difference between groups in terms of the pretest, posttest and follow up test has been tested by Mann Whitney U Test.

In the research, Multidimensional Perfectionism Scale has been used in order to collect the data and examination results were used academic achievement of the students.

As a result of the research, it has been observed that 11 sessions psychoeducation programme, which is improved based on the rational emotional behavioral approach, has decreased the perfectionism levels of the students significantly, however it has not a significant effect on their academic achievement.

Key Words: Psychoeducation, Perfectionism, Academic Achievement.

ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 1	Araştırma Deseni	48
Çizelge 2	Deney ve Kontrol Grupları Cinsiyet Bilgileri	49
Çizelge 3	Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinden Aldıkları Öntest-Sontest ve İzleme Testi Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri	70
Çizelge 4	Deney ve Kontrol Grubunun Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği Ön Test Puanlarına Göre U-Testi Sonucu	71
Çizelge 5	Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği Son Test Puanlarına Göre U-Testi Sonuçları	72
Çizelge 6	Deney ve Kontrol Grubunun Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği İzleme Test Puanlarına Göre U-Testi Sonucu	73
Çizelge 7	Akılcı Duygusal Eğitim Programı Öncesi ve Sonrası Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	75
Çizelge 8	Deney ve Kontrol Grubunun Deneysel İşlem Öncesi Akademik Başarılarına Göre U-Testi Sonucu	76
Çizelge 9	Deney ve Kontrol Grubunun Deneysel İşlem Sonrası Akademik Başarılarına Göre U-Testi Sonucu	77
Çizelge 10	Deney ve Kontrol Grubunun Deneysel İşlemden 2 Ay Sonra Akademik Başarılarına Göre U-Testi Sonucu	78

ŞEKİLLER LİSTESİ

		Sayfa
Şekil 1	Deney Ve Kontrol Gruplarının ÇBMÖ'nden Elde Ettikleri Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testleri Puan Ortalamaları Grafiği	70
Şekil 2	Deney ve Kontrol Grupları Sınav Puanlarına Dayalı Akademik Başarıları Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testleri Puan Ortalamaları Grafiği	75

EKLER LİSTESİ

		Sayfa
Ek 1	Psikoeğitim Programı	118
Ek 2	Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programı	123
Ek 3	Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği	177

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem

Ergenlik biyolojik, psikolojik, zihinsel, sosyal ve ahlaki açıdan önemli gelişimlerin yaşandığı bir dönemdir. Latince’de “büyümek” anlamına gelen sözcükten türeyen “ergenlik” terimi, çocukluktan yetişkinliğe geçiş süreci olarak görülür (Gleitman, Frilund ve Reisberg, 2000). Günümüzden çok önce Antik Yunan’da Plato ve Aristo tarafından, ergenlik döneminde eğitimin önemli olduğu vurgulanmıştır. Plato ergenlikte öğrenilenlerin yetişkinlikte önemli olduğuna değinmiştir (Muss, 1975). Bu dönemde akademik başarı ergenin yaşantısını etkileyen önemli bir kavramdır. Ergenin psikolojik ve bilişsel gelişiminin sağlıklı oluşu akademik başarısı için önemlidir.

Akademik başarı öğrencilerin okul ortamında ortaya koydukları performansla ilişkilidir ve genellikle öğrencinin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişimlerini ifade eder (Ahmann, Stanley ve Marvin, 1971). Toplumun ilgisini çeken akademik başarı kavramı ile kastedilen şey ise hiçbir öğrencinin başarısız olmamasıdır (Berlanga, 2004). Türk Milli Eğitiminin temel ilkelerinden biri bütün öğrencilere ayırım gözetmeksizin eğitim ve başarı olanakları sağlamaktır (1739 numaralı Milli Eğitim Temel Kanunu).

Akademik başarı sadece zihinsel yeterliklerin bir sonucu değildir. Aynı zamanda okul yaşantısının yarattığı motivasyonun ve ergenin okul ortamına getirdiği bireysel özelliklerin de etkilediği bir süreçtir (Origlia ve Ovilion, 1987). Öğrencilerin akademik başarılarında gözlenen değişimlerin ancak %35’i zeka puanlarına dayalı olarak açıklanabilirken geriye kalan değişimlerin zeka

faktörü dışında başka faktörlere, özellikle sosyo-psikolojik ve sosyo-ekonomik faktörlere bağlı olduğu bilinmektedir (Akhun,1980).

Ergenlik döneminde okul başarısı düşmektedir. Bunun nedenleri arasında ilköğretim düzeyinde tek öğretmenden çok öğretmene geçiş, ilginin kendi bedenine ve karşı cinse kaymış olması, temel kavram ve becerilerde eksiklik, kaygı düzeyinin çok yüksek ya da düşük olması gösterilebilir (Kılıççı, 1989). Okul öğrenmelerindeki yeterliliğine ilişkin algısı hem bir öğrenci olarak hem de genel olarak ergenin kendini görüşü üzerinde rol oynamaktadır (Yenidünya, 2005).

Akademik başarının çok sayıda faktörle ilişkili olduğu öne sürülmektedir. Yapılan araştırmalarda, akademik başarının zeka, yetenek (Eski, 1980), özlük, kişilik ve ailesel nitelikleri, mezun oldukları veya okumakta oldukları okulun özellikleri (Özgüven, 1974), çalışma alışkanlıkları (Can, 1992), özsaygı (Güngör, 1989), yalnızlık (Demir, 1990), sınav kaygısı (Öner, 1990) ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Yıldırım (2006)'a göre sosyal destek, gündelik sıkıntılar ve akademik başarı arasında manidar bir ilişki vardır. Buna göre ergenlerin akademik başarılarını arttırmak amacıyla gündelik sıkıntılarının azaltılması gerekmektedir. Öğrencilerin öğretim yaşamı ile ilgili sıkıntılar, öğrencilerin okula uyum sağlayamaması, öğrencilere fazla ödev verilmesi, düşük not alma endişesi, öğretmenlerin anlayışsız ve kaba davranışları gibi okul ortamı, notlar ve öğretmenlerle ilgili sıkıntıları ifade etmektedir. Bu sıkıntıları yaşayan öğrencilerin akademik başarılarının olumsuz etkilenmesi beklenen bir durumdur. Düşük akademik başarı, yalnızca yetersiz çalışma becerilerinden değil, aynı zamanda belirlenmiş yüksek standartlar ve akılcı olmayan inançlardan da etkilenir (Markey, 1986). Öğrencilerin akademik başarıları, mükemmeliyetçilik düzeyleri arttıkça azalmaktadır (Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate, 1990; Antony ve Swinson, 1998; Parker, 2000; Gilman ve Ashby, 2003; Başer, 2007; Blankstein, Lumley ve Crawford, 2007).

Mükemmeliyetçilik, kişinin kendisi ve diğerleri için koyduğu çok yüksek standartlara ulaşmaya çabalamak ve bu standartları korumak olarak tanımlanır (Hill, Zrull ve Turlington, 1997). Benzer bir bakış açısına sahip olan Frost ve diğerleri (1990), mükemmeliyetçiliği 'kendini değerlendirmede çok fazla eleştirel olmanın da eşlik ettiği, performans için oldukça yüksek standartlar koyma' olarak tanımlamışlardır. Bu yüksek standartlar, başarısız olma korkusu ile ilişkilidir (Flett, Blankstein, Hewitt ve Koledin, 1992). Mükemmeliyetçilik, öğrencilerin çok yüksek standartlarda başarılı olma baskısı ile başa çıkmak için çabalamalarına neden olmaktadır (Kearney, 2002). Mükemmeliyetçiliğin öğrencilerin akademik performansı, bilişleri, duyguları ve motivasyonu üzerinde rol oynaması nedeniyle, mükemmeliyetçilik büyük ölçüde akademik konularla ilişkilidir (Flett, Blankstein, Hewitt, 2009).

Yılman (1990)'a göre başarısızlık bir tür hastalık ya da karmaşık sorundur. Başarısızlık öğrencilerde ciddi ve mutlaka çözülmesi gereken biyolojik, psikolojik ve sosyolojik sorunlar yaratmaktadır. Başarısızlık, özellikle başarı için gerekli olan motivasyonu kırmakta, öğrencinin yeteneğini ve yaratıcılığını kullanabilmesini engellemekte ve özgüven duygusuna zarar vermektedir.

Ergenlerin algıladıkları akademik başarı düzeyi arttıkça problemleri davranışların görülme olasılığı azalmaktadır. Akademik başarıya önem veren, geleceğe yönelik olumlu beklentileri olan, okula yönelik pozitif tutumları olan ergenlerin problem davranışları sergileme olasılığı daha düşük bulunmuştur (Siyez ve Aysan, 2007). Benzer şekilde akademik başarı, madde kullanımı açısından da koruyucu bir faktördür (Alikashiçoğlu ve Ercan, 2009). Akademik başarı arttıkça antisosyal davranışların sergilenmesinde bir düşüş olduğu gözlenmektedir (Ma, Shek, Ping ve Lam, 2000; Erdoğan, 2006; Kızmaz, 2006).

Myrick (1997)'a göre gelişimsel rehberlik öğrencilerin daha yeterli ve etkili öğrenmelerine, kişisel sosyal ve mesleki gelişimlerinin yanında akademik gelişimlerine de yardımcı olur (Akt. Nazlı, 2011). Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı (KGRP), öğrencilerin genel

gelişimlerini destekleyen ve onlara çeşitli bilgi, beceri ve yeterlikleri kazandırmayı hedefleyen bir örgütlenme biçimidir. KGRP'nin temel amacı yaşam kariyer gelişimini desteklemektir (Nazlı, 2011). KGRP'nin özelliklerini yansıtan amaçlardan bir tanesi öğrencilerin kendi amaç, tutum ve davranışlarını anlaması, bunların amaç ve sonuçlarla olan ilişkiyi nasıl etkilediğine dikkatinin çekilmesidir. Bir diğer amaç da okul başarısı becerileri kazandırmaktır (Erkan, 2006).

2001 yılında yayınlanmış olan Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği ile okullarda yürütülen rehberlik hizmetlerinin, gelişimsel-önleyici bir yaklaşım çerçevesinde sunulması benimsenmiştir. Bireyin hayatında başarılı ve mutlu olabilmesi için bazı niteliklere sahip olması gerekir ve rehberliğin amacı da bireyin bu nitelikleri kazanmasına yardım etmektir (Erkan, 2006). Bu niteliklere verimli çalışma, sınava hazırlanma, zamanı iyi kullanabilme, etkili karar verme, problem çözme, plan yapma becerileri, kendini tanıma ve kabul etme, başkalarına saygı ve yardımlaşma gibi değerler örnek gösterilebilir. KGRP'nin üç gelişim alanında (kişisel-sosyal, eğitsel ve kariyer gelişimi) öğrencilere çeşitli yaşam becerileri kazandırmaya odaklanılmaktadır. Bunun için gruplar halinde öğrencilere eğitim vermek önemlidir (Nazlı, 2011). Bunun yanında okullarda öğrencilere sunulan rehberlik hizmetleri gelişimsel rehberlik anlayışına uygun şekilde kapsamlı gelişimsel rehberlik programı olarak düzenlenmektedir. Bu nedenle de okullarda akademik başarıyı arttırmaya ve öğrencilerin bu anlamdaki gelişimlerine yardımcı olmaya yönelik gelişimsel anlayışa uygun çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle ortaöğretim kurumlarına geçiş için girilen sınavlarda öğrencilerin akademik başarılarını arttırabilmeleri için desteğe ihtiyaç duydukları bilinmektedir. Bu araştırmanın amacı, öğrencileri sınavlara hazırlandıkları ilköğretim 8. sınıf döneminde akademik başarıları yönünden desteklemektir.

Bu bilgiler ışığında bu araştırmanın problemini, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ve buna bağlı olarak akademik başarıları üzerine akılcı duygusal yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan

mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programının, etkisinin olup olmadığını araştırmak oluşturmaktadır.

Amaç

Araştırmanın genel amacı akılcı duygusal yaklaşıma dayalı olarak hazırlanmış olan mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programının, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerine ve akademik başarılarına etkisini incelemektir.

Bu amaçla araştırmada aşağıdaki denenceler test edilmiştir;

1.1. Akılcı duygusal yaklaşıma dayalı hazırlanan mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programına katılan öğrencilerin (deney grubu) mükemmeliyetçilik düzeyleri, katılmayanların (kontrol grubu) mükemmeliyetçilik düzeylerine göre anlamlı ölçüde azalır.

1.2. Akılcı duygusal yaklaşıma dayalı hazırlanan mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programına katılan öğrencilerin (deney grubu) mükemmeliyetçilik düzeylerindeki azalma, katılmayanlara (kontrol grubu) kıyasla kalıcı olur.

2.1. Akılcı duygusal yaklaşıma dayalı hazırlanan mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programına katılan öğrencilerin (deney grubu) akademik başarıları, katılmayanların (kontrol grubu) akademik başarılarına göre anlamlı ölçüde artar.

2.2. Akılcı duygusal yaklaşıma dayalı hazırlanan mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programına katılan öğrencilerin (deney grubu) akademik başarılarındaki artış, katılmayanlara (kontrol grubu) kıyasla kalıcı olur.

Önem

Ergenlik psikolojik, biyolojik ve sosyal gelişimlerin yaşandığı ve yaşamla ilgili önemli kararların verildiği bir dönemdir. Türkiye’de ilköğretim 8. sınıfta

yapılan Ortaöğretime Geçiş Sınavı, ortaöğretim kurumlarına yerleşebilmek için geçilmesi gereken bir aşamadır. İlköğretim ikinci kademe öğrencileri bu sınavlarda başarılı olmak adına dershanelere devam etmekte ve sınavlardan elde ettikleri başarı ile eğitim hayatlarına yön vermektedirler. Bununla birlikte ortaöğretim çağındaki öğrencilerin girdikleri merkezi sınavlar arasında Askeri Lise sınavları, Devlet Parasız Yatılı ve Bursluluk Sınavı gibi sınavlar da bulunmaktadır.

Akademik başarı yalnızca eğitim hayatıyla ilgili bir kavram olmayıp aynı zamanda olumsuz davranışlardan (şiddet, madde, sigara, alkol kullanımı gibi, antisosyal davranışlar) koruyucu bir faktördür. Akademik başarının birçok faktör ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Ma ve diğerleri, 2000; Erdoğan, 2006). Bunlar arasında yetenek, çalışma alışkanlıkları, özsaygı, sınav kaygısı sayılabilir. Ayrıca yeteneklerin üzerinde, mükemmeliyetçi hedef belirlemek akademik başarıya engel olmaktadır.

Mükemmeliyetçilikle baş edilemeyen durumlarda öğrenciler, kendilerine yeteneklerinin üzerinde gerçekçi olmayan hedefler belirlemekte ve “mükemmel” performans gösteremeyeceklerine inandıkları durumlarda harekete geçmemekte, başarı kaygısı yaşamakta ve böyle bir durumda kapasitelerinin altında başarılı olmaktadır. Kağan (2006)’a göre sınıflarda aktif olup da sınavlarda düşük başarı gösteren öğrencilerin başarısızlık nedenleri araştırılırken, mükemmeliyetçi düşünce temellerine de bakılması gerekmektedir. Öğrencilerin sınav kaygısı, derslere ilgisizliği, ödevleri tamamlayamama gibi sorunlarının altında mükemmeliyetçi düşünce yapısı bulunabilmektedir. Mükemmeliyetçilik yalnızca akademik başarıyla ilişkili değildir. Uyumsuz mükemmeliyetçilik aynı zamanda psikolojik belirtiler (kaygı, depresyon, obsesyon), benlik saygısı ve sınav kaygısı ile de ilişkili bulunmuştur (Burns, 1980; Frost ve diğ., 1990; Hewitt ve Flett, 1991; Pacht, 1984; Pirot, 1986).

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri 2001 yılında yayınlanmış olan rehberlik hizmetleri yönetmeliği sonrasında Türkiye’de gelişimsel bir yaklaşımla hizmet vermekte ve öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına yönelik

olarak programlanmaktadır. 2006 yılından beri ilköğretim okullarında uygulanmakta olan kapsamlı gelişimsel rehberlik programı öğrencilerin akademik başarılarını önemser ve bütün öğrencilerin akademik gelişimlerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapar. Buna ek olarak özel anlamda problemi olan ve kişisel sosyal, eğitsel ve kariyer gelişimi bu nedenle olumsuz etkilenen öğrenciler için de müdahale servisleri sunmaktadır.

Yeşilyaprak (2008)'a göre çağdaş eğitimin işlevi, öğrencilerin bedensel, psikolojik ve toplumsal yönlerden bütün olarak gelişmelerine, topluma aktif uyum yapabilecek mutlu ve üretken bireyler olarak yetişmelerine olanak sağlayarak yardım etmektir. Kapsamlı gelişimsel rehberlik programları (KGRP) öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaya yönelmiş olsa da ülkemizde öğrencilerin akademik başarıları ile ilgili çalışmalara fazla rastlanılmamaktadır. KGRP'ın üç gelişim alanından biri olan eğitsel gelişimi desteklemek ve akademik başarıyı arttırmak için fazla deneysel çalışmanın olmadığı gözlenmektedir. Okullarda diğer gelişim alanlarından daha fazla eğitsel gelişim alanına vurgu yapılmaktadır. Öğrenciler ve veliler açısından akademik başarı önemli bir kavram olmaktadır. Öğrenci ve veliler akademik başarının artırılması amacıyla dersane, özel ders gibi yollara başvurmaktadır. Bu nedenle de okullarda akademik başarıyı arttırmayı amaçlayan deneysel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma akademik başarıyı arttırmaya yönelik olduğundan ve literatürde de bu alanda yapılmış az sayıda araştırma olduğundan, literatür için önemli veriler sunacaktır. Geliştirilen psikoeğitim programı, mükemmeliyetçilik düzeyinin azaltılması yanında akılcı olmayan inançların giderilmesini, başarısızlık korkusunun giderilmesini, verimli çalışma becerilerinin kazandırılmasını, gerçekçi ve ulaşılabilir hedef belirlemeyi de sağlayacaktır. Bu çalışmada mükemmeliyetçi ve akademik başarısı düşük olan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilmiş olan akılcı duygusal yaklaşıma dayalı olarak hazırlanmış mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programı ile mükemmeliyetçi öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri azaltılmaya, akademik başarıları arttırılmaya çalışılmıştır. Akademik başarısızlığın olumsuz sonuçlarından etkilenmemeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular Hedise Evyap İlköğretim Okulu 2009-2010 Eğitim Öğretim yılı 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Öğrencilerin akademik başarılarını temsil eden notları öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamaları ile sınırlıdır. Hedise Evyap İlköğretim Okulu 2009-2010 Eğitim Öğretim yılı dersleri; Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Teknoloji ve Tasarım, Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisidir.

Tanımlar ve Kısaltmalar

Akademik Başarı: Bu araştırmada akademik başarı öğrencilerin derslerden dönem içinde ve iki dönem boyunca aldıkları notların ortlamasıdır.

ADDT: kılıcı Duygusal Davranışçı Terapi

ÇBMÖ: Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği

KGRP: Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde mükemmeliyetçilik kavramına ilişkin kuramsal açıklamalar ve mükemmeliyetçiliğin gelişimine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Mükemmeliyetçilik kavramı ve mükemmeliyetçiliğin boyutları aktarılmıştır. Daha sonra, akademik başarı kavramından söz edilmiş, akademik başarının aile-öğrenci-okulla ilişkisi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

MÜKEMMELİYETÇİLİK KURAMLARI

Bu bölümde, mükemmeliyetçilik kavramının kuramlar içinde nasıl yer aldığı özetlenmiştir. Daha sonra mükemmeliyetçilik kavramına ilişkin bilgiler verilmiştir. Son olarak mükemmeliyetçiliğin gelişimi ve mükemmeliyetçi kişilerin özelliklerine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Psikanalitik Kuram

Freud'un psikoseksüel gelişim kuramında mükemmeliyetçilik kavramına anal dönem evresinde rastlanmaktadır. Çocuk bu dönemde ailesinden tuvalet eğitimi almaktadır ve aile tarafından sert bir tutum sergilendiği takdirde çocukta mükemmeliyetçi kişilik takıntısı meydana gelebilmektedir (Ayhan, 2007). Freud'un yapısal kişilik kuramında süper egonun işlevi gerçeklikten çok ideallerle uğraşmak ve mükemmeliyetçiliğin peşinde koşmaktır (Karahan ve Sardoğan, 2004; Corey, 2008). Süperegö ahlaki kısıtlamaların hepsini, mükemmelliğe doğru bir çabanın savunuculuğunu temsil eder (Freud, 1933;

Akt: Shultz ve Shultz, 2007). Geçtan (2002)'a göre de süperegoun başlıca işlevi, idden gelen, toplum tarafından hoş karşılanmayacak cinsel ve saldırgan dürtüleri bastırmak ve ketlemek, egoyu gerçekçi amaçlar yerine ahlaki amaçlara yönlendirmek ve kusursuz olmaya çabalamaktır. Süperegoun bir özelliği, çocuğun ebeveynlerinde algıladığı mükemmelliğe hayran olmasına dayanarak, onu bunları benimsemeye yönlendiren ego idealidir. Ego ideali süperegou anlamına gelir. 'Böyle olmalısın' emirlerinden ve 'böyle olmamalısın' engellerinden oluşur. Bunlar bireyin bilincinde aşağılık duygusu ve suçluluk duygusu sonucu ortaya çıkan ihlalleri temsil etmektedir. Freud'a göre süperegou bizim için tüm ahlaki sınırlamaları göstermektedir (Nelson-Jones, 1982).

Karen Horney

Horney (1975)'e göre mükemmeliyetçilik bireyin kendine yabancılaşmasına patolojik olarak uyum sağlamasıdır. Yani kusursuz olmaya ve eleştiriye karşı korunmaya yönelik nevrotik gereksinimdir. Horney, mükemmeliyetçi insanları, aşırı düzenli ve dakik olan, tam uygun kelimeyi kullanmaya çalışan, doğru kravat veya ayakkabıyı giymesi gerektiğini düşünen insanlar olarak tanımlar. Bunlar ancak davranışsal bir mükemmelliğin ifadesi olduğundan, nevrotik bireyler başka bir araca ihtiyaç duyarlar, bu amaçla başkalarının da bu mükemmeliyete ulaşmaları için ısrarcı davranırlar, onlar mükemmeliyete ulaşamadıklarında da küçümserler. Bu öz aşağılamanın dışa yansımasıdır.

Horney'e göre, çocuğa sağlanan çevre ve çocuğun çevresine karşı davranışları onun kişilik yapısını oluşturmaktadır. Bu ilişki sosyal ve çevresel anksiyete ürettiğinde, çocuk ortaya çıkan çaresizlik ve güvensizlik duyguları ile baş etmek için çeşitli davranış şekilleri geliştirir. Bu davranış şekilleri kişiliğin bir parçası haline gelir. Horney bunu, nevrotik ihtiyaç olarak adlandırmıştır ve bu nevrotik ihtiyaçlar sonucunda ortaya çıkan kişilik tiplerini üçe ayırmıştır. Üç kişilik tipinden bir tanesi *"kişinin kendisini hayattan çeken, bağımsızlık ve mükemmellik ihtiyacı içinde olan ve bunu insanlardan uzak durarak karşılamaya çalışan kayıtsız kişiliktir"* (Schultz ve Schultz, 2007).

Horney (1975)'e göre mükemmeliyetçilik kendine güvensizlik sonucu oluşan nevrotik bir gereksinimdir. Daha açık bir ifade ile mükemmeliyetçi kişi herkesten iyi olmaya ve büyük başarılar kazanmaya çalışarak bu güvensizliği yenmeye çalışmaktadır.

Alfred Adler: Bireysel Psikoloji

Adler'e göre insan motivasyonuna yol gösteren temel kurgu "mükemmel olduğum sürece güvendeyim" ya da "önemli olduğum sürece kabul görürüm" düşünceleridir (Corey, 2008). Adler, mükemmele ulaşma çabasının olumlu ve yaratılıştan olduğunu, bireyin ulaşılabilir amaçlar için çabalamasının olumlu (pozitif) bir nitelik olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında olumsuz (negatif) mükemmeliyetçilikte ise bireyin kendisi için gerçekçi olmayan amaçlar koyduğunu ve mükemmel başarı göstermek için çabaladığını ifade etmektedir (Adler, 1956). Adler'e göre uyumsuz mükemmeliyetçi kişiler, eleştiriden aşırı derecede korkar, hata yapmayla ve düzenle aşırı ilgilenir ve tam anlamıyla beğenilme arzusu gösterir. Yenilgiden çok korktuklarından kendileriyle daha çok ilgilenirler ve bu nedenle de sosyal ilgileri düşüktür. Normal mükemmeliyetçi, mükemmeliyetçilik için çabalarken, uyumsuz mükemmeliyetçi kişisel kibri için çalışır (Rice ve Pressuer, 2002).

Adler ayrıca olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçiler arasında ortaya çıkan yaşam tarzı farklılıklarının kaynağında bireylerin aile çevrelerinden aldıkları anlayışlar ve doğum sırasının önemli bir belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Adler bu konuda dört tip ortaya koymuştur; ilk doğan, ortanca, en küçük ve tek çocuk. İlk doğanlar mükemmellik için çok çaba sarf ederler ve büyüklerini memnun etme ihtiyacındadırlar. Aynı zamanda ilk çocuklar otoriteye saygılıdırlar ve kuralların gerekli olduğunu düşünürler. Ortanca çocuklar kendilerini ilk çocuk ve ortanca çocuk arasında sıkışmış hissederler. En küçük çocuk ailenin bebeğidir. En küçük çocuğun pek çok rakibi vardır ama genellikle onları yener. Tek çocuk ise ilgi merkezinde olmaya alışkındır. Bununla beraber ebeveynlik endişeleri içinde yaşarlar (Kırdök, 2004).

Adler kişiliğin çeşitli kaynaklarını öncelikli bir amaca doğru yönlendiren dinamik bir güdüleyicinin var olduğundan bahsetmiştir (Shultz ve Shultz, 2007). Tüm insanlar çocukluk çağından itibaren belirli bir amaç taşımaktadırlar ve bu sayede içinde bulundukları durumları aşmaya, somut bir amaç saptayarak var olan eksiklikleri gidermeye, karşılaştıkları güçlükleri yenmeye çalışırlar (Mısırlı-Taşdemir, 2003). Herkesin ulaşmak için çabaladığı bu son amaç, daha eksiksiz ve mükemmel bir gelişim, başarı ve kendini kavramayı kapsayan üstünlük, bir başka ifadeyle de mükemmelliktir. Bu çaba uygarlığın ortaya koyduğu tüm ilerlemelerin asıl sebebidir (Shultz ve Shultz, 2007). Adler üstünlük çabasını sürekli olarak mükemmelliği isteyen bir güdü olarak tanımlamaktadır.

Mükemmeliyetçilik için normal çabalar gösteren bireyler aşağılık duygularıyla baş edebilir, kendilerine ve başkalarına faydalı olacak davranışlar ararlar. Mükemmeliyetçilik için nevrotik çabalar gösteren bireyler ise daha yoğun bir aşağılık duygusu ile mücadele eder, diğerlerinin ilgisini önemsemez, üstünlük ve kişisel güç için daha çok çaba gösterirler (Adler, 2000).

Albert Ellis Akılcı Duygusal Davranışçı Kuram

Ellis'e göre insan hem akılcı hem de mantıksızdır ve olaylardan kolaylıkla etkilenmektedir. İnsanların kendini korumaya, mutluluğa, kendini gerçekleştirmeye karşı doğal bir yatkınlıkları vardır ancak bunlarla beraber, tekrarlamaya, hurafelere ve mükemmeliyetçiliğe de eğilimlidirler (Corey, 2008). İnsanların duygusal problemleri mantıksız inançlarına bağlıdır. Bu inanç ve düşünceler erken yaşlarda geçirilen yaşantılarla belirlenir. Çocuğun sevilme, korunma, saygı görme, büyüme, gelişme, iyi insan olma ihtiyaçları birbiriyle bağlantılıdır ve çocuk bu ihtiyaçlarını doyuran yetişkinlerin değerlerini benimser. Eğer çocuğa kusursuz olması, aksi takdirde sevilmeyeceği söylenmişse, çocuk bunu hiç sorgulamadan evrensel bir doğru olarak kabul eder ve bu beklentiyi karşılayamadığında da kendini değersiz, yetersiz ve suçlu görür (Altıntaş ve Gültekin, 2003). Ellis, mükemmeliyetçiliği mantıksız inançlar yaklaşımıyla ele almaktadır. Bu inançlara göre bireyin

değerli olabilmesi için her yönüyle tamamen yeterli, yetenekli, hiç hata yapmayan ve her şeyin üstesinden gelen biri olması gerekmektedir. Birey ancak bu şekilde insanlardan saygı görür (Burger, 2006).

Ellis (2002), duygusal sorunların temelinde mantıksız inançların olduğunu belirtmektedir. Bu mantıksız inançlardan; mümkün olan her alanda başarılı ve yeterli olma inancı, bir şeyler yolunda gitmediğinde bunun bir felaket olduğu inancı, problemlerin doğru, kesin ve mükemmel bir çözümü olduğu, mükemmel çözüm bulunamazsa sonucun felaket olacağı inancı doğrudan mükemmeliyetçilikle ilgilidir. Birey, eğer arzularının ve tercihlerinin doyurulması konusunda ısrarcı olursa, duygusal rahatsızlık ortaya çıkar. Bu arzu ve tercihler hemen hemen istisnasız olarak “meli”, “malı”lar, rahatsızlığı yaratan ve sürdüren mutlakçı ve mükemmellik inançlarından oluşur (Nelson-Jones, 1982). Birey hata yaptığında bu onun için bir felakettir çünkü mükemmel olması gerektiğine inanmaktadır (Karahana ve Sardoğan, 2004).

Bilişsel Davranışçı Kuram

Beck mükemmeliyetçiliği bilişsel modele göre açıklamıştır. Buna göre mükemmeliyetçiliğin temelinde bilişsel hataların varlığı söz konusudur. Çocukluk döneminden itibaren yaşanan her türlü olay ya da yaşantı olumlu veya olumsuz, kimi zaman da çarpıtılarak algılanmakta ve anlamlandırılmaktadır. Ortaya çıkan bu anlam ve algılamalar sistemli bir yapıya dönüşerek bireyin tüm yaşantısını kontrol altında tutmaktadır (Karahana ve Sardoğan, 2004). Bilişsel hatalar kişinin düşüncesinde bulunan sistematik ve sürekli mantık hatalarıdır. Bilişsel terapisinin üzerinde durduğu bilişsel çarpıtmalardan, “Ya Hep Ya Hiç Düşüncesi”nde, yapılan işlerde hatasız olmak ya da o işte tamamen başarısız olduğunu düşünmek gibi durumu yalnızca iki şekilde değerlendirme, mükemmeliyetçi kişilerde görülebilmektedir. “Aşırı Genelleme”de ise karşılaşılan başarısızlık durumu mükemmel zarar verdiğinden aşırı derecede abartılı bir şekilde algılanır. “Zihinsel Süzgeç” bilişsel çarpıtmasında ise olumlu tarafları göz ardı ederek yalnızca olumsuzlar üzerinde odaklaşmak söz konusudur ve bu da mükemmeliyetçilikle ilgilidir. Çünkü olumsuzlukların az da olsa varlığı

mükemmel için engel teşkil etmektedir. “Olumluyu Yok Saymak Abartma veya Küçültme” düşüncesinde de olumluyu yok saymak, zihinsel süzgeçte olduğu gibi yalnızca olumsuz kısmı düşünmek söz konusudur. “Etiketleme ve Yanlış Etiketleme” düşüncesi ile de mükemmeliyetçi kişiler, mükemmel performans göstermediklerinde kendilerini tümünden başarısız olarak etiketleyebilmektedirler (Beck, 2001).

Ya hep ya hiç tarzı düşünme, doğru ile yanlış arasında dereceler olabileceğini düşünmeden, olayları yalnızca doğru ya da yanlış görme eğilimidir ve mükemmeliyetçi insanlarda en çok görülen bilişsel çarpıtmadır. Ya hep ya hiç tarzı düşünme oldukça yüksek standartlara sahip olmak anlamına gelebilir. Mükemmeliyetçi insanlar da kendilerine aşırı zor hatta ulaşılmaz imkansız hedefler belirlerler (Antony ve Swinson, 2007).

Bandura Sosyal Öğrenme Kuramı

Bandura’ya göre öğrenme başka insanların eylemlerini gözlemleyerek, okuyarak ya da duyarak meydana gelir ve bu tür öğrenmeye model alarak, gözleyerek öğrenme denilmektedir. Bandura, pekiştirmenin davranışın öğrenilmesinde önemli bir yeri olduğunu kabul etmekle birlikte davranışların çoğunun sadece pekiştirme ve cezalandırma gibi yavaş süreçlerle öğrenilemeyecek kadar karmaşık olduğunu da ifade etmektedir. Burada ödüllendirilecek davranışın belirlenmesi ve izlenerek öğrenilecek davranışın altında, kişinin bilişsel değerlendirmesi yatmaktadır (Burger, 2006). Birey neyin pekiştirildiğinin farkındadır ve aynı şekilde davranırsa aynı ödülün tekrar geleceğini umduğundan dış uyarıcılar da davranışı değiştirebilir (Shultz ve Shultz, 2007).

Bu açıdan, eğer pekiştireç yalnızca mükemmele erişildiğinde veriliyorsa, birey bu yaşantı yoluyla mükemmelliği pekiştireç kazanmak için gereksinim olarak öğrenecektir. Mükemmelin altında sonuçlar ortaya çıktığı zaman, birey cezalandırılmayı bekleyecektir ki bu bireyi küçük düşürücü bir etkidir. Bu nedenle; davranışla ilgili pekiştireçlerden ileri gelen tüm alanlarda en yüksek standartlara sahip olma, mükemmeliyetçi eğilimlerle sonuçlanmaktadır. Bu

kurama göre; sorun yaratan (problemlı), mükemmeliyetçi davranış; mükemmellik düzeyi oldukça yüksek olduğunda ve bireyin elde edeceğini düşünmesine rağmen erişilemediğinde oluşur. Bu durum da genellikle depresyon ya da anksiyeteye sonuçlanır. Dahası, bireyde olumlu pekiştireci kazanma çabasının, cezadan kaçmaktan daha çok yerleşmesi, bazı mükemmeliyetçi davranışların sorun yaratıcı (problematik) doğasına da etki edebilmektedir (Borynack, 2003).

Mükemmeliyetçilik Kavramı

Mükemmeliyetçilikle ilgili birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen, ortak kabul edilen bir tanım ya da yapı mevcut değildir (Hewitt, Flett, Beser, Sherry ve McGee, 2002). Psikoloji literatüründe karşılıklı kabul gören ve doğruluğu tartışmasız kesin bir mükemmeliyetçilik tanımı bulunmamaktadır (Johnson ve Slaney, 1996; Ashby ve Kottman, 1996; Slaney, Rice, Michael, Joseph ve Ashby, 2001; Sondergeld, Shultz ve Glover, 2007). Psikoloji literatüründe, mükemmeliyetçilikle ilgili ilk tanımlamayı Hollander 1978’de yapmıştır. Hollander’a göre mükemmeliyetçilik negatif yapıdadır, kişinin kendisi ve başkaları için normal dışı ve gereksiz yüksek beklentiler koymasını içermektedir (Kearns, Forbes, Gardiner ve Marshall, 2008). Benzer görüşte olan Pacht (1984)’a göre mükemmeliyetçilik bir tür patolojidir. Aynı zamanda Pacht, mükemmeliyetçilerin hatalarını fazla genelleştirdiğini ve başarılarını minimize ederek kendilerini başarısız bir birey olarak görme eğilimine sahip olduklarını söylemiştir. Geleneksel olarak mükemmeliyetçilik ‘aşırı bir şekilde yüksek olan standartlara ulaşma ve bu standartları sağlama eğilimi’ (Hill, Zrull, ve Turlington, 1997) ya da ‘hatasız standartlara ulaşma çabası’ (Slade, Newton, Butler, ve Murphy, 1991; Hewitt ve diğerleri, 2002) olarak tanımlanır. Bu eğilim sıklıkla ergenlerin ve genç yetişkinlerin eğitsel olarak daha başarılı olabilmek için çabalamasına neden olsa da bu etki her zaman olumlu olmamaktadır (Craddoc, Church ve Sands, 2009). Bu nedenle mükemmeliyetçiler kendileri için tamamlanması uzak, mantıksız standartlar ve hedefler oluşturan kişiler olarak tanımlanırlar (Burns, 1980). Doyum ve uyum için gerekli bir kişilik özelliği gibi ele alınsa da (Frost ve diğ., 1990), mükemmeliyetçiliğin aynı zamanda bir çok fiziksel, psikolojik, ve

psikopatolojik problemlerle de ilişkili olduğu bulunmuştur (Burns, 1980; Frost ve diğ., 1990; Hewitt ve Flett, 1991; Pacht, 1984; Pirot, 1986). Mükemmeliyetçi kişiler, en iyisi için çabalamak, gerçekçi olmayan yüksek hedefler belirlemek ve psikopatoloji ile ilgili davranışlarda değişkenlikler gösterirler (Chan, 2009). Mükemmeliyetçiliğe özellikle obsesif kişilik bozukluğu olan bireylerde sık rastlanmaktadır (Mallinger, 2009).

Mükemmeliyetçi kişinin koyduğu yüksek standartlar başlangıçta ileriye dönük ve hedef yönelimli davranışlarla ilişkili güdüleyici güç oluşturur ve kişi uyumsuzluğa yol açacak risk faktörlerine ihtiyaç duymaz (Stöber, 1998). Ancak bireyler, bu yüksek standartlara sert bir şekilde bağlı kaldıklarında, davranışları gerçekçi olmayan standartlarıyla çatıştığında, kronik olarak negatif ya da eleştirel öz değerlendirme ile bireyler uyumsuz mükemmeliyetçiye dönüşmektedir (Shafran ve Mansell, 2001; Akt: Luyckx, Soenens, Goossens Beckx ve Wouters, 2006). Bu durumda da mükemmeliyetçilik uyumsuz özellik göstermektedir çünkü mükemmeliyetçiler öz değerlerini, gerçekçi olmayan standartlarına bağlı olan başarı durumlarına göre belirlemektedirler (Burns,1980).

Mükemmeliyetçilik ve mükemmeli aramanın arasında bir fark vardır, mükemmeliyetçilik ne kendini sürekli zorlamayla, ne de çok yüksek standartlar koymayla ilgili değildir. Mükemmeliyetçilik mükemmeli aramak değil, her zaman mükemmel olmak için amansız bir istek duymak ve mükemmel olamamaktan korkmaktır. Mükemmeliyetçi olmak bazen de reddedilmekten ya da kabul edilmemekten duyulan korku ile ilişkilidir. Mükemmeliyetçi kişi, mükemmel olduğu takdirde, kendini değerli ve kabul edilebilir gördüğünden, mükemmel olmaya çabalamaktadır (Greenspon, 2008). Bu durum da her zaman oluşamayacağından olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilmektedir.

Mükemmeliyetçiliğin Gelişimi ve Mükemmeliyetçi Kişilerin Özellikleri

Çocuğun ilk yıllarını birlikte geçirdiği ailesi, kişilik özelliklerinin oluşmasında şüphesiz önemli bir role sahiptir. Çocuğun ailesiyle olan

ilişkisinin niteliği, ailenin beklentileri ve sorumlulukları problematik mükemmeliyetçiliğin gelişimi ya da sağlıklı performans beklentisinde önemli bir rol oynamaktadır (Hamachek, 1978). Flett, Hewitt, Oliver ve Macdonald (2002)'in yürütmüş oldukları gelişimsel analize göre, aile ortamındaki çevresel faktörlere (şartlı sevgi, kötü muamele gibi) bir tepki olarak mükemmeliyetçiliğin tehlikeli türleri ortaya çıkabilmektedir.

Çocuklarda mükemmeliyetçiliğin gelişmesinde çevresel faktörler oldukça etkilidir. Ailesel davranışlar, ana baba tutumu, özellikle de otoriteryan aile stili ve ailesel mükemmeliyetçilik (yüksek ailesel standartlar, mükemmel olmanın vurgulanması) çevresel faktörler içinde sayılabilir ve mükemmeliyetçiliğin gelişmesinde rol oynayabilir. Ancak bir çocuğun mükemmeliyetçi oluşunda genellikle çevresel deneyimler vurgulansa da yakın zamanda yapılan araştırmalar mükemmeliyetçiliğin genetik olarak geçebildiğini de göstermiştir (Tozzi ve diğerleri, 2004).

Mükemmeliyetçiliğin gelişimine ilişkin araştırmacılar tarafından bazı modeller ortaya atılmıştır. Aşağıda bu modellere ilişkin bilgi verilmektedir.

Sosyal beklentiler modeline göre (Hamachek, 1978; Missildine, 1963) çocuk ancak mükemmel olduğu takdirde ailesi tarafından onay alacağını öğrenir. Bandura'nın sosyal öğrenme kuramına göre çocuklar davranışlarını başkalarını gözlemleyerek ve taklit ederek öğrenirler. Sosyal beklentiler modeline göre de mükemmeliyetçi ailesi olan çocukların kendileri de mükemmeliyetçi olacaktır. Bazı araştırmalar (Frost ve diğerleri, 1990; Chang, 2000) bu bulguyu kanıtlar niteliktedir.

Sosyal reaksiyon modeli, Flett ve diğerleri (2002) tarafından önerilmiştir. Bu yaklaşıma göre bazı insanlar içinde bulundukları katı aile koşulları ya da sosyal koşullara tepki oluşturacak şekilde mükemmeliyetçilik geliştirir. Yeme bozukluğu ile ilgili çalışmalara göre bazı insanlar mükemmeliyetçilik eğilimlerini zor yaşam koşullarıyla başa çıkabilmek için geliştirmektedirler (Kaner, Bulik ve Sullivan, 1993; Kinzl, Traweger, Guenther ve Biebl, 1994; Zlotnick ve diğerleri, 1996).

Sonuncu model ise kaygılı yetiştirme modelidir. Bu model mükemmeliyetçiliği, çocuğunu hatalara ve bunların olumsuz sonuçlarına odaklanması için yönlendiren anksiyeteli ailenin çocuğu olmakla açıklamaktadır (Flett ve diğerleri, 2002).

Bu yaklaşımların her biri ebeveynlerin ve ailenin mükemmeliyetçi eğilimlerin gelişiminde önemli bir rol oynadıklarına dikkat çekmektedir. Mükemmeliyetçiliğin gelişiminde etkili olan diğer faktörler de çocukla ilgili olanlar (mizaç, bağlanma stili), aile ile ilgili olanlar (hedefler, uygulamalar, ana baba stili, kişilik) ve çevresel faktörlerdir (kültür, akranlar, öğretmenler ve meslek) (Flett ve diğerleri, 2002).

Barrow ve Moore (1983), mükemmeliyetçi düşünce gelişimi için dört koşul belirtmişlerdir. Bunlardan ilki, ailelerin aşırı derecede eleştirel ve talep edici olmasıdır. Çocuğa iletilen bu aşırı istekler mükemmeliyetçiliğin gelişmesine ortam hazırlar. İkinci koşul, ailenin çok yüksek beklentiler içerisinde olmasıdır. Üçüncü koşul, ailede standartların hiç olmayışıdır. Son koşul ise, ailenin mükemmeliyetçi tutum ve davranışları ile çocuklarına model olmasıdır.

Modeller incelendiğinde her birinde ailedeki bazı tutum ve davranışların çocuklarda mükemmeliyetçiliğin gelişimine yol açtığı gözlemlenmektedir. Bununla ilgili olarak yapılmış bir araştırmada, Frost ve diğerleri (1991) annelerin mükemmeliyetçilik düzeyinin kızlarının mükemmeliyetçilik düzeyi ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ancak babaların mükemmeliyetçilik düzeyi ile kızlarınıninki arasında ilişki bulunmamıştır. Çocukların ve anne-babalarının mükemmeliyetçilik özellikleri arasındaki ilişkiyi bulmak için yapılmış olan bir araştırmada (Vieth ve Trull, 1999), öğrencilerin kendilerine yönelik mükemmeliyetçilik puanları ile aynı cinsteki ebeveynlerinin kendilerine yönelik mükemmeliyetçilik puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ancak farklı cinsiyetlerdeki anne-baba ve çocuklarının mükemmeliyetçilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir (Neumeister, 2004). Öğrencilerin kendilerine yönelik mükemmeliyetçilik algıları ile ebeveynlerinin mükemmeliyetçilik algıları arasında pozitif bir ilişki

bulunmaktadır (Ablard ve Parker, 1997). Burns (1980)'a göre mükemmeliyetçi kişiler, erken çocukluk dönemlerinde durumluk ya da tutarsız sevgi onayının olduğu çevrede yetişmişlerdir (Burns, 1980; Pacht, 1984). Bu nedenle de sevgi ve onay arayışındadırlar. Dış standartların olmayışı da şüphe ve belirsizliğe yol açmakta, bu belirsizlik de mükemmeliyetçiliği beraberinde getirmektedir (Frost ve diğerleri, 1990).

Blatt (1995), aileleri tarafından kendilerine yüksek standartlar konulan ve ancak bu norm ve standartları karşıladıkları zaman aileleri tarafından kabul gören gençlerin benlik imajlarını, mükemmeliyetçi beklentiler çerçevesinde geliştirebileceklerini ifade eder. Bu gençlerin bilişsel şemaları ailelerinin katı eleştirilerinin etkisi altında gelişir. Böylece olumsuz benlik imajı geliştirirler (Hewitt, Flett ve Ediger, 1996). Katı eleştiriye ek olarak, çocuğa gösterilen sevgi ve yakınlık onun performansını olumlu olarak etkiler ve çocuk ebeveyninin onay ve kabullenişinin yüksek performans göstermesine bağlı olduğunu öğrenir (Adderholt-Elliott, 1987; Blatt, 1995). Bu çocuklar ayrıca benlik değerlerini performanslarına bağlama eğilimindedirler (Blatt, 1995; Hewitt ve Flett, 1993). Ebeveynlerin, uyumsuz mükemmeliyetçilikleri psikolojik kontrollerinin yordayıcısıdır ve böyle ailelerin çocukları daha mükemmeliyetçi ve kendini daha sert eleştiren kişilerdir (Soenens ve diğerleri, 2006).

Mükemmeliyetçiliğin Boyutları

Psikolojik araştırmalarda önceleri mükemmeliyetçilik tek boyutlu olarak kabul edilmekteydi (Burns, 1980). Mükemmeliyetçiliğin tek boyutlu olmadığına dair en önemli gösterge, bazı mükemmeliyetçi kişiliklerin psikopatolojik davranışlar sergilediği halde, bazılarının sergilemeyişidir (Lundh, Saboonchi ve Wangby, 2008). Yakın zamanda yapılan araştırmalar mükemmeliyetçiliği çok boyutlu yaklaşımla (uyumlu ya da olumlu mükemmeliyetçilik ve uyumsuz ya da olumsuz mükemmeliyetçilik) incelemektedir (Enns, Cox ve Clara, 2002; Frost ve Marten, 1990; Hewitt ve Flett, 1991; Hewitt ve diğerleri, 2003; Hill ve diğerleri 2004; Terry-Short, Owens, Slade ve Dewy, 1995). Mükemmeliyetçilik, mükemmeliyetçiler ve

sevdiklerine yönelik birçok istenmeyen sonuçları olduğundan genellikle uyumsuz bir karakteristik göstermektedir (Hewitt ve diğerleri, 2002; Enns, Cox ve Clara, 2002; Hamachek, 1978; Pacht, 1984).

Normal-Nevrotik Mükemmeliyetçilik: Hamachek (1978) normal ve nevrotik mükemmeliyetçilik arasındaki ayrımı yapan ilk araştırmacılardan biridir. Normal ya da uyumlu mükemmeliyetçiler, kendilerinden yüksek beklentileri olan fakat bunları başarabileceğini hisseden kişiler olurken, nevrotik mükemmeliyetçiler yüksek standartlar belirleyip bunları asla başaramayacağını düşünenlerdir (Adler, 1956; Burns, 1980; Hamachek, 1978; Pacht, 1984). Normal mükemmeliyetçiler, başarı için önemli olan düzenli davranışları gösterirler ve başarısız olmaya karşı toleranslıdır. Buna karşın nevrotik mükemmeliyetçiler, aşırı derecede yüksek standartları ile hatalardan kaçınırlar ve asla çabalarının yeterli olduğuna inanmazlar (Schuler, 2000). Bununla beraber normal ve nevrotik mükemmeliyetçiler davranış düşüncelerinde de birbirlerinden ayrılırlar. Nevrotik mükemmeliyetçi, her durumda kendine yüksek standartlar belirler. Hollender (1965), Burns (1980), Hamachek ve Misildine (1963) ve Patch (1984)'a göre, mükemmeliyetçi kişinin öz değeri başarısı ile ilişkilidir. Normal mükemmeliyetçi doyumunu işlerinde bulup bununla öz yeterliğini arttırırken, nevrotik mükemmeliyetçiler asla işlerinden memnun olmamakta, bu da öz yeterliklerini düşürmektedir (Akt: Rice ve Pressuer, 2002).

Nevrotik mükemmeliyetçilik iki tür duygusal çevrede ortaya çıkar: bunlardan birincisi, çocuklarına performans standartlarını kesin şekilde belirleyemeyen reddedici ya da tutarsız aile, ikincisi ise koşullu olumlu onayı, koşulsuz olumlu onaydan daha fazla dile getiren ailedir. Normal mükemmeliyetçilik pozitif model (çocuğun duygusal kimliğini kabul etme), ya da negatif model (çocuğun duygusal anlamda reddedilmesi) durumlarının her ikisinde de oluşabilmektedir (Hamachek, 1978). Ailevi onay yoksunluğunun olası nevrotik mükemmeliyetçiliğin öncesinde yer aldığı Hamachek (1978) tarafından vurgulanmaktadır.

Nevrotik mükemmeliyetçiler ailelerini daha az cesaret verici algılamaktadırlar. Yani mükemmeliyetçiliğin nevroitik ya da normal oluşu, ailenin destekleyici ya da sert algılanıyor oluşuna göre değişmektedir (Rice, Ashby, Preusser, 1996).

Sağlıklı-sağlıksız mükemmeliyetçilik: Mükemmeliyetçilik, araştırmacılar tarafından sağlıklı olan ve olmayan mükemmeliyetçilik şeklinde de boyutlandırılmıştır (Parker, 2000). Adler (1956), bir kişinin sosyal ilgiyle birlikte potansiyelini kullanması için çabalamasını sağlıklı mükemmeliyetçiliğe örnek olarak göstermektedir (Akt: Chan, 2009). Uyumsuz ya da sağlıksız mükemmeliyetçilikte uç noktalarda özeleştir, kronik performans beklentisi ve standartlarda yetersizlik görülür. Sağlıklı, uyumlu ve işlevsel mükemmeliyetçilikte ise yüksek kişisel standartların beraberinde minimum özeleştir görülür (Rice, Tucker ve Desmond, 2008).

Mükemmeliyetçilik mükemmeliyetçi için özel şeyler ifade eder. Bazen mükemmelden aşağı olan şeylerle de karşılaşılabilir ama bu asla kabul edilebilir değildir. Sağlıklı mükemmeliyetçilik; bazen mükemmelden aşağı olan şeylerin kabul edilebildiği mükemmeliyetçilik boyutudur. Mükemmeliyetçilik, hem mükemmeliyetçi hem de ailesi için anlamlı düzeyde zarar ve stres ile ilişkilidir (Flett ve Hewitt, 2002).

Uyumlu-uyumsuz mükemmeliyetçilik: Sağlıklı mükemmeliyetçiliğe paralel bir boyut da uyumlu mükemmeliyetçiliktir. Uyumlu mükemmeliyetçiliği yüksek olan kişiler, mükemmeliyetçiliklerini, kişisel güçlüklerini tanımak ve bir görevi nasıl daha iyi yerine getirebileceklerini düşünmek gibi kendi avantajlarına kullanmaktadırlar (Bieling ve diğerleri, 2004). Uyumsuz mükemmeliyetçiler ise sağlıksız mükemmeliyetçilerdekine benzer olarak yüksek standartlar belirler, hata yapmaktan, ailesel eleştirilerden ve kişisel kararsızlıktan daha fazla korkarlar. Uyumlu mükemmeliyetçiler, yüksek kişisel standart ve tercihler ile düşük kişisel kararsızlık gösterirler ve aile eleştirisinin bulunduğu çevrede yetişmiş olabilirler. Uyumlu mükemmeliyetçiler daha dürüst, hedef yönelimli, daha düzenli, uyumsuz mükemmeliyetçiler ise daha

kaygılı, bağımsız ve içedönüklerdir (Rice ve diğerleri, 1998; Rice ve Mirzadeh, 2000).

Shafran klinik mükemmeliyetçilik: Shafran ve diğerleri (2002) tarafından, klinik mükemmeliyetçilik adında tek boyutlu bir yapı geliştirilmiştir. Tek boyutlu klinik mükemmeliyetçilik en iyi şekilde kendini yüksek standartların peşinde zorlamak olarak anlaşılmaktadır. Amansızca arzu edilen standartların peşinden koşmak psikopatolojik riski yükseltmektedir (Akt: Dibartolo, Li ve Frost, 2007).

1980'lere kadar araştırmacılar, pozitif-negatif mükemmeliyetçilik (Slade ve Owens, 1998), aktif-pasif mükemmeliyetçilik (Adkins ve Parker, 1996; Lynd-Stevenson ve Hearne, 1999) ve uyumlu-uyumsuz mükemmeliyetçilik (Rice ve diğerleri, 1998) arasındaki farkı ortaya koymuşlardır. Frost, Heimberg, Holt, Mattia ve Neubauer (1993), Frost ve diğerleri (1990) ve Hewitt ve Flett (1991)'in çok yönlü mükemmeliyetçilik ölçeklerinin faktör analizini yapmış ve iki faktör elde etmişlerdir. Bunlar uyumsuz değer kaygıları (Maladaptive Evaluation Concerns) ve pozitif çaba faktörleridir. Bunlardan ilki depresyon ve negatif etki ile ikincisi de pozitif etki ile ilişkili bulunmuştur (Akt: Lundh, Saboonchi ve Wangby, 2008).

Sosyal odaklı-kendine odaklı mükemmeliyetçilik: Bazı araştırmacılar mükemmeliyetçiliği, kendine yönelik ve sosyal odaklı mükemmeliyetçilik olarak iki boyutta incelemektedir. Kendine odaklı mükemmeliyetçiler, genellikle kişilerarası zorluklar yaşamaktadırlar. Kendine odaklı mükemmeliyetçilik düzeyi yüksek kişiler, kendilerini, başkalarını ve ilişkilerini zihinsel olarak kaba, cezalandırıcı görmektedirler (Shalar, Blatt ve Zuroff, 2007). Kendine odaklı mükemmeliyetçilik, kişisel standartlar için çabalamayı içerirken, sosyal odaklı mükemmeliyetçilik, başkalarının yeterliklerine odaklanmaktadır. Aslında, başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik, kendine yönelik özdeğerlendirmeden daha çok düşmanlık ve cezalandırıcı eğilimlerle ilişkilidir. Sosyal odaklı mükemmeliyetçilik ise uyumsuz mükemmeliyetçiliğin bir parçasıdır. Sosyal odaklı mükemmeliyetçilik, kişinin kendi davranışları için başkalarının gerçekdışı standartları olduğu ve bu standartlar geçildiğinde

başkalarının doyuma ulaşacağı algısına dayanan durağan boyuttur. Bu mükemmeliyetçilik boyutu, negatif sosyal değerlendirme, ödüllendirmenin dışsal kontrollü oluşu ve başkalarının onayını alma ihtiyacı gibi birçok sosyal etkileşim değişkenleri ile ilişkilidir (Flett, Besser, Davis ve Hewitt, 2003). Kendine yönelik mükemmeliyetçilik, beceriklilik (Flett, Hewitt, Blankstein ve O'brien, 1991), atılganlık, dürüstlük (Hill, McIntire ve Bacharac, 1997) ve içsel güdülenme (Mills ve Blankstein, 2000) ile ilişkilidir.

Mükemmeliyetçilik, pekiştirme kuramına göre açıklanacak olursa, olumlu mükemmeliyetçilik, olumlu pekiştirme ile ilişkilendirilebilir. Başka bir deyişle, mükemmeliyetçilik amaçlara ulaşmayı ve negatif sonuçlardan kaçınmayı içerir. Aynı bakış açısıyla, olumlu pekiştirmede olduğu gibi olumlu şeyler elde etmek olumlu mükemmeliyetçinin güdüleyicisiyken, olumsuz sonuçlardan kaçmak da olumsuz mükemmeliyetçinin güdüleyicisi olmaktadır (Santanello ve Gardner, 2006).

Mükemmeliyetçiliğin öğrencilerin performansını olumsuz etkilediğine dair araştırmaların yanında, mükemmeliyetçiliğin performansa olumlu (beceriklilik, yüksek öz yeterlik, özdeğer ve gayret) etkilerinin (Flett ve diğerleri, 1991; Hart, Gilner, Handal ve Gfeller, 1998) olduğuna dair de araştırmalar bulunmaktadır (Lundh, 2004; Slaney and Ashby 1996; Stoeber ve Otto, 2006). En iyisi için çabalamak ve mükemmeli aramak öğrencileri değişik şekillerde etkileyebilmektedir (Kutlesa ve Arthur, 2008).

Mükemmeliyetçi Ailelerin Çocukları

Missildine (1963) mükemmeliyetçi ailelerin kendi başarılarını küçümsediklerini, çocuklarının başarılı olma çabalarını kabul etmediklerini, çocuklarının başarılarını ödüllendirmekten de kaçındıklarını ileri sürmektedir. Mükemmeliyetçi aileler çocuklarının olumlu davranışlarını onaylamaktan ziyade çocuklarının en iyisini yapmaları için onları zorlamaktadırlar. Üstün yetenekli üniversite öğrencileri ile yapılmış olan çalışmada, ailenin mükemmeliyetçiliği ve farklı ana baba tutumlarının farklı mükemmeliyetçilik

türlerinin (kendine yönelik mükemmeliyetçilik, sosyal mükemmeliyetçilik) gelişmesine neden olabildiği bulunmuştur (Neumeister, 2004).

Bazı ana babalar çocuklarının akademik başarıları ile aşırı derecede ilgilenirler ve çocukları en yüksek notu alsın isterler. Bu tür ana babaların gerçekçi olmayan hedef ve istekleri ile çocuklarının kaygısı arasında büyük ilişki vardır (Ablard ve Parker, 1997). Çocuklarının akademik başarısına dair gerçekçi olmayan hedefler belirlemiş olan ana babalar, çocuklarını cesaretlendirmekte, eğitsel aktivitelerle kişisel olarak ilgilenmekte ve çocuklarına yeteneklerini geliştirmeleri için fırsatlar sunmaktadırlar (Bloom, 1985; Akt: Ablard ve Parker, 1997; Gottfried ve diğerleri, 1994).

Dweck ve diğerleri iki tür başarı yönelimi belirlemişlerdir(Dweck, 1986; Dweck ve Leggett, 1988). Bunlardan ilki çocuğunun konuyu anlamasını ve beceriler geliştirmesini önemseyen ana babalardır ve bu davranışlar “Öğrenme Hedef Yönelimi” olarak kabul edilir. Başarının rekabet ile ilişkili olduğunu düşünen ve performansın göstergeleriyle gözlenebileceğini düşünen ana babalar ise “Performans Yönelimi” davranışlarını gösterirler. Çocuklarına performans hedefleri koyan ana babaların bu davranışları mükemmeliyetçilikle ilişkilidir. Performans yönelimli olan ailelerin çocukları, öğrenme yönelimli olanlara göre büyük oranda daha fazla uyumsuz mükemmeliyetçilik eğilim göstermektedirler ve kendilerini savunmacı, anksiyeteli ve mutsuz görmektedirler. Bu da akademik başarıya engel olmakta ve sosyal ve duygusal problemlere yol açmaktadır (Ablard ve Parker, 1997).

Ailenin mükemmeliyetçi oluşu, çocukları ile ilgili belirledikleri başarı hedefleri ile ilişkilidir. Hataların üzerinde fazlaca duran, performans hedefleri belirleyen, çocuklarına mükemmeliyetçi olmayı öğütleyen anneler çocuklarının üst düzey performans göstermelerini istemektedirler (Ablard ve Parker, 1997). Türkiye’de yapılan araştırmalarda ebeveynlerin algılanan ana baba tutumu ve mükemmeliyetçilik düzeyi ile çocukların mükemmeliyetçilikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Benk, 2006; Yıldız, 2007).

Mükemmeliyetçi Çocukların Aileleri

Mükemmeliyetçi kimselerin ailelerinin özellikleri arasında aşırı kargaşalı olma, kontrol, başarıya göre değerlendirme yapma, ahlakçılığın abartılması ve dine düşkünlük bulunmaktadır. Bundan başka aile ortamlarında daha az yakınlık ve kendini ifade etme, bağımsızlık gözlenmektedir (Flett, Hewitt, Oliver ve Macdonald, 2002). Aile ilişkilerini resmi olarak algılayan, aile tutumlarını destekleyici ve aile içi ilişkilerini paylaşımcı olarak algılamayan öğrencilerin daha fazla sosyal odaklı mükemmeliyetçi oldukları görülmüştür (Benk, 2006).

Ebeveynlerin, özellikle annenin eleştirel olmasının mükemmeliyetçilikle ilişkili olduğu Dinç, (2001) tarafından saptanmıştır. De Kryger (2005), ailesel eleştiri ile çocuklardaki mükemmeliyetçiliğin gelişimi arasında bir bağ olduğunu düşünmektedir. Eleştirel ortamda yetişen çocukların bilişsel şemaları, eleştiri altında geliştiğinden, çocuklarda olumsuz bir benlik algısı oluşmakta ve bu olumsuz çevresel etki nedeniyle çocuk, mükemmeliyetçi kişilik özelliği geliştirebilmektedir (Rudolph, 2005). Eleştiricilik düzeyini yüksek algılayan öğrencilerin başkalarına odaklı, sosyal odaklı mükemmeliyetçilik ve mükemmeliyetçilik toplam puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Benk, 2006).

Mükemmeliyetçiliğin gelişmesinde aile tutumları büyük önem taşır. Ailelerini demokratik olarak algılamayan öğrencilerin başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik puanları, demokratik algılayanlara göre daha yüksek bulunmuştur (Tuncer, 2006). Uyumsuz mükemmeliyetçilik, dengesiz aile sistemi, otoriteryan, kontrolcü, ilgisiz, otoritesiz ve izin verici olmayan aile tutumları ile ilişkili bulunmuştur. Hem uyumlu hem de uyumlu olmayan mükemmeliyetçilik koruyucu ve otoriteryan aile tutumları ilişkili bulunmuştur. Ancak uyumlu olmayan mükemmeliyetçilik üzerinde koruyucu ve otoriteryan aile tutumunun etkileri daha fazladır (Craddock, Church ve Sansd, 2009).

Annelerin kontrol kullanması ile ortaya çıkan mükemmeliyetçik, çocukların başkalarının onlardan mükemmel olmasını beklediği inancından

kaynaklanmaktadır. Annelerin kontrol kullanımı ve çocukların kendilerine yönelik mükemmeliyetçiliği arasındaki bağlantı, çocuklarda görülen depresyon belirtileriyle paralellik göstermiştir (Flett, Hewitt, Oliver ve Macdonald, 2002).

Olumlu olumsuz mükemmeliyetçilik baskıcı ebeveyn tutumları ve depresyon arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılmış olan bir araştırmada çocukların mükemmeliyetçi özellikleri üzerinde ebeveynlerin mükemmeliyetçi tutumları arasında bir ilişki bulunmamıştır (Ens Cox ve Clara, 2002). Flett, Hewitt, Endler ve Tassone, (1995) erkek öğrencilerin ebeveynlerinin otoriterlik düzeyleri ile toplumsal beklentilere yönelik mükemmeliyetçilik puanları arasında anlamlı bir ilişki saptamıştır.

Çocuğun anne babasıyla olan ilişkisinin niteliği, ailenin beklentileri ve çocuğa karşılık vermesi, çocuğun problemleri bir mükemmeliyetçi kişilik geliştirmesi ya da sağlıklı performans beklentileri için temel bir bileşen oluşturmaktadır (Hamachek, 1978).

Ailenin mükemmeliyetçiliği ile kendine yönelik ve sosyal yönelimli mükemmeliyetçilik arasında ilişki saptanmıştır ve ailenin mükemmeliyetçiliği nasıl gösterdiğine bağlı olarak farklılaşmaktadır. Sosyal yönelimli mükemmeliyetçi, ailesinin katı beklentilere olan eğilimini onların mükemmeliyetçilikleri olarak görmektedir ve başarı için ailesinin yüksek standartlarına ulaşması gerektiğini düşünmektedir. Kendine yönelimli mükemmeliyetçi ise buna zıt olarak, ailesinin mükemmeliyetçiliğinin kendi mükemmeliyetçiliklerine daha farklı katkıda bulunduklarını düşünmektedir. Bu tür çocukların aileleri çocuklarının mükemmeliyetçi olmalarını beklememektedir. Ancak çocuklar ailelerini mükemmeliyetçi davranışlarını ve tutumlarını izlediklerini ve onları model aldıklarını belirtmişlerdir (Neumeister, 2004). Özetle, mükemmeliyetçilik boyutlu ve karmaşık yapıdadır, ailenin tutum ve davranışlarından bağımsız değildir denilebilir.

AKADEMİK BAŞARI

Okulun, kişiliğin oluşumunda aileninkinden farklı ancak ondan bağımsız olamayacak bir etkileme gücü olduğu düşünülmektedir. Okul, ruhsal gücün gelişiminde, gerçeğin algılanışında, sembolik yeteneklere sahip olunmasında ve çevreyle iletişim kurmada etkili olmaktadır (Yavuzer,1993). Okul yaşantısının başlayışı ile birlikte başarılı olma kavramı ve kaygısı da gündeme gelmektedir.

Başarı genel anlamda uyumlu yaşamaktır. Başarılı kişi amaçlarına programlar aracılığıyla ulaşmaktadır. Başarısızlığın çeşitli sebepleri olabilir; ancak öğrencinin kendi yeteneklerinin farkında olması ile başarıya daha yakın olduğuna inanılmaktadır. Kendini yeteneksiz bulanlar ise akademik olarak daha başarısız olabilmektedir (Purkey, 1970). Başarılı olan öğrenci, öğrenmekten hoşlanmakta, aldığı yüksek notlardan mutluluk duymaktadır. Ancak, akademik amaçlara yönlendirilmemiş öğrencinin, okul motivasyonu ya düşük olmakta ya da hiç bulunmamaktadır (Yavuzer, 1993).

Baltaş'a (1998) göre başarılı kişilerin özellikleri şunlardır:

- Kendini tanıma,
- Zamanı iyi kullanma,
- Durumunu objektif değerlendirebilme,
- Dinleme ve gözlemlleme,
- Yardım isteme,
- Amaç belirleme,
- Susmayı bilme.

Başarı, okul ortamında belirli bir ders ya da akademik programdan bireyin ne derece yararlandığının bir göstergesidir (Carter ve Good, 1973). Akademik başarı, bireyin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişimlerini ifade eder (Erdoğan, 2006) öğrencilerin notlarla ölçülen okuldaki performansları olarak bilinir (Cort, 2008).

Öğrencinin yeterlik algısı ve öğrenme ile ilgili duygusal özellikleri arasında ilişki olduğu düşünülmektedir. Okul öğrenmelerindeki başarı ya da başarısızlık öğrencinin ileriki eğitim yaşamında ve yetişkinliğinde, daha ileri öğrenmelere istek duyup duymayacağını belirleyen başlıca etken olmaktadır (Bloom, 1982). Düşük performanslı öğrenciler, büyük çoğunlukla liseden mezun olamamakta ve üniversiteye girememektedirler, böylece de hayatlarının geri kalanı akademik başarısızlıktan etkilenmektedir (Cort, 2008).

Bireyin zorluklara meydan okuması, sebat göstermesi ve sabırlı olması, yaptığı işten zevk alması bireyin uyumlu akademik davranışları olarak kabul edilir. Bunların tersi de yani zorluklar karşısında hemen vazgeçmek, sabırsızlık-sebatsızlık, yapılan işten zevk almamak gibi özellikler de bireyin uyumsuz akademik davranışlarıdır (Colangelo, 1997; Akt: Suner-İkiz, 2000).

Bunalım ve endişe hallerinin tümünün okul başarısında engelleyici rolü vardır. Eğer düşük başarının sebebi psikopatolojik nedenlere dayanıyorsa, sorun çözümlendikten sonra okul başarısı yeniden yükselir. (Yavuzer, 1993). Ergenlerin akademik başarıları ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Yüksek akademik başarıya sahip ergenlerin, düşük akademik başarıya sahip olanlardan daha az anti sosyal davranışlar gösterdiği bu araştırma bulgularından biridir (Ma ve diğerleri, 2000; Erdoğan, 2006).

Akademik Başarı ve Aile Tutumları

Aile içi ilişkilerin dengeli ve düzenli olması, çocuğun akademik başarısını olumlu açıdan etkilemektedir. Sağlıklı bir aile ortamında büyüyen çocuk, karşısında anlayışlı, kendine güven veren, sorunları ile yakından ilgilenen bir anne-baba bulur. Yeterli duygusal ve toplumsal etkileşim ortamının bulunmadığı ailelerde, çocuğun başarısının olumsuz açıdan etkilendiği görülmektedir. Çocuğun yeterli derecede ilgi ve sevgi göremediği bu tür ailelerde aile içi dengesizlik ve geçimsizlikler, çocuğun başarısını olumsuz yönde etkiler (Tezcan, 1988).

Çocuğun aile içinde geçirdiği yaşantılar sonucu elde ettiği bilgi ve beceriler onun okuldaki başarısını etkiler. Çocuğun okulda başarılı olabilmesi için aile ortamında öğrendiği bilgi, tutum ve becerilerin okulda öğrendiklerini desteklemesi gerekir. Okuldan öğrenilenlerle aile ortamında öğrenilenler arasında çelişki bulunması, çocuğun başarısını olumsuz etkiler. Bunun yanı sıra, aile içindeki huzursuzluklar, ailenin ait olduğu alt kültürün özellikleri, aile üyelerinin eğitim durumu ve okula karşı tutumu da çocuğun başarısını etkileyen etkenlerden bazılarıdır (Fidan ve Erden, 1991).

Çocuğun özelliklerinin yanında, ailenin desteği ve çocuğun öğrenmesine yönelik tutumları da çocuğun okula uyumuna kaynaklık etmektedir. Aileler genellikle çocuklarının eğitimleriyle ilgilenmekte ve başarısız bir çocukları olmasından endişelenmektedirler. Çocuklar da ailelerinin bu duygularını kabul etmekle kalmayıp aynı zamanda bunu içselleştirmektedirler. Başarısız çocuklarda ise bu durum onların negatif kişisel inançlarını pekiştirmektedir (Bouffard, Roy ve Vezeau, 2005).

Aile içindeki tutum ve davranışlardaki hatalar, çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini kısıtlar ve bu da çocuğun okulda normal dışı davranışlar göstermesine, akademik başarısının düşmesine neden olur. Böyle çocukların özgüvenleri düşer ve özgüveni düşen çocuklar da sorumluluk ve ödevlerine sırt çevirirler, yılgınlığa kapılır ve başka yollardan kendilerine başarı elde etmeye çalışırlar. Ailenin çocuğu aşırı derecede şımartması ya da hor görmesi de çocuğun özgüvenini etkileyeceğinden akademik başarıyı da dolaylı olarak etkileyecektir (Adler, 1996). Ergenlerde ebeveynlerinin kendilerine karşı tutumlarını kararlı, demokratik, sıcak, kabul edici ve ilgili olarak algılama seviyesi yükseldikçe, okul başarısı yükselmektedir (Deslandes, Royer, Turcotte and Bertrand, 1997).

Paulsen (1993), 9 uncu sınıftaki 247 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada anne-baba tutumunun ve anne-baba katılımının akademik başarı ile ilişkisini araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre; anne-babanın beklentileri, ilgili tutumları ve çocuğun akademik uğraşlarında katılımcı olmaları, akademik başarıyı anlamlı düzeyde etkilemektedir. Çocuğun akademik başarısını anne-

babanın kişisel değerlendirmelerinden çok, çocuğun bu tutumlara ilişkin kendi değerlendirmesinin etkilediği görülmüştür (Soner,1995).

Ailenin katılımı, risk altındaki ilköğretim öğrencilerinde, yüksek benlik kavramı ve matematik başarısı ile ilişkili bulunmuştur. Buna ek olarak annenin eğitimi, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin akademik motivasyonları ve akademik sınav sonuçlarının manidar bir yordayıcısıdır (House,1999). Ailenin okulla ilgileniyor oluşu ve okula ilişkin tutum ve inançları, öğretmen veli iletişimi ve akademik başarıya ilişkin ailenin beklentileri de akademik başarısızlığı etkileyen faktörler arasındadır. Öğrenci ve okul, aile üyelerinin çocuğun gelişimi ile ilgilendiğinin farkında olursa, bunlar öğrencinin desteklendiğini hissetmesini ve motive olmasını sağlar. Aile sıcaklığı, ailede istikrarsızlık ve bütünlük olmayışı, etkisiz ve çelişkili disiplin uygulamaları ve ailenin düşük eğitilmiş oluşu da öğrencinin akademik başarısını etkiler (Tezcan, 1988; Cort, 2008). Ailenin öğrenciyle ilgilenmesinin akademik başarıyla ilişkisini inceleyen bir araştırmaya göre, lise öğrencilerinin okul başarıları ile ebeveynin ergenin okul durumuyla ilgilenmesi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Gonzalez ve diğerleri, 2002).

Çocuğun okul ya da aile çevresinde yıkıcı faaliyetlerin bulunması, düşük motivasyona ve bunun sonucunda da akademik başarısında düşüşe neden olur (Bouffard, Roy ve Vezeau, 2005). Akademik başarı ailenin yoksulluğu, evsizliği, hastalıkları, fiziksel ve cinsel kötüye kullanma, bağımlılık, şiddet ve ölümden de etkilenir (Purkey ve Smith, 1983). Öğrencilerin, boşanma, finansal problemler ya da ailenin istikrarsızlığı nedeniyle okul değiştirmesi de akademik başarısızlıkla ilişkili ailesel bir faktördür. Okul değişikliği, öğrencinin tutarlılığını etkileyebilir ve çocuğun okula uyum sağlayamamasına neden olabilir (Wentzel ve Caldwell, 1997).

Aileyle ilgili bir başka faktör olan ebeveyn yaşı da ergenlerin akademik başarıları ile ilişkilidir. Ergenlerin ve ebeveynlerinin yaşları büyüdükçe akademik başarılarının azaldığı görülmüştür. Ayrıca annesi sigara kullanan ergenlerin akademik başarılarının daha düşük olduğu gözlemlenmiştir

(Keskin ve Sezgin, 2009). Ergenlerin akademik başarısı, babalarının eğitim durumu yükseldikçe artmaktadır bunun yanında, ailenin evlilik yılı arttıkça ergenin akademik başarısı azalmaktadır (Keskin ve Sezgin, 2009)

Akademik Başarı ve Öğrenciye İlişkin Faktörler

Başarısızlığın sebepleri ve etkileri oldukça karmaşıktır, ancak öğrencinin kendisiyle barışık ve kendi yeteneklerinin farkında olması ile başarıya daha yakın olduğuna inanılmaktadır. Tam tersine kendilerini yeteneksiz bulanların ise iyi puan almaktan uzak oldukları belirtilmektedir (Purkey, 1970). Öğrencilerin yeterlik algıları da başarıları için önemlidir. Özyeterliği yüksek olan öğrenciler okulda daha başarılı olmaktadır (Schunk, 1984). Burada akademik başarının özyeterliğin bir sonucu mu olduğu ya da özyeterliğin akademik başarıyla mı geliştiği araştırmacıların üzerinde çalıştıkları bir sorudur. Yüksek akademik benlik konuya göre değişmektedir. Örnek vermek gerekirse, Marsh ve Yeung (1997) yaptıkları bir çalışmada, öğrencilerin yeteneklerine ilişkin düşüncelerinin matematik başarılarını etkilediğini ancak İngilizce başarılarına etki etmediğini bulmuşlardır.

Akademik başarısızlığı etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunlardan bireysel faktörler; dikkat problemleri, zihinsel gerilikler ve davranışsal zorluklardır. Öğrencinin motivasyonu ve sosyal becerileri de akademik başarıyı etkileyen faktörler arasındadır (Cort, 2008). Başarısızlık ile ilgili faktörler genellikle düşük akademik benlik kavramı, düşük motivasyon, düşük hedef değeri, okul ve öğretmenlere yönelik negatif tutumla ilgilidir. Araştırmaların çoğu, başarısızlığın temel niteliklerini incelemektedir. Yapılan araştırmalar okul başarısı, zihin gücü ve akademik başarı arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Jersild, 1979).

Akademik benlik, akademik başarının önemli bir yordayıcısıdır. Lyon (1993)'a göre yalnızca akademik benlik akademik başarının üçte birini açıklayabilmektedir. Bernard (2006)'a göre akademik başarısı düşük öğrenciler arasında, düşük öz yeterlik ve düşük öğrenme yeteneği olanlar; başarısızlıktan korkan ve mükemmeliyetçi olanlar; akran güdümlü, yalnız,

duygusal açıdan hassas ve stresli olanlar bulunmaktadır. Akademik güçlükler öğrencinin kendisine ait birçok değişik faktörle (düşük IQ, düşük sosyal davranış gibi), öğrenme güçlüğü, zihinsel hastalıklar (anksiyete, depresyon gibi) ya da davranışsal problemlerle (dikkat eksikliği, hiperaktivite gibi) ilişkili olabilir (Deschenes ve diğerleri, 2001). Bütün öğrenciler, kendilerine özgü güçlükler ve eksikliklere sahiptir, okul ise mümkün olduğunca bu eksiklikleri kapatmakla yükümlüdür.

Motivasyon da okul başarısında önemli bir diğer faktördür. Düşük akademik performans, düşük motivasyonla ilişkili olabilir. Düşük motivasyon ise, öğrencilerin depresif olmasıyla, onları motive edecek şeyin ne olduğunu bilmiyor oluşlarıyla, okula ilişkin aile temelli değerler ve inançlara sahip oluşlarıyla ilişkili olabilir. Mezuniyet isteği ve kariyer seçenekleri hakkında bilgi sahibi olan öğrenciler, daha yüksek çalışma isteği göstermekte ve daha az başarısız olmaktadır (McEvoy ve Welker, 2000). Öğrencilerin okulun önemine ilişkin inançları, özel konulara verdikleri değer, okul başarısızlığına ilişkin algıları motivasyon ve akademik başarı ile ilişkilidir (House, 1999; McEvoy ve Welker, 2000).

Zayıf akran ilişkileri olan ve düşük sosyal becerilere sahip öğrenciler ilköğretim düzeyinde akademik güçlükler açısından yüksek risk grubundadırlar (Wentzel ve Caldwell, 1997). Bunun yanında beklenileceği gibi ders dışı sosyal etkinliklere ilgisi olan öğrenciler ise, okuldaki diğer öğrencilerle daha fazla sosyal ilişki içerisindedir ve akademik başarı için daha yüksek motivasyona sahiptir (House, 1999). Akademik özgeçmiş ve kişisel inançlar okul başarısızlığının manidar yordayıcılarıdır. Bunun yanında özel kişisel inançlar-finansal ve sosyal hedefler, okul başarısıyla negatif ilişkili bulunmuştur (House, 1999).

Öğrencilerin akademik benlik algısı ve başarı beklentileri, sınav performansları ile ilişkilidir. Araştırmalar, ergenlerin akademik benlik kavramı ile sınav performansları arasında manidar yordayıcı ilişkiler bulmuşlardır (House, 1993, 1997; Marsh ve Yeung, 1997). Buna göre yüksek akademik benlik yüksek akademik başarı ile ilişkilidir. Ve beklenileceği gibi lisede

yüksek başarı gösteren öğrenciler bir sonraki eğitim basamağında da yüksek başarı gösterme eğilimindedirler (House, 1999). Öğrencilerin görev üzerinde harcadıkları zaman ile akademik başarıları arasında pozitif yönde ilişki bulunmaktadır. Göreve harcanan zaman ya da akademik uğraş akademik performans ile ilgilidir (Mcevoy ve Welker, 2000).

Araştırma bulguları, depresyonu olan ergenlerin, düşük akademik başarılı, zayıf fiziksel sağlıklı, kısıtlı sosyal ve kişilerarası fonksiyona sahip, intihar eğilimli olduklarını ve madde kullandıklarını göstermektedir (Asarnow, Scott, ve Mintz, 2002; Roberts, Bishor, ve Rooney, 2007)

Akademik Başarı ve Okul Ortamı

Okul iklimi; tutumları, inançları, değerleri ve normları içeren, akademik başarı ve okulun işleyişinin temelinde bulunan yapısal unsurlardır. Okulun iklimi hem öğrenciler hem de öğretmenleri etkilemektedir. Öğrenciler, akademik vurgu yapan bir okul ikliminde daha başarılı olma eğilimindedirler. Öğretmenlerin beklentileri ve yargılamaları akademik başarıyla yakından ilişkilidir. Öğrencilerin kendi akademik başarılarına ilişkin algıları da öğretmenlerinin yargılamalarından etkilenmektedir (Cort, 2008; Mcevoy ve Welker, 2000). Bunun yanında öğretmenlerin kişiliği ve düzeni öğrencilerin başarısını etkilemektedir (Peters, Grager-Loidl, ve Supplee, 2000). Öğretmenlerin mesleklerine ve öğrencilerine ilişkin tutum ve düşünceleri, eğitsel gelişmeyi dikkate değer bir şekilde etkilemektedir. Öğretmenler öğrencilerinin yetenekli olduğunu düşünüyorsa öğrencilerin de başarılı oldukları gözlenmiştir (McEvoy ve Welker, 2000). Öğretmenleri gelmeyen ya da geç gelen okullarda öğrenci başarısı da düşüktür (Altenbaugh, 1998).

Edmonds (1979) öğrencilerin akademik başarılarını yordayan beş okul özelliği bulmuştur. Bunlar: güçlü okul müdürü liderliği, öğrencilerden yüksek beklentiler, temel becerilere önem verme, düzenli bir okul çevresi ve öğrencilerin sık sık değerlendirilmesidir (Akt: Goddard, 2000). Akademik vurgular yapan bir okul ortamında öğrenciler daha başarılı olmaktadır (Goddard, Sweetland ve Hoy, 2000). Öğrenciler daha küçük sınıflarda daha

çok şey öğrenebilmekte ve daha yüksek notlar alabilmektedir. Çünkü sınıfların kalabalık olmaması, öğretmenlerle daha anlamlı ilişkilerin kurulması ve öğretimin bireyselleştirilebilmesine imkan sunmaktadır (Altenbaugh, 1998).

Akademik başarısı düşük öğrenciler, okula karşı olumsuz tutumlar göstermektedirler (Mandel ve Marcus, 1988; McCall ve diğerleri, 1992). Akademik başarısı düşük olan öğrencilerin öğretmenleri ile ilişkileri de çoğu zaman bozuk olmakta ve bu öğrenciler otorite figürüne karşı düşmanlık göstermektedirler (Mandel ve Marcus, 1988; McCall ve diğerleri, 1992). Akademik başarısızlık, değerlendirme teknikleriyle de yakından ilişkilidir. Öğretmenler, çoklu öğrenme stilleri, öğretme yöntemleri ve değerlendirme çeşitleri hakkında bilgi sahibi ise, öğrenciler daha iyi öğrenebilmekte ve bildiklerini de daha iyi gösterebilmektedirler (McEvoy ve Welker, 2000).

Akademik başarı öğrencinin kendisi ve çevresiyle (okul-aile) yakından ilişkilidir. Akademik başarı, her ne kadar okulda gerçekleştirilen etkinliklerde gözlenen performans olsa da, hayatın bütününe etkileyen ve ilgilendiren bir kavramdır.

Mükemmeliyetçiliğin Boyutları ve Akademik Başarı

Schuler (2000) tarafından yapılmış olan araştırmada, 112 üstün yetenekli 7. ve 8. sınıf öğrencisinin %87,5'inin mükemmeliyetçilik düzeyinin yüksek olduğu gözlenmiştir. Bunlardan %58'i sağlıklı mükemmeliyetçi iken, %29.5'inin nevrotik mükemmeliyetçi olduğu gözlenmiştir. Yapılmış olan araştırmayla olumlu mükemmeliyetçilerin olumsuzlara göre akademik alanda daha başarılı oldukları da görülmüştür. Rice ve Mirzadeh (2000)' in üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmada da uyumlu mükemmeliyetçilerin uyumsuz mükemmeliyetçilere göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Türkiye'de yapılmış olan bir araştırmada, olumlu mükemmeliyetçiliğin yaşam doyumu ve okul doyumunu olumlu olarak yordadığı bulunmuştur. Bunun yanında, aşırı ebeveyn eleştireliliğinin genel

olarak olumsuz bir örüntü sergilediği ve akademik başarı, arkadaş ve aile doyumunu negatif olarak yordadığı ortaya koymuştur (Göç, 2008).

Tran (2000), yapmış olduğu araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ve mükemmeliyetçilik düzeylerini iki motivasyonel yönelimle (başarı motivasyonu ve başarısızlık korkusu) yordamıştır. Mükemmeliyetçi kişilerde akademik başarıyı yordarken motivasyonel yönelim (hatalardan korkma, başarı motivasyonu), başarısızlık korkusu ve başarı motivasyonu değişkenleri iç içe geçmektedir. Bahsedilen araştırma bulgularına göre başarısız olma korkusu mükemmeliyetçi üniversite öğrencilerinde akademik başarıyı yordayan önemli bir değişken olarak bulunurken, başarı motivasyonunun, akademik başarıyı yordayan önemli bir değişken olmadığı görülmüştür.

Gilman ve Ashby (2003) tarafından yürütülmüş araştırmada kendileri için yüksek kişisel standartlar belirleyen ancak sınırlılıklarını kabul eden uyumlu mükemmeliyetçi öğrencilerin diğer öğrencilere göre, bir dizi akademik, kişiler-arası ve kişi içi değişkende anlamlı biçimde yüksek puan (pozitif anlamda) aldıkları görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin yüksek standartlarını karşılamak için kendilerini yetersiz görmesi (uyumsuz mükemmeliyetçilik) ile okul ve aile ilişkilerini algılamaları, negatif yönde anlamlı ilişkili bulunmuş ve bu öğrencilerin daha fazla duygusal stres yaşadıkları tespit edilmiştir.

Accordino, Accordino ve Slaney (2000), mükemmeliyetçiliğin alt boyutu olan kişisel standartlar puanlarının, akademik başarının ve başarı motivasyonunun manidar yordayıcısı olduğunu çoklu regresyon analizi ile ortaya koymuşlardır. Ayrıca bu çalışma ile yüksek standartlar belirleyen öğrencilerin akademik başarı ortalamalarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu da bulunmuştur. Sporcularla yürütülmüş bir başka çalışmada da, Frost ve Herderson (1991), kadın atletlerde yüksek kişisel standartlar belirlemeyi sporda başarı oryantasyonu ve müsabaka öncesi daha fazla mükemmeliyetçilik hayali kurma ile ilişkili bulmuşlardır. Türkiye’de yapılmış olan bir araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Lise öğrencilerin mükemmeliyetçilik ölçeğinin “düzen” ve “kişisel standartlar” boyutlarından

aldıkları puanlar yükseldikçe akademik başarılarının yükseldiği ancak ölçeğin genelinden aldıkları mükemmeliyetçilik puanlarının yükselmesi ile akademik başarılarının düştüğü görülmüştür (Başer, 2007). Bir başka araştırmada da üstün yetenekli ortaokul öğrencileri ile üstün yetenekli olmayan ortaokul öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri karşılaştırılmıştır. 83 üstün yetenekli öğrenci ve 112 üstün yetenekli olmayan öğrenciden veri toplanan araştırmada, üstün yetenekli öğrencilerin diğer gruba göre, uyumlu mükemmeliyetçilik puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek, uyumsuz mükemmeliyetçilik puanlarının da anlamlı düzeyde daha düşük olduğu gözlenmiştir (Locicero ve Ashby, 2000). Yüksek kişisel standartlar belirleyen ve aynı zamanda kendi sınırlılıklarının farkında olan (uyumlu mükemmeliyetçi) öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğu bilinmektedir. Ancak kendilerini yetersiz algılayan ve kendilerine yüksek kişisel standartlar belirlemiş olan öğrenciler (uyumsuz mükemmeliyetçiler), okul ve aile ilişkilerini olumsuz algılamakta ve duygusal stres yaşamaktadırlar (Gılman ve Ashby, 2003). 90 üniversite öğrencisi ile yapılan başka bir araştırmada yüksek kişisel standartlar belirlemek, daha iyi akademik performans, akademik başarı ve akademik standartları yükseltmekle ilişkili bulunmuştur. Aynı araştırmada çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin alt boyutlarından olan hatalara aşırı ilgi, çalışma davranışı ile anlamlı düzeyde ilişkiliyken, aynı zamanda sınavlardan önce daha olumsuz hissetmek ve daha yüksek endişe ile de anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur (Brown, 1999).

Üstün yetenekli öğrencilerle yapılan araştırmada, oldukça üstün yetenekli öğrencilerin (n=32) ve ortalama düzeyde üstün yetenekli kız öğrencilerin (n=46) mükemmeliyetçi eğilimlerinin üstün yetenekli olmayan öğrencilere (n=56) göre daha fazla olduğu bulunmuştur (Baker, 1996). Bir başka araştırmada 20 üstün yetenekli, 20 başarılı ancak üstün yetenekli olmayan lise öğrencisi ile 20 kontrol grubu öğrencisinden veri alınmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin, akademik anlamda başarılı ancak üstün yetenekli olmayan akranlarına göre daha olumsuz duygusal ve psikolojik stres tepkileri verdikleri ve aynı zamanda kendilerine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyleri, sosyal mükemmeliyetçilik puanları ve akılcı olmayan inanç puanlarının da

daha yüksek olduğu gözlenmiştir (Roberts ve Lovette, 1994). Mükemmeliyetçi olmayan, sağlıklı mükemmeliyetçi olan ve uyumsuz mükemmeliyetçi 820 akademik başarısı yüksek üniversite öğrencisinden oluşan çalışma grubunda, öğrencilerin %32'sinin mükemmeliyetçi olmadığı, %41.7'sinin sağlıklı mükemmeliyetçi olduğu, %25.5'inin de uyumsuz mükemmeliyetçi oldukları gözlemlenmiştir. Akademik başarısı yüksek öğrenci grubunda, fonksiyonel olmayan mükemmeliyetçi öğrencilerin diğerlerine göre daha az oranda bulunduğu söylenebilir (Parker, 1997). Orange (1997)'in, orta öğretim öğrencilerinin mükemmeliyetçiliklerini belirlemek amacıyla 109 üstün yetenekli öğrenci ile yaptığı araştırmada; öğrencilerin %89'unun uygulanan ölçekten yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Bu araştırma için üstün yetenekli öğrencilerin büyük bir yüzdesinin mükemmeliyetçi özellikler gösterdikleri söylenebilir.

Araştırmacılar tarafından üstün yetenekli öğrencilerle yürütülen çalışmalarda, üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik özelliği göstermediğine dair bulgular da ortaya konulmuştur. Benzer sosyoekonomik düzeydeki 600 üstün yetenekli ve 418 üstün yetenekli olmayan 6. sınıf öğrencisinin mükemmeliyetçilik düzeyleri karşılaştırılmış ve mükemmeliyetçilik düzeyleri açısından öğrenci grupları arasında anlamlı fark bulunmamıştır (Parker ve Mills, 1996).

Araştırmacılar tarafından akademik motivasyon ve kendine-sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyi yüksek olan öğrenciler, daha yüksek akademik motivasyon puanı almışlardır. Bunun yanında sosyal odaklı mükemmeliyetçi öğrencilerin mükemmeliyetçi puanları ile akademik motivasyon puanları arasında negatif ilişki saptanmıştır (Klibert, Langhinrichsen-Rohling ve Saito, 2005). Üniversite öğrencileriyle yapılmış olan bir araştırmada, zihinsel yetenek kontrol edildiğinde, pozitif performans mükemmeliyetçiliğinin sınıf içi akademik başarıyı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Chang, 2006). 178 ilköğretim mezunu ile yapılan araştırma bulgularına göre sosyal odaklı mükemmeliyetçilik, duygusal stres (depresyon ve kaygı) ve düşük akademik başarı ile anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur

(Arthur ve Hayward, 1997). Paralel sonuçlar veren bir araştırma da Stornelli (1997) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sosyal düzene dönük mükemmeliyetçilik düşük başarı ile ilişkili bulunmuştur. Bu durumda başkalarını memnun etmek için mükemmeliyetçi standartlar oluşturanların akademik başarıları olumsuz etkilenmektedir denilebilir.

Frost ve Marten (1990) tarafından yapılan bir araştırmada, mükemmeliyetçi olan ve olmayan öğrencilerin yazılı sınavlarına verdikleri bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkileri karşılaştırılmıştır. Mükemmeliyetçi olmayan öğrencilere göre mükemmeliyetçi öğrenciler, başlangıçta göreve daha fazla önem atfetmişlerdir. Görevin değerlendirme standartları açıklanırken de mükemmeliyetçi olmayan öğrencilere göre daha fazla negatif etkilenmişlerdir. Görev sonrasında da performanslarını yeterli bulmayıp, daha iyi yapmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Hem kendine odaklı hem de sosyal odaklı mükemmeliyetçi kişiler, gerçekçi olmayan yüksek kişisel standartlar ve bununla ilgili bilişler konusunda akademik performanslarını suçlama eğilimindedirler (Blankstein ve Winkworth, 2004).

Görüldüğü gibi, mükemmeliyetçilik kavram olarak çoğu kuramda kendine yer edinmiştir. Araştırmacılar tarafından mükemmeliyetçiliğin gelişimi, boyutları ve ölçülmesi ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Ancak bu araştırmaların çoğu ilişkiseldir ve mükemmeliyetçilikle çeşitli kavramların ilişkisine bakılmıştır. Her ne kadar mükemmeliyetçiliğin olumsuz sonuçları araştırmacılar tarafından ortaya konmuş olsa da, mükemmeliyetçilik düzeyini azaltmak amacıyla yapılmış deneysel araştırma oldukça azdır.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde mükemmeliyetçilikle ilgili Türkiye ve yurtdışında yapılmış olan deneysel araştırmalara yer verilmiş, ardından da akademik başarı ile ilgili Türkiye ve yurtdışında yapılmış olan deneysel araştırmalar özetlenmiştir. Literatür incelendiğinde, gerek mükemmeliyetçilik, gerekse akademik başarı ile ilgili az sayıda deneysel araştırma olduğu görülmektedir.

Mükemmeliyetçilikle İlgili Türkiye’de ve Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Türkiye’de mükemmeliyetçilikle ilgili yapılmış deneysel çalışmada futbol, voleybol ve basketbolda birinci lig seviyesindeki klüplerde oynayan sporculardan 16’sı deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Kağan (2006) tarafından yapılmış olan araştırmada, sporcuların mükemmeliyetçilik düzeyleri bilişsel davranışçı terapiye dayalı hazırlanan mükemmeliyetçilikle başa çıkma eğitimi ile düşürülmeye çalışılmıştır. 8 oturumluk müdahale programı sonrasında, sporcuların mükemmeliyetçilik ve başarı korkusu puanları anlamlı düzeyde azalmıştır.

Mükemmeliyetçiliğin aşılması çok zor yüksek kişisel standartlar, başarısızlık korkusu gibi olumsuz ve istenmeyen sonuçları vardır. Mükemmeliyetçiliğin bu olumsuz zorluklarını yaşayan üniversite öğrencilerine yönelik olarak hazırlanan mükemmeliyetçilikle başa çıkma programının etkisi Kutlesa (2002) tarafından incelenmiştir. 8 oturumluk program haftada iki kez toplanılarak, 4 haftada uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, mükemmeliyetçilikle başa çıkma programına katılan gruptaki öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinde düşüş olduğu gözlenmiştir.

Mükemmeliyetçiliğin bilişsel temeli olduğu bilinmektedir. Bundan hareketle, öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerini azaltmak amacıyla bilişsel davranışçı terapi ilkelerini temel alan sınıf rehberliği müdahalesi hazırlanmıştır. 6 haftalık sınıf rehberliği müdahalesine katılan öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin son test ölçümlerinde ve takip eden 4 hafta sonraki izleme ölçümlerinde, müdahale öncesine göre daha düşük olduğu gözlenmiştir (Kearns ve diğerleri, 2008).

Çok boyutlu bakış açısından hareketle mükemmeliyetçiliğin hem pozitif hem de negatif boyutları olduğu söylenebilir. Araştırmacılar mükemmeliyetçiliğin pozitif boyutunu artırıp negatif tarafını azaltmak için de grupta psikolojik danışma müdahalesi uygulamışlardır. Kutlesa ve Arthur (2008) tarafından yapılmış olan araştırmada, grup müdahalesi ile

katılımcıların tutum, inanç, duygu ve kişilerarası ilişkileri değiştirilmeye çalışılmıştır. 8 haftalık grupla psikolojik danışma programı öğrencilere haftada iki kez uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin depresyon, kaygı ve mükemmeliyetçilik düzeyleri kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde azalmıştır. Öğrenciler mükemmeliyetçiliğin olumsuz sonuçlarından daha az etkilenir hale gelmişlerdir.

Literatür incelendiğinde, mükemmeliyetçilikle ilgili az sayıda deneysel çalışma olduğu görülür. Yapılan çalışmalarınsa genellikle grup müdahalesi (grupla psikolojik danışma, psikoeğitim, sınıf rehberliği) olup, bireylerin (öğrencilerin, sprocuların) mükemmeliyetçilik düzeylerini azaltmakta etkili olduğu görülmektedir. Bundan hareketle, mükemmeliyetçiliğin olumsuz taraflarının öğrenmeler yoluyla giderilebilir olduğu söylenebilir.

Akademik Başarı ile İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Depresyonlu ergenlerin akademik başarılarını arttırmak amacıyla Pearce (1999) tarafından yapılmış olan çalışmada, 9 ve 12. sınıflarda öğrenim gören 43 gönüllü ergenden veri toplanmıştır. Araştırmada bilişsel davranışçı grupla psikolojik danışma müdahalesi deneysel işlem olarak kullanılmıştır. Öğrenciler 4 ayrı gruba bölünmüştür. Bu gruplardan ilk yalnızca depresyonu olan öğrenciler, ikincisi depresyonun yanında dikkat eksikliği olan öğrenciler, üçüncüsü depresyonla beraber madde kullanan öğrenciler, sonuncusu ise depresyonu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerden oluşturulmuştur. Gruplarla 90 dakikalık 8 oturum gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre dört grupta da ergenlerin akademik başarıları anlamlı düzeyde artmıştır.

Grupla psikolojik danışma müdahalesi, akademik başarıyı arttırmak amacıyla başka araştırmacılar tarafından da kullanılmıştır. Akademik başarısı düşük olan ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarını bilişsel davranışçı müdahale yaklaşımı ile arttırmayı amaçlayan bir çalışmada, düşük başarılı 30 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi 3 gruba bölünerek; birinci gruba bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı 11 oturumluk grupla psikolojik danışma, ikinci gruba 11 oturumluk başarı becerileri müdahalesi uygulanmış, üçüncü grup

ise hiçbir uygulamanın yapılmadığı kontrol grubu olmuştur. Sontest ölçümlerine bakıldığında, üç gruptaki öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Markey, 1986).

Akademik başarıyı arttırmak amacıyla grupla psikolojik danışmanın yanı sıra sınıf rehberliği de araştırmacılar tarafından kullanılmıştır. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarılarını arttırmak amacıyla, yoğunlaştırılmış rehberlik müdahalesinin etkililiğinin araştırıldığı çalışmada, 150 risk altındaki ortaokul öğrencisi arasından seçkisiz yöntemle, 63 öğrenci deney grubuna 32 ve kontrol grubuna 31 öğrenci olacak şekilde atanmıştır. Deney grubuna 12 hafta boyunca 45 dakikalık sınıf rehberliği uygulanmıştır. Buna ek olarak deney grubundaki öğrencilerle 6 haftalık çözüm odaklı bireysel psikolojik danışma oturumları yapılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise hiçbir işlem uygulanmamıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarının kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür (Berlanga, 2004).

Sınıf rehberliği ile grupla psikolojik danışmanın birlikte müdahale programı olarak kullanıldığı bir başka araştırmada başarı becerileri adı verilen, yapılandırılmış bir sınıf rehberliği programına yer verilmiştir. Söz konusu sınıf rehberliği programının odağında okul başarısında önemli olan bilişsel, sosyal ve özdenetim becerilerinin kazandırılması bulunmaktadır. Araştırma kapsamında 5., 6., 8., ve 9. sınıf öğrencilerine sınıf rehberliği programı ve grupla psikolojik danışma bir arada uygulanmış ve öğrencilerin akademik başarılarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde arttığı gözlemlenmiştir (Brigman ve Campbell, 2003).

Bir önceki araştırmada sınıf rehberliği vasıtasıyla sunulan başarı becerileri bir başka araştırmada grupla psikolojik danışma kapsamına alınmıştır. Matematik ve okumada, ortalama altında notlar alan öğrencilere küçük grupla psikolojik danışma müdahalesi uygulanmıştır. Grupla psikolojik danışma müdahalesi, öğrencilerin başarılarını ve öğrenci başarı becerilerini (bilişsel, sosyal ve öz denetim becerileri) arttırmaya yöneliktir. Araştırma bulgularına göre müdahale programına katılan ilköğretim öğrencilerinin matematik ve

okuma puanları ile öğretmenler tarafından puanlanan öğrenci başarı becerilerinde kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla artış olduğu görülmüştür (Campbell ve Brigman, 2005).

Brigman, Webb ve Campbell (2007) tarafından yapılmış bir başka araştırmada öğrencilerin akademik ve sosyal yeterlikleri yalnızca sınıf rehberliği programı ile arttırılmaya çalışılmıştır. 5., 6., 8. ve 9. sınıf öğrencilerine Öğrenci Başarı Becerileri Programı uygulanmıştır. Programın uygulandığı gruptaki öğrencilerin, programın uygulanmadığı gruptaki öğrencilere göre matematik başarılarının arttığı ve davranışlarında da önemli değişiklikler oluştu gözlenmiştir.

Sınıf rehberliği müdahalesinin kullanıldığı bir başka araştırmada da problem çözme becerileri sınıf rehberliği aracılığıyla öğrencilere aktarılmıştır. Araştırma kapsamında 10. sınıfta öğrenim gören 48 öğrenci deney ve kontrol gruplarına eşit şekilde dağıtılmıştır. Araştırma bulgularına göre, deneysel işlem öncesi akademik başarı düzeyi açısından deney ve kontrol grupları birbirine eşitken, deneysel işlem sonrasında problem çözme tekniğinin öğretildiği deney grubunun matematik başarısının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür (Perveen, 2010).

Cueva (2006) da sınıf rehberliği ile ilköğretim öğrencilerinin akademik başarıları düzeylerini arttırmaya yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırmada öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırmak, akademik alanla ilgili inançlarını değiştirmek, akademik motivasyon ve performanslarını artırmak amacıyla 12 oturumluk motivasyonel eğitim programı kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, sınıf rehberliği olarak uygulanan bilişsel davranışçı stratejilere dayalı olarak hazırlanan motivasyonel eğitim programının öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı düzeyde arttırmadığı görülmüştür.

Bir başka araştırmacı da bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup müdahalesinin üniversite öğrencilerinin, motivasyon, irade ve akademik başarılarına etkisini incelemiştir (Trawick, 1990). Araştırmacı, üniversite öğrencilerine ortalama 70 dakikalık 4 oturum uygulamıştır. Oturumlarda,

özdenetim, öz farkındalık, baş etme becerileri ile ilgili bilgiler verilmiş; rol oynama, kendini gözleme gibi yöntemler kullanılmış; öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirebilmeleri için de yapılandırılmış ev ödevlerine yer verilmiştir. Araştırma sonucunda, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup müdahalesinin öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı düzeyde arttırmada etkili olmadığı gözlenmiştir.

Kısa süreli hafıza problemi olan öğrencilerin akademik başarı düzeylerini arttırmak amacıyla yapılmış olan çalışmada, iki farklı müdahale yönteminin uygulandığı iki deney grubu ve bir de kontrol grubu kullanılmıştır. Bu amaçla 256 ilköğretim öğrencisine yönelik iki farklı sınıf rehberlik programı hazırlanmıştır. Bunlardan ilki, hafıza problemi yaşayan öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun eğitsel çevre sağlayabilmeleri amacıyla öğretmenlere eğitim verilmesidir. Diğer müdahale şekli ise, doğrudan ihtiyaç duyan öğrencilere, düzenli, kısa ve uygun temel becerilerin öğretildiği sınıf temelli müdahale programıdır. Araştırmada hiçbir işlemin uygulanmadığı hafıza problemi olan öğrencilerden oluşan bir de kontrol grubu kullanılmıştır. Eğitim öğretim yılı sonunda, üç grup arasında akademik başarı düzeyleri arasında fark olmadığı gözlenmiştir (Eliot ve diğ., 2010).

Düşük gelirli ailelerin çocuklarına 4-7 yıl önce uygulanan erken müdahale programının akademik başarı üzerindeki etkilerini araştırmak amacıyla yapılmış olan izleme çalışmasında öğrenciler 4 farklı gruba ayrılmışlardır. İlk grupta bebeklikten itibaren 3 yıl boyunca 8 yaşına kadar erken müdahale programına katılanlar, ikinci grupta anaokulu çağındayken 5 yaşına kadar erken müdahale programına katılanlar, 3. grupta 5-8 yaş arasında müdahale programına katılanlar ve 4. grupta da müdahale programına katılamayan, düşük gelirli ailelerin çocukları yer almıştır. İzleme çalışmasında bahsedilen dört grup karşılaştırılmıştır. Programın etkisinin anaokulu çağında uygulamaya katılan öğrencilerde 12 yaşına dek sürdüğü belirlenmiştir. Bunun yanında müdahale programının okul çağındayken uygulandığı grupta etkisinin diğer gruplara göre daha kısa olduğu görülmüştür (Campbell ve Ramey, 1994). Buna göre müdahale programı ne kadar erken uygulanırsa, etkisi o kadar uzun süreli olmuştur denilebilir.

Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı stres yönetimi programının akademik başarıya etkisinin incelendiği araştırmada 209 kişi, stres yönetimi müdahalesinin uygulandığı deney grubuna ya da hiçbir işlemin uygulanmadığı kontrol grubuna yansız olarak atanmıştır. En fazla 10 öğrenciden oluşan gruplar oluşturulmuştur. Haftada 1 saat süren stres yönetimi müdahalesi tüm gruplara aynı terapist tarafından 10 hafta süreyle uygulanmıştır. Uygulama sonrasında deney ve kontrol grupları karşılaştırılmış ve deney grubunun İngiltere’de ülke çapında yapılan standart bir sınavda kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığı gözlenmiştir (Keogh, Bond ve Flaxman, 2005).

Araştırmacılar tarafından, sınıf rehberliği, grupla psikolojik danışma ve psikoeğitim, akademik başarıyı arttırmak amacıyla deneysel işlem olarak kullanılmıştır. İncelenen araştırmalarda deneysel işlemin, her zaman akademik başarıyı arttırmada etkili olmadığı görülmektedir. Deneysel işlemler sonrasında, öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıkları artmış ancak akademik başarılarında anlamlı artış gözlenememiştir.

Akademik Başarı İle İlgili Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Öğrencilere verimli ders çalışma konusunda rehberlik saatlerinde bilgilendirme yapılarak, öğrencilerin akademik başarılarının arttırılmasına çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin rehberlik etkinlikleri ile çalışma alışkanlıklarında artış gözlenirken, akademik başarılarında artış olmamıştır. Ancak öğrencilerin çalışma alışkanlıkları rehberlik etkinlikleri sonrasında olumlu düzeyde yükselmiştir (Uluğ, 1981). Benzer bir araştırma da Yüksel (1990) tarafından yapılmıştır. Sınıf rehberliği ile verimli ders çalışma teknikleri hakkında öğrencilere bilgilendirme yapılmış ve bu müdahalenin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre deney grubunun akademik başarısında anlamlı düzeyde artış olmamıştır. Akademik başarıyla doğrudan ilişkili olan verimli ders çalışma yöntemlerinin öğrencilere kazandırılması amacıyla Kaya (2001) tarafından sınıf rehberliği programı hazırlanmıştır. 12 oturumdan oluşan program 15 kişilik deney grubuna uygulanmış ve deneysel işlem sonrasında

kontrol grubundaki öğrencilerle verimli ders çalışma alışkanlıkları bakımından karşılaştırılmıştır. Bulgulara göre grup rehberliği lise 1. sınıf öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıklarını arttırmada etkili olmuştur.

Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını arttırmak amacıyla Subaşı (2000) tarafından yapılan araştırmada 60 kişilik şubelerden iki deney bir de kontrol grubu araştırma kapsamına alınmıştır. İlk deney grubuna verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitimi ile birlikte süreç boyunca dönüt-düzeltilme verilmiştir. İkinci deney grubuna ise yalnızca verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitimi verilmiştir. Kontrol grubuna hiçbir işlem uygulanmamıştır. 4 hafta olarak tasarlanan program sonunda gruplardan son test ölçümleri alınmıştır. Araştırma bulgularına göre, deney gruplarının akademik başarı düzeyi kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur. Ancak deney grupları akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Sınıf rehberliği, Avcı (2006) tarafından da akademik başarıyı artırmak amacıyla kullanılmıştır. Öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıkları, sınav kaygıları ve akademik başarıları üzerine sınıf rehberliği programının etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmada, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine 11 haftalık sınıf rehberlik programı uygulanmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek amacıyla I. ve II. Dönem karne notlarının kullanıldığı araştırmada, sınıf rehberliği uygulanan gruptaki öğrencilerin uygulanmayan gruptakilere göre akademik başarılarında artış olduğu belirlenmiştir (Avcı, 2006).

Sınıf rehberliğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelendiği bir başka araştırma da Bozanoğlu (2005) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı bir deney bir de plasebo grubu kullandığı araştırmasında, deney grubuna bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı sınıf rehberliği programı, plasebo grubuna ise araştırma kapsamında bulunan değişkenlerle ilgisi olmayan rehberlik etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, grupların her ikisinin de akademik başarıları yükselmiştir ve gruplar arasında akademik başarı düzeyine ilişkin anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Türkiye’de araştırmacılar tarafından akademik başarıyı arttırmak amacıyla az sayıda araştırma yapıldığı gözlenmektedir. Araştırmalarda genellikle müdahale yöntemi olarak verimli ders çalışmayla ilgili bilgileri içeren sınıf rehberliği kullanılmıştır. Bulgulara göre, deneysel işlemler çoğu zaman akademik başarıyı arttırmada etkili olmamıştır. Bununla beraber mükemmeliyetçilik düzeyini azaltmak amacıyla yapılmış deneysel çalışmaların da az sayıda olduğu görülmektedir. Mükemmeliyetçilikle ilgili deneysel çalışmalarda genellikle bilişsel davranışçı ya da akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı müdahale programları kullanılmıştır. Bu müdahale programlarının arasında sınıf rehberliği, grupla psikolojik danışma ve psikoeğitim bulunmaktadır. Bulgulara göre, müdahale programlarının mükemmeliyetçilik düzeyini azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Yani denilebilirki, mükemmeliyetçilik öğrenmeler yolu ile değişebilmektedir. Özellikle de bilişsel yöntemlerle geliştirilmiş programlar, mükemmeliyetçiliğin üstesinden gelmekte etkili olmaktadır. Bu çalışmada, diğerlerinden farklı olarak akılcı duygusal davranışçı yaklaşım temel alınmıştır ve öğrencilerin mükemmeliyetçilik takıntıları ile başarısızlık korkuları giderildiğinde, akademik başarılarının yükselmesi beklenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan psikoeğitim programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ve akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkililiğini araştırmayı amaçlayan çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, psikoeğitim programı, veri toplama araçları, deney işlemleri, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ön test-son test-izleme testi, deney-kontrol gruplu deneysel bir desen kullanılmıştır. Karışık ölçümleri içeren bu çalışmada, 2x3'lük karışık (split-plot) bir desen bulunmaktadır. Bu desende birinci etmen deneysel işlem gruplarını (deney- kontrol), ikinci etmen de bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümleri (ön test- son test-izleme testi) göstermektedir (Büyüköztürk, 2009).

Deneysel desenlerin bir koşulu olarak bağımlı değişkeni etkileyen ancak araştırmada etkisi araştırılmayan iç ve dış geçerliliği etkileyebilecek karıştırıcı değişkenlerin olası etkilerini kontrol altına almak gerekmektedir. Ancak bu şekilde neden sonuç etkisinden bahsedilebilir (Hovardaoğlu, 2000). Bu amaçla da araştırmada deney grubuna denk olabilecek bir kontrol grubu kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkeni: Öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri (Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nden alınan puanlar), öğrencilerin Akademik başarısı (öğrencilerin ders notlarının ortalaması), bu araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturmaktadır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni: Bu araştırmanın bağımsız değişkenini deney grubuna uygulanan mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programı oluşturmaktadır.

Bu araştırmada kullanılmış olan desen Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge-1
Araştırma Deseni

Gruplar	Ön-test	Deneysel İşlem	Son-test	İzleme Testi
Deney Grubu	ÇBMÖ Öğrencilerin Akademik Başarıları	11 Oturumluk Akılcı Duygusal Yaklaşım Dayalı Mükemmeliyetçilikle İlgili Psikoeğitim Programı	ÇBMÖ Öğrencilerin Akademik Başarıları	ÇBMÖ Öğrencilerin Akademik Başarıları
Kontrol Grubu	ÇBMÖ Öğrencilerin Akademik Başarıları	-----	ÇBMÖ Öğrencilerin Akademik Başarıları	ÇBMÖ Öğrencilerin Akademik Başarıları

ÇBMÖ: Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Çalışma Grubu

Bu araştırmada veri toplanan grup, Hedise Evyap İlköğretim Okulu 2009-2010 Eğitim Öğretim yılı 8. sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. 4 şubeden

oluşan 8. Sınıf öğrencileri 132 kişi olup, bunların 67'si kız ve 65'i erkektir. Katılımcıların hepsi ilköğretim 8. sınıf öğrencisidir ve 13 yaşındadır. Çalışma grubuna alınan öğrencilerin 15'i kız olup, 8'i deney, 9'u kontrol grubunda yer almıştır. Çalışma grubundaki 15 erkek öğrenciden 7'si deney, 8'i kontrol grubunda yer almıştır. Çalışma grubu çeşitli yörelerden sanayi bölgesine göç etmiş öğrencilerden oluşmuştur.

Bu araştırmanın deneysel olabilmesi için sağlanması gereken koşullardan biri de araştırma uygulamaları için seçilen katılımcıların deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanmalarıdır (Karasar, 2007). Öğrencilere ön test olarak Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği uygulanmıştır. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nden yüksek puan almak öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin yüksek olduğunun göstergesi olduğundan, ölçekten toplam puanda grubun aritmetik ortalamasından yüksek puan alan öğrenciler, deney ve kontrol gruplarına atanmak üzere diğerlerinden ayrılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarını oluşturmak için öğrencilerin 2009-2010 eğitim öğretim yılı birinci dönem ders notları da göz önünde bulundurulmuştur. Çalışma grubuna alınacak olan öğrencilerde, akademik başarı düzeyinin 8. Sınıf öğrencileri aritmetik ortalaması altında olması şartı aranmıştır. Mükemmeliyetçilik düzeyi grup ortalamasının üzerinde ve akademik başarıları grup ortalamasının altında olan 30 öğrenci çalışma grubuna alınmıştır. Çalışma grubuna alınan öğrenciler 15'er kişilik iki gruba seçkisiz olarak atanmış, böylece deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.

Çizelge 2: Deney ve Kontrol Grupları Cinsiyet Bilgileri

Grup	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek			
	f	%	f	%	f	%
Deney	8	53,33	7	46,66	15	50,00
Kontrol	7	46,66	8	53,33	15	50,00
Toplam	15	100,00	15	100,00	30	100,00

Mükemmeliyetçilikle İlgili Psikoeğitim Programı

Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ve akademik başarıları üzerindeki etkililiğinin araştırıldığı bu çalışmada, araştırmacı tarafından 11 oturumluk bir psikoeğitim programı tasarlanmıştır. Programın tasarım süreci Nazlı (2011)'nin önerdiği gibi 2 adımda gerçekleştirilmiştir. Bu adımlar aşağıda verilmiştir:

1. Adım: Programın alt yapısının hazırlanması: Psikoeğitim programının alt yapısı hazırlanırken üç faktör göz önünde bulundurulmuştur:

- Öncelikle programın felsefi ve kuramsal temelleri belirlenmiştir. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ve akademik başarı düzeyleri ile ilgili hazırlanacak psikoeğitim programında “varoluşçu” ve “hümanist” felsefi akımlar temel alınmıştır. Programın kuramsal temeli ise, psikolojik danışma kuramlarından “akılcı duygusal davranışçı yaklaşım” olarak belirlenmiştir. Akılcı duygusal davranışçı yaklaşımın temel alınmasının sebebi mükemmeliyetçilik kavramının bilişsel tarafının uzun zamandan beri kabul edilmiş olmasıdır. Mükemmeliyetçi kişiler ayrıca mükemmeliyetçi temaları etkileyen negatif otomatik düşüncelere eğilimlidir ve bu düşünceler de psikolojik sıkıntılara sebep olabilmektedir (Flett, Hewitt, Endler ve Tassone, 1998). Mükemmeliyetçi düşünce, temel akılcı olmayan inanç olarak kavramsallaştırılmıştır (Ellis, 1962). Ellis (2002) mükemmeliyetçiliğe irrasyonel bir şekilde önem vermenin ve mükemmeliyetçilik düşüncesinin değişiminin akılcı duygusal terapinin kilit hedefi olduğunu vurgulamıştır. Çocuklarla ve ergenlerle yürütülen akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı gruplar, bireysel psikolojik danışmada olduğu gibi motivasyonel olmaktan çok psikoeğitim grupları olmaktadır. Üyeleri uyumsuz bilişsel şemaları konusunda bilgilendirmek ve eğitmek, onları değiştirebilmek için stratejiler öğretmek, daha sağlıklı bilişlerin parçası olan uygun etkili davranışsal sonuçlar geliştirebilmek için onlarla birlikte çalışmak gerekmektedir (Terjesen ve Esposito, 2006). Bütün bu nedenlerden ötürü

geliştirilmiş olan psikoeğitim programı Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi'nin temel öğelerini içermiştir.

- Akılcı Duygusal Yaklaşım Dayalı Mükemmeliyetçilikle İlgili Psikoeğitim Programının oturumları yapılandırılırken literatürdeki mevcut programlar gözden geçirilmiştir (Pearce, 1999; Cueva, 2006; Markey, 1986; Trawick, 1990; Kutlesa, 2002; Berlanga, 2004; Bernard, 2006; Kağan, 2006).
- Programın felsefi-teorik temelleri belirlendikten ve literatürdeki mükemmeliyetçilik ve akademik başarı ile ilgili yapılmış uygulamalı çalışmalar incelendikten sonra, çalışma grubunun yaşı, cinsiyeti, kültürel değerleri, ekonomik düzeyleri gibi programın uygulanacağı bireylerin özellikleri dikkate alınmıştır. Kocaeli ili Körfez ilçesi Hedise Evyap İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencilerinden oluşan çalışma grubundaki öğrenciler, sanayi bölgesine göç etmiş ailelerin çocuklarıdır. Ders öğretmenlerinden öğrencilerle ilgili bilgi edinilmiş, derslere katılımları ile sınıf içi tutum ve davranışları hakkında görüş alınmıştır.

2. Adım: Programın Tasarım Süreci: Programın alt yapısı hazırlandıktan sonra dört ana ögesine (kazanım, içerik, psikoeğitim süreci ve değerlendirme) göre tasarım sürecine geçilmiştir.

- Öncelikle programın **kazanımları** belirlenmiştir. Kazanımlarla psikoeğitim programına katılanlara hangi bilgi, beceri ve tutumların kazandırılacağı belirlenmiş olur (Nazlı, 2011). Psikoeğitim Programı'nın kazanımları Wellman ve Moore'un taksonomisi (Nazlı, 2011) dikkate alınarak hazırlanmıştır. Kazanımlar algılama, kavrama ve genelleme düzeyinde belirlenmiştir.

Psikoeğitim programının kazanımları şu şekildedir:

Kazanımlar:

1. Oturum:

- Mükemmeliyetçiliğin ne olduğunu fark eder.
- Mükemmeliyetçiliğin olumlu ve olumsuz taraflarını kavrar.

2. Oturum:

- Mükemmeliyetçilikle ilişkili duygu ve düşüncelerini fark eder.
- Negatif özkonuşmalarını fark eder.
- Zayıf hissettiği alanları fark eder.

3. Oturum:

- Düşüncelerin, duygu ve davranışları etkilediğini fark eder.
- Düşünce değiştiğinde, duygu ve davranışın da değiştiğini fark eder.

4. Oturum:

- Düşüncelerin, duygu ve davranışları etkilediğini fark eder.
- Düşünce değiştiğinde, duygu ve davranışın da değiştiğini fark eder.

5. Oturum:

- Başarısızlık korkusunun nelere yol açabileceğini fark eder.
- Kendi başarısızlık korkusunu fark eder.

6. Oturum:

- Akılcı olmayan düşünceleri fark eder.
- Akılcı olmayan düşüncelerine alternatif akılcı düşünceler geliştirir.

7. Oturum:

- Akılcı olmayan inançları fark eder.
- Akılcı olmayan inançlarına alternatif akılcı düşünceler geliştirir.

8. Oturum:

- Verimli çalışma stratejilerini kavrar.
- Etkili öğrenme için çalışma ortamını nasıl düzenleyeceğini kavrar.

9. Oturum:

- Verimli çalışmada zamanın önemini kavrar.
- Etkili ders çalışma stratejilerini fark eder.

10. Oturum:

- Gerçekçi hedef belirlemenin önemini kavrar.
- Hedef belirleme kriterlerine göre kendi hedeflerini belirler.

11. Oturum:

- Grup sürecine ilişkin değerlendirme yapar.
- Grupta edinilen kazanımları ifade eder.

- Programın ikinci ögesi **içeriktir**. Belirlenmiş olan kazanımların hangi içerikle yapılacağına karar verilir (Nazlı, 2011). 8. sınıf öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyini azaltmak ve akademik başarılarını arttırmak amacıyla hazırlanmış olan mükemmeliyetçilikle ilgili mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programında şu konulara yer verilmiştir:

1. Oturum: Mükemmeliyetçilik Kavramı
2. Oturum: Negatif Öz Konuşmalar
3. Oturum: Ellis'in ABC Modeli
4. Oturum: Ellis'in ABC Modeli
5. Oturum: Başarısızlık Korkusu
6. Oturum: Akılcı Olmayan İnançlar
7. Oturum: Akılcı İnançlar
8. Oturum: Verimli Ders Çalışma Stratejileri
9. Oturum: Verimli Ders Çalışma Stratejileri
10. Oturum: Gerçekçi Hedef Belirleme
11. Oturum: Grup sürecini Değerlendirme

- Psikoeğitim programının üçüncü ögesi **danışma sürecidir**. Deney grubu ile haftada bir ya da iki kez olmak üzere ders saatleri dışında her biri ortalama 60 dakika süren, 11 oturumluk etkinlikler yapılmıştır. Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı hazırlanan mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programının oturumlarında, araştırmacı tarafından oturumun amaçlarına uygun olacak etkinlikler geliştirilmiş, başlangıçta oturum konusuna üyelerin dikkatleri çekilmeye çalışılmıştır. Bazı oturumların başlangıçlarında üyelerin gevşemeleri ve ısınmaları için grupla psikolojik danışma alıştırımlarına yer verilmiştir. Her oturumda kısa bir teorik bilgi verme bölümü bulunmuş ve lider tarafından 5-10 dakika oturumun amaçları doğrultusunda konuyla ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Bilgi verme bölümünden sonra küçük grup tartışması yapılması ve 2-3 grup üyesini içeren tartışma gruplarının oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca verilmiş olan bilgiler sonrasında anlatılanların pekiştirilebilmesi ve ev ödevlerinin kolay yapılabilmesi için araştırmacı tarafından etkinlikler tasarlanmıştır. Her oturumun sonunda, oturumda söz edilen teorik bilgiye ilişkin bir ev ödevi verilmiş ve diğer oturumun başında 5-10 dakika ev ödevleri konusunda

tartışılmıştır. 2. oturumdan itibaren de her oturum başlangıcında bir önceki oturumun üyelere kısaca özetlenmesine, böylece de oturumların ardışık olarak tasarlanmasına özen gösterilmiştir.

- Programın son ögesi **değerlendirmedir**. Öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerini değerlendirmek amacıyla Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği ön-test son-test izleme testi olarak kullanılırken, öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin verilerin toplanması amacıyla tüm derslerden (Matematik, Fen ve Teknoloji, Görsel Sanatlar, Teknoloji Tasarım, Beden Eğitimi, İngilizce, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) almış oldukları ders notları kullanılmıştır.

Psikoeğitim planı Ek-1’de, akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının etkinlikleri de Ek-2’de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini elde etmek amacıyla öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyini belirlemek için bir ölçek ve akademik başarı düzeyini belirleyebilmek için de ders notları kullanılmıştır. Bu bölümde araştırmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan “Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği” tanıtılmıştır.

Öğrencilerin ders notlarını belirleyebilmek amacıyla deneysel işlem öncesinde (Ocak, 2009), deneysel işlem sonrasında (Nisan, 2010) ve deneysel işlemden 2 ay sonra (Haziran, 2010) öğrencilerin öğretmenleri tarafından e-okul sistemine girilen ders notlarının aritmetik ortalaması alınmıştır. Kocaeli ilinde uygulanmakta olan “Gelecek İçin El Ele” projesi kapsamında, tüm sınıflar aynı tarihte, aynı sorulardan sınav olmaktadır.

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Frost ve diğerleri (1990) tarafından geliştirilen, Özbay ve Mısırlı Taşdemir (2003) tarafından Türkçe’ye uyarlanması yapılan ölçeğin, altı alt boyutu

(düzen, davranışlardan şüphe, ebeveynsel eleştiri, hatalara aşırı ilgi, aile beklentileri ve kişisel standartlar) bulunmaktadır.

Envanter araştırmacıların (Özbay ve Mısırlı Taşdemir, 2003) denetiminde Türkçe'ye çevrilmiştir,. Böylece 35 madde daha ileri işlemler için hazır duruma getirilmiştir. Ölçek likert tipinde 1 – 5 arası derecelendirme ile 1 Kesinlikle katılmıyorum, 2 Katılmıyorum, 3 Kararsızım, 4 Katılıyorum, 5 Kesinlikle katılıyorum cevaplarına karşılık gelecek şekilde düzenlenmiştir. Ölçek 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 175, alınabilecek en düşük puan ise 35'tir. Ölçekten toplam puanda yüksek puan almak mükemmeliyetçilik düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Ölçeğin alt ölçekleri şunlardır (Mısırlı-Taşdemir ve Özbay, 2003):

Düzen

Bu faktör altında toplanan maddeler daha çok düzenli ve temiz olma eğilimini, mükemmeliyetçilikle ilişkili olan düzen ve düzenliliğin önemini yansıtmaktadır.

Bu faktör altındaki maddelerin faktör yükleri .63 ile .82 arasında değişmektedir. Bu faktör toplam varyansın %16.6'sını açıklamakta ve 6 maddeden oluşmaktadır.

Hatalara Aşırı İlgi

Bu faktör altında toplanan maddeler hatalara verilen negatif tepkileri, hataları başarısızlıkla eşit olarak görme ve başarısızlığının sonucu olarak, diğerlerinin saygısını kaybedeceğine inanma eğilimini yansıtmaktadır. Maddelerin faktör yükleri .31 ile .70 arasında değişmektedir. Bu faktör toplam varyansın %12.2' sini açıklamaktadır. 9 maddeden oluşmaktadır.

Davranışlardan Şüphe

Bu faktör altında toplanan maddeler bireyin görevlerini (işlerini) tamamlama becerisinden şüphe etme eğilimini yansıtmaktadır. Bu faktör altındaki maddelerin faktör yükleri .40 ile .68 arasında değişmektedir. Bu faktör toplam varyansın %6.1' ini açıklamakta ve 5 maddeden oluşmaktadır.

Aile Beklentileri

Bu boyuttaki maddeler bireyin, ebeveynlerinin çok yüksek standartlar oluşturduğuna inanma eğilimini yansıtmaktadır. Faktör altındaki maddelerin faktör yükleri .55 ile .73 arasında değişmektedir. Bu faktör toplam varyansın %5.3' ünü açıklamakta ve 5 maddeden oluşmaktadır.

Ailesel Eleştiri

Bu faktör altında yer alan maddeler bireyin, ebeveynlerini aşırı derecede eleştirel algılamasını yansıtmaktadır. 4 maddeden oluşmaktadır. Faktör altındaki maddelerin faktör yüklemeleri .41 ile .68 arasında değişmektedir. Bu faktör toplam varyansın %3.9' unu açıklamaktadır.

Kişisel Standartlar

Bu faktör altında yer alan maddeler çok yüksek standartlar oluşturma ve öz-değerlendirmede bu standartların aşırı derecede önemli bir yeri olduğunu yansıtmaktadır. Toplam varyansın %3.5' ini açıklayan faktör altında yer alan maddelerin faktör yükleri .44 ile .62 arasında değişmektedir.

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği için güvenirlik çalışması SPSS/RELIABILITY ile Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. 489 lise öğrencisi ile yürütülen çalışmada genel ve alt ölçekler için belirlenen α güvenirlik katsayıları .63 ile .87 arasında ortaya çıkmıştır. Testin bütününe ilişkin güvenirlik katsayısı α (.83) olarak hesaplanırken, Düzen alt boyutu için α .87, Hatalara Aşırı İlgi alt boyutu

için Crα. 77, Davranışlardan Şüphe alt boyutu için Crα. 61, Aile Beklentileri alt boyutu için Crα. 71, Ailesel Eleştiri alt boyutu için Crα. 65 ve Kişisel Standartlar alt boyutu için Crα. 63 olarak bulunmuştur.

Deneysel İşlemler ve Verilerin Toplanma Süreci

Kocaeli ili Körfez ilçesi Hedise Evyap İlköğretim Okulu 2009-2010 Eğitim Öğretim yılı 8. Sınıf öğrencilerinin tümüne (n=132) Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ) araştırmacı tarafından ön test olarak uygulanmıştır. Öğrencilere, onları samimi cevap vermeye güdülemek amacıyla cevaplarının saklı tutulacağı söylenmiştir. Ölçek uygulandıktan sonra tüm öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması alınmıştır. ÇBMÖ'den yüksek puan almak öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin yüksek olduğunun göstergesidir. Bu nedenle ÇBMÖ toplam puanı aritmetik ortalamanın üzerinde olan öğrenciler deney grubuna alınmak üzere diğerlerinden ayrılmıştır. Öğrencilerin ÇBMÖ'den aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{X}=115$ 'tir. ÇBMÖ' den ortalamanın üzerinde puan alan öğrencilerin akademik başarı düzeylerine de bakılmıştır. Bunun için 8. sınıf öğrencilerinin ders notlarının aritmetik ortalaması alınmıştır. 2009-2010 Eğitim Öğretim yılı Hedise Evyap İlköğretim Okulu 8. sınıfların I. Dönem notları (Ocak, 2009) aritmetik ortalaması $\bar{X}=74$ 'tür. Akademik başarı düzeyi yani okul ders notları 8. sınıf öğrencilerinin not ortalamalarının altında olan öğrenciler belirlenmiştir. Akademik başarı düzeyi aritmetik ortalamanın üzerinde ve ortalama değerinde olan öğrenciler dikkate alınmamıştır. Mükemmeliyetçilik düzeyi ortalamanın üzerinde ve akademik başarısı ortalamanın altında olan öğrenciler arasından deney ve kontrol gruplarına 15'er öğrenci yansız olarak atanmıştır. Öğrenciler deney ve kontrol gruplarına atandıktan sonra, deney grubuna 11 oturumluk Mükemmeliyetçilikle İlgili Psikoeğitim Programı uygulanırken, kontrol grubuna hiçbir işlem uygulanmamıştır. Çalışma araştırmacının çalıştığı okulda uygulandığından, çalışma grubunda denek kaybı yaşanmamış, deney grubu 15 kişi ile başlamış ve sonlandırılmıştır.

Deney grubu ile yapılan oturumlarda yaşananlar genel hatlarıyla şu şekildedir:

Birinci Oturum:

Grup üyelerine kısaca grubun amacından bahsedilmiştir. Üyelere gruba benzer özellikler ve ihtiyaçlar gösterdikleri için seçildikleri söylenmiş ve üyelerin seçiminde dikkat edilen hususlar kısaca açıklanmıştır. Grup üyelerine önceden belirlenmiş olan kurallar okunmuş ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Üyelere düzenli katılımın ve gönüllü olmanın öneminden bahsedilmiştir. Bunun üzerine hazırlanmış olan “Grup Kontratı” üyelere dağıtılmıştır. Grubun genel amacı belirtildikten sonra üyelere bu amaç doğrultusunda kendi amaçlarının ne olduğu sorulmuştur. Alıştırma etkinliği ve tanışma tekniği olarak “Adımı Kim Koydu, Adım Nasıl Kondu?” etkinliği yapılmıştır. Mükemmeliyetçiliğin kısa bir tanımının ardından, mükemmeliyetçi kişinin hangi özellikleri gösterdiği anlatılmıştır. Bu sırada anlatılan her bir özelliğin kendilerine ne kadar uyduğu konusunda üyelerin kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Bunun için üyelerin hazırlanmış olan kartlardan kendilerine uygunluk derecesine göre 1’den 5’e kadar kartları göstermeleri istenmiştir. Böylece üyeler tarafından, grup içindeki herkesin birbirine çok yakın mükemmeliyetçi özellikler gösterdiği görülmüştür. Üyelere mükemmeliyetçi kişi hikayesi okunmuştur. Üyelere birkaç dakika süre verilerek hikayeyi değerlendirmeleri istenmiştir. Üyelere ev ödevi olarak bu hikayeyi referans alarak, kendi mükemmeliyetçilik hikayelerini yazmaları, hikayeyi seçerken yaşamış oldukları ve mükemmeliyetçilikleri yüzünden ellerinden kaçırmış oldukları fırsatlardan söz etmeleri istenmiştir.

Oturum sonunda üyelere kendilerini nasıl hissettikleri sorulmuştur. Üyeler gruba katıldıklarından dolayı mutlu olduklarını, önceden kafalarında oluşan soruların çözüldüğünü ve grubun kendilerine yararlı olacağına inandıklarını belirtmişlerdir. Birinci oturumda konuşulanlar kısaca özetlenmiş ve oturuma son verilmiştir.

İkinci Oturum:

Gönüllü olan bir üye tarafından geçen oturumda yapılanlar eksiksiz ve kısa bir biçimde özetlenmiştir. Üyelere ev ödevlerini yapıp yapmadıkları

sorulmuş, ev ödevini okuyan üyeye olayı tekrar gözünde canlandırması söylenmiş ve o anda kendine neler söylediğini hatırlaması istenmiştir. Gönüllü üyeye kendine söylediği şeyleri bulması için yardımcı olunmuştur. Sonra üyelere bunların “negatif öz konuşma” olduğu ve kendimize bir olay sırasında söylediklerimizi yansıttıkları açıklanmıştır. Gönüllü bir üye seçilerek, ondan günlük hayatta sürekli yaptığı bir işi belirlemesi istenmiştir. Ders çalışmayı belirleyen üye, grubun ortasında ders çalışmaya başlamış ve diğer üyeler çevresinde bir çember oluşturmuşlardır. Gönüllü üye sessizce ortada otururken, diğer üyeler kendi hikayelerindeki negatif öz konuşmaları gönüllü üyeye doğru yaklaşarak sesli bir şekilde dile getirmişlerdir. Her üye en az iki negatif öz konuşma söyledikten sonra “Dış Ses” etkinliğine son verilmiştir. Önce gönüllü üyeden etkinlik sırasında neler hissettiğini paylaşması istenmiştir. Gönüllü üye kendini çok kötü hissettiğini ve bu seslerin sürekli olumsuz şeyler söylemesinin onu çok mutsuz ettiğini söylemiştir. Sırasıyla diğer üyeler de kendi düşünce ve duygularını paylaşmışlardır. Büyük bir çoğunluğu, ortada ders çalışan kişinin kendileri olduğunu, yani kendi kendilerine ders çalışırken sürekli böyle düşüncelerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında öğrenciler etkinliklerden çok hoşlandıklarını ve haftada iki kez toplanmak istediklerini söylemişlerdir. Tüm üyeler hissettiklerini paylaştıktan sonra üyelere ev ödevleri verilmiştir. Daha sonra oturum özetlenerek sonlandırılmıştır.

Üçüncü Oturum:

Gönüllü bir üye kısaca geçen hafta yapılan etkinliklerden bahsetmiştir. Öğrencilere ev ödevlerini yaparlarken zorlanıp zorlanmadıkları sorulduğunda, öğrenciler zorlanmayıp ev ödevlerini keyif alarak yaptıklarını söylemişlerdir. Öncelikle gönüllü bir üyenin paylaşımının ardından, bütün üyelere ev ödevlerine yazdıkları, grupta paylaşmanın kendilerini rahatsız etmeyeceğini düşündükleri kendilerini zayıf hissettikleri alanlardan birini seçip, bu alanlarla ilgili yaşamış oldukları olaylarda kendilerine söylediklerini sesli olarak paylaşmaları istenmiştir. Öğrenciler sırayla birer cümle şeklinde öz konuşmalarını dile getirmişlerdir ve grup içinde birbirine çok yakın öz konuşmaların var olduğu görülmüştür. Daha sonra öğrencilere sevdikleri bir arkadaşları ile akşam saat 7’de dışarı çıkmak için sözleştiklerini ve

arkadaşlarını beklemeye koyuldukları ancak saat 9 olduğu halde arkadaşları gelmezse ne düşünecekleri ve kendilerini nasıl hissedecekleri sorulmuştur. Her üye kendi duygu ve düşüncesini bildirdikten sonra üyelere, arkadaşınız aslında trafik kazası geçirmiş denmiştir. Tekrar tüm üyelere söz hakkı verilmiş, şu anda ne düşünüyor ve ne hissediyorsunuz diye sorulmuştur. Bu etkinlik sonrasında, üyelere ABC modeli hakkında kısaca bilgi verilmiş, etkinlikte de görüldüğü gibi, olayların değil düşüncelerin duyguları ve davranışları belirleyici olduğu söylenmiştir. Daha sonra öğrencilerden kendilerini mükemmel olmak zorunda hissettikleri bir durumu gözlerinde canlandırmaları ve bu durumlarda ne düşündüklerini belirlemeye çalışmaları istenmiştir. Üyeler belirledikleri düşünceleri sesli olarak dile getirmişlerdir. Üyelerden bu inançları olumlu anlamda değiştirerek kendilerini o durumda hayal etmeleri istenmiştir. Üyeler ikinci durumda duygularının da değiştiğini fark etmişlerdir. Grup üyeleri olayları bu şekilde analiz etmenin biraz karmaşık olduğunu söylemişlerdir. ABC modelinin kavramsallaştırılması ve daha iyi anlaşılabilmesi için üyelere ev ödevi verilmiştir. Mükemmeliyetçi olarak belirlemiş oldukları davranışları ilgili yerlere olay, düşünce ve duygu şeklinde not etmeleri istenmiştir. Ev ödevlerinin daha rahat yapılabilmesi ve ABC modelinin daha iyi kavramsallaştırılabilmesi için aynı hafta bir kez daha tekrar toplanılmasına karar verilmiştir. Oturum özetlenerek sonlandırılmıştır.

Dördüncü Oturum

Oturumun başında “6-4-8 Meditasyon” adlı etkinlik yapılmıştır. Sonra gönüllü bir öğrenci 3. oturumda yapılmış olanları kısaca özetlemiş, başka bir öğrenci de bu özete eklemeler yapmıştır. Ardından Nick’in Hikayesi üyelere okunmuştur. Öğrencilerden bu hikayede anlatılanları ABC modeline göre analiz etmeleri istenmiş ve yeteri kadar süre verilmiştir. Hazır olduklarında gönüllü bir üye, başarılı bir şekilde hikayeyi analiz etmiştir. Sonra üyelere kendilerini hikayenin kahramanı Nick’in yerine koymaları ve Nick’in düşüncelerini değiştirerek yerine kendi düşüncelerini koymaları ve bu düşünme biçimi sonrasında kendilerini nasıl hissettiklerini belirlemeleri istenmiştir. Bir süre düşündükten sonra öğrenciler, düşünce ve duygularını söylemişlerdir. Bunun yanında hikayeden çok etkilendiklerini de belirtmişlerdir. Bir öğrenci söz alarak, hikayeyi dinledikten sonra, doktorların

hastayken karamsar olmamak ve olumlu düşünmek konusunda söylediklerinin doğru olduğuna inandığını söylemiştir. Bir başka öğrenci ise, SBS ile ilgili olumsuz düşüncelerini değiştirerek daha başarılı olabileceğine inandığını belirtmiştir. Daha sonra üyelerle duygu türetmece etkinliği yapılmıştır. Etkinlik her bir üye farklı bir duygunun ismini söyleyene kadar devam etmiştir. Bu etkinlik sonrasında grup lideri tarafından üyelere karışık olarak olay, düşünce ve duygular okunmuş ve bunların hangi kategoriye girdiğini söylemeleri istenmiştir. Bazıları hakkında tartışmalar yapılarak, hangi kategoriye girdiğine karar verilmiştir. Lider tarafından duygular listesi okunmuş ve üyelere ev ödevlerini yaparken yararlanmaları açısından dağıtılmıştır. Üyelerden sırayla bu oturumda konuşulanlar hakkında paylaşımda bulunmaları istenmiştir. Üyeler düşüncelerini değiştirerek daha mutlu olabileceklerini, başarılarını arttırabileceklerini, sınav kaygılarını azaltabileceklerini, hayattan daha fazla zevk almayı öğrenebileceklerini belirtmişlerdir. Bu oturumla ABC modelinin daha da netleştiğini ve ev ödevlerini yaparken daha az zorlanacaklarını düşündüklerini söylemişlerdir. Oturum özetlenerek sonlandırılmıştır.

Beşinci Oturum:

Duvarlara önceden asılmış olan yazılar öğrencilerin dikkatleri çekmiştir. “Ya başarısız olmayı öğreniriz ya da öğrenirken başarısız oluruz” ve “Bir kişinin yapabileceği en büyük hata bir hata yapmaktan korkmaktır” yazılarını gören üyeler bu sözler bizim durumumuzu yansıtıyor demişlerdir. Önce ısınma etkinliği olarak “grup makinesi” adlı etkinlik yapılmıştır. Daha sonra üyelere neler hissettikleri sorulmuştur. Çok eğlendiklerini ve bir kez daha yapmak istediklerini söylemişlerdir. Gönüllü bir üye geçen hafta yapılanları özetlemiştir. Ev ödevlerinde belirlemiş oldukları düşünceler sorulmuştur. Üyeler ödevlerini yaparken zorlanmadıklarını, hatta bu ödevden hoşlandıklarını ve formu birkaç tane daha çoğaltıp birkaç ödev yaptıklarını söylemişlerdir. Üyelerin belirlemiş oldukları düşüncelerle ve yapmak istedikleri ancak mükemmel yapamayacaklarından korktukları şeylerle ilgili konuşulmuştur. Bunun başarısızlık korkusundan kaynaklandığı üzerinde durulmuş ve başarısızlık korkusu ile ilgili bilgi verilmiştir. Thomas Edison’un hikayesi anlatılmıştır. Öğrencilere 10 bin kez denedikleri bir şey olup olmadığı

sorulmuştur. Söz alan gönüllü üyeler dersler konusunda başarısız hissettiklerinde en fazla 3-5 kez denediklerini, hatta bazen tek denemeyle kaldıklarını söylemiştir. Daha sonra öğrencilere Form 5-C okunmuş ve içinizde hayatı böyle olumsuzluklara dolu olan biri var mı diye sorulmuştur. Öğrenciler hayır cevabı vermiş ve kendilerini hikayedeki kişiden daha şanslı hissettiklerini söylemişlerdir. Daha sonra öğrencilere hikayedeki kişinin Atatürk olduğu söylenmiştir. Hepsi çok şaşırarak başlangıçta inanmak istememişlerdir. Daha sonra Form 5-D okunmuştur. Üyelerden gözlerini kapatmaları ve başarısızlık korkusu olan, mükemmel yapamayacaklarından korktukları şeyleri düşünmeleri, gözlerinde canlandırmaları istenmiştir. Hazır olduklarında gözlerini açan üyeler hazırlanmış olan kartlara bu olayları yazmışlardır. Bazı üyelerin birden fazla durum yazdığı gözlenmiştir. Üyelere, ortaya bir Kızılderili ateşi yakıldığı söylenmiş ve bir kova konmuştur. Üyelerden bu kağıtları yakmaları istenmiştir. Üyelerin her biri kağıtları küçük parçalara ayırmıştır. Kağıtlar yandıktan sonra üyelere neler hissettikleri sorulmuştur. Üyeler temsili de olsa kağıtları yakmanın onları rahatlattığını belirtmişlerdir. Ev ödevi olarak kağıtlara yazmış oldukları, mükemmel yapamayacaklarından korktukları bir şeyi denemeleri istenmiştir. Bir sonraki hafta toplandığında bunlardan söz edileceği söylenmiştir. Oturum özetlenerek sonlandırılmıştır.

Altıncı Oturum:

Gönüllü bir üye geçen haftayı özetlemiş ve daha sonra da bir başka üye buna eklemeler yapmıştır. Sonrasında verilmiş olan ev ödevi ile ilgili konuşulmuştur. Üyelere bir önceki hafta kağıtlara yazdıkları mükemmel olmayacağından korktukları şeyleri deneyip denemedikleri sorulmuştur. Bir üye, başkalarıyla tanışırken başarısız olacağından korktuğunu yazmış ve bir kızla tanışmış, başarısız olmuş ancak yine de kendini iyi hissettiğini belirtmiştir. Bir başka üye Türkçe dersinde başarısız olacağını düşünüyor ve bundan korkuyorken, Türkçe sınavında daha iyi başarı elde edebileceğini düşünerek sınava girmiş ve başarılı olmuştur. Üyelere Form 6-A'daki öykü okunduktan sonra öyküde ne anlatılmak istendiği sorulmuştur. Bunun üzerine üyeler öyküdeki ihtiyar adamın olayları yorumlamaktan ve özellikle olumsuz düşünmekten kaçındığını söylemişlerdir. Köylülerin nasıl

düşündükleri sorulduğunda ise, bir üye söz alarak, köylülerin hiç düşünmeden olayın sonuçlarını yorumladıklarını söylemiştir. Ancak sonuçların da bekledikleri gibi gerçekleşmediğini eklemiştir. Üyelere daha sonra bu oturumda daha önce ABC modeli ile analiz edilen durumlardaki B'lerin inceleneceği ve değerlendirileceği söylenmiştir. Bir önceki oturumda kendilerini analiz ederek belirlemiş oldukları B'leri düşünmeleri istenmiştir. Belirli bir süre düşündükten sonra, hiçbir düşüncelerini söylemişlerdir. Daha sonra üyelere akılcı olmayan düşüncelerin yazılı olduğu form verilmiş ve dikkatlice okuyup kendilerine uyanı bulmaları istenmiştir. Üyelerin büyük bir çoğunluğunun akılcı olmayan inançlara sahip olduğu gözlemlenmiştir. Üyelere akılcı olmayan inançlarla ilgili bilgiler verilmiştir. Akılcı olmayan inançların türleri hakkında konuşulmuştur. Daha sonra ev ödevlerinde analiz ettikleri inançlar tekrar konuşulmuştur. Üyeler kendi inançlarını tekrar değerlendirmiş, bu inançların kendilerine göre akılcı olduğunu ancak listeye göre akılcı olmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerden bu inançlarını değiştirmeleri ve değişmiş inançlarla neler hissettiklerini söylemeleri istenmiştir. Üyeler düşüncelerin değişmesi ile duygularının da değiştiğini söylemişlerdir. Üyelerle “Alaaddin’in Lambası” etkinliği yapılmıştır. Her üye en az bir tane SBS ile ilgili dilek belirlemiştir. Üyelere son olarak SBS ile ilgili inançlarını değiştirerek duygularını da değiştirebilecekleri hatırlatılmış ve ev ödevi olarak kendilerini gözlemleyerek ABC analizi yapmaları istenmiştir.

Yedinci Oturum:

Bir önceki oturumun özeti üyeler tarafından ortaklaşa yapılmış ve grup lideri de eksik kalan yerleri tamamlamıştır. Geçen oturumda verilen ev ödevleri sorulmuştur. Gönüllü olan üyeler kendi analizlerinden bahsettikten sonra akılcı olmayan düşünceler listesi tekrar okunmuş ve hatırlatmak için akılcı olmayan düşüncelerin türlerinden bahsedilmiştir. Üyelere “Sokrates’in Üç Süzgeci” öyküsü okunmuştur. Akılcı olmayan düşünceler listesinden başarıyla ilgili olan ve tartışılmak istenen 3 düşünce seçilmiştir. Geçen oturumda “Alaaddin’in Cini” adlı etkinlikte üyelerin dileklerinin en az bir tanesi SBS ile ilgili olduğundan başarı ile ilgili düşünce seçilmiştir. Üyeler iki gruba ayrılmıştır. Yazı tura atılarak üyelerin akılcı inancı mı yoksa akılcı olmayan inancı mı savunacakları belirlenmiştir. Üyeler birkaç dakika hazırlandıktan

sonra kanıtlar ortaya konmuştur. Her iki grup da kanıtlarını ortaya koyarak haklı olduklarını ispat etmeye çalışmışlardır. İlk etapta, “yalnızca başarılı ve çalışkan insanlar saygıdeğerdir” düşüncesi tartışılmıştır. İkinci olarak tartışılan “riske girmektense o işe hiç başlamam” düşüncesinde gruplar yön değiştirmiş ve ilk etapta akılcı olmayan düşünceye kanıtlar bulmaya çalışan grup ikincisinde tam tersini yapmıştır. Son olarak, gruplar yön değiştirmiş “insanların problemleri için her zaman doğru, kesin ve mükemmel bir çözüm vardır ve eğer bu mükemmel çözüm bulunamazsa bu felaket bir durumdur” düşüncesi tartışılmıştır. Her bir düşünce için kesin doğru olmadığına ancak bazı durumlarda örneğin risk almanın düşünülmesi gerekliliği gibi istisnalar bulunduğu karar verilmiştir. Üyelerden ev ödevi olarak analiz ettikleri ve belirledikleri akılcı olmayan düşüncelerini Sokrates’in üç süzgecine göre değerlendirmeleri ve buradaki tartışmayı kendileri yapmaları ve mutlaka yazarak kayıt altına almaları istenmiştir. Oturum özetlenerek sonlandırılmıştır.

Sekizinci Oturum:

Bir üye gönüllü olarak geçen oturumu özetlemeye başlamış ve sonrasında iki üye de özete eklemeler yapmıştır. Bu oturumda verimli ders çalışma yolları ile ilgili bilgiler verileceği ve üyelerin çalışma yöntemlerinin sorgulanacağı söylenmiştir. Üyelerin dikkatlerini konuya çekebilmek için başarılı olmayı hangi faktörlerin etkileyeceği sorulmuş ve bununla ilgili bir tartışma başlatılmıştır. Zekanın ortalama %50-60, çalışmanın %30-40 ve şansın da %10-20 oranında etkili olduğu söylenmiş ve bunların arasında en fazla çalışma üzerinde kontrolümüzün olduğu ve çalışmanın, başarının neredeyse yarısını etkilediği vurgulanmıştır. Daha sonra üyelere çalışma ortamlarının nasıl olduğu sorulmuş, gönüllü üyeler cevap vermişlerdir. Çalışma ortamında uyulması gerekenlerin çoğunu gözettikleri fark edilmiş, üyelere çalışma ortamlarını düzenli şekilde havalandırmaları da önerilmiştir. Bunun yanında zihinsel canlılığın daha yoğun olduğu saatlerle ilgili bilgi verilmiştir. Daha sonra dersi dinleyerek öğrenmenin yararları konusunda tartışma başlatılmış, üyelerin fikirlerine gereken yerlerde eklemeler yapılmıştır. Öğrenmede tekrarın önemi ile ilgili, üyelere tekrar yaparak beyinde snaptik bağların artırıldığı söylenmiş, tekrar yaparak unutmanın daha zorlaşacağı hatırlatılmış ve hangi zaman aralıklarıyla ne kadar süre tekrar

yapılması gerektiği konusunda bilgi verilmiştir. Üyelerden oturumu özetlemeleri istenmiştir ve bu özetlemelerin de tekrar etmek amacıyla yapıldığı ve böylece konuşulanların hatırdaki kalmasına yardımcı olduğu söylenmiştir. Ev ödevi olarak üyelere Çalışma Alışkanlıklarını Değerlendirme Ölçeği verilmiştir. Oturum üyeler tarafından özetlendirilerek sonlandırılmıştır.

Dokuzuncu Oturum:

Öncelikle geçen oturumu kısaca özetlemeleri istenen üyeler söz alarak birer cümle ile özetleme yapmıştır. Daha sonra üyelerin gözlerini kapatmaları istenmiştir. Rahatlamaları ve gevşemeleri söylendikten sonra kendilerine ben kimim diye sormaları ve bu sorunun cevabını düşünüp gözlerinde canlandırmaları istenmiştir. Daha sonra üyelere ne olmak istedikleri sorusunu kendilerine yöneltmeleri istenmiş ve cevapları da gözlerinde canlandırmaları söylenmiştir. Gözlerini açan üyelere ben kimim ve ne olmak istiyorum sorularına ne cevap verdikleri sorulmuş ve gözlerinde canlandırdıkları hayali kısaca anlatmaları istenmiştir. Üyelerin çoğunun ben kimim sorusuna kendi isimleriyle cevap verdikleri görülmüştür. Ancak iki üyenin psikolojik özelliklerini de cevaplarına ekledikleri gözlenmiştir. Kim olmak istiyorum sorusu içinse kendilerini bir mesleği icra ediyorken hayal ettikleri görülmüştür. Sonrasında üyelere ev ödevlerini yapıp yapmadıkları sorulmuştur. Kağıtları çıkartan üyelere ölçeğin nasıl puanlanması gerektiği okunmuştur. Ölçeklerini puanlayan üyeler tek tek kaç puan aldıklarını paylaşmışlardır. Üyelere tatillerini Fransa'da geçirmek isteyen bir ailenin ne yapması gerektiği sorulmuştur. Bunun üzerine verilen cevapların çoğunda plan ve program yapmaları denildiği gözlemlenmiştir. Üyelerin dikkatleri amaçlarını yurtdışına gitmek olarak belirlemiş olan ailenin plan yapması gerektiği düşüncesine çekilmiş ve onlara 'siz de ne olmak istiyorum sorusuna hep bir meslek elemanı olarak cevap verdiniz, böyle bir hedefiniz var. Tıpkı bu aile gibi bir plan yapıyor musunuz?' diye sorulmuştur. Üyelerin sessiz kaldığı gözlemlenmiş ve bunun üzerine hedef nedir diye sorulmuştur. Gitmek istediğimiz yer diye bir cevap gelmiş ve bunun üzerine plan ne demek diye sorulmuştur. Üyeler düzen, organize olma gibi cevaplar vermişlerdir. Bunun üzerine verimli çalışma için plan yapmanın öneminden bahsedilmiş ve kısa dönem, orta dönem ve uzun dönem şeklinde plan türleri olduğu söylenmiş ve

bunların ne olduğu ile ilgili bilgi ve örnekler verilmiştir. Ev ödevi olarak üyelere Form 9-A dağıtılmış ve nasıl yapacakları ile ilgili bilgi verilmiştir. Oturum üyeler tarafından özetlendirilerek sonlandırılmıştır.

Onuncu Oturum:

Üyeler geçen haftayı özetledikten sonra üyelere ev ödevlerini yapıp yapmadıkları sorulmuştur. Önce gönüllü olan üyelere başlanmış, sonra tüm üyeler sırayla amaçlarından ve bu amaçlara ulaşmak için yaptıkları planlardan bahsetmişlerdir. Sonuç olarak sadece hedef belirlemenin anlamsız olduğu ve hedefe ilişkin planların da yapılması gerektiğine karar verilmiştir. Sonra üyelere amaç belirlerken dikkat edilmesi gereken kriterler hakkında bilgiler verilmiştir. Bu kriterlerin her biri ile ilgili konuşulmuş ve anlaşıldığına emin olunduktan sonra da üyelere kriterlere uygun olan ve olmayan örnekler vermeleri istenmiştir. Daha sonra üyelere dağıtılmış olan Form 10-B'de birinci sütuna kendileriyle ilgili ilk akıllarına gelen hedefi belirlemeleri istenmiştir. Üyelerin yazdıkları hedefler, üyelerin işbirliğiyle tüm amaç belirleme kriterlerine uygun olacak şekilde düzeltilmiştir. Ev ödevi olarak üyelere Form 10-B'deki diğer boş amaçlara da okul, SBS ya da başarıyla ilgili hedefler yazmaları ancak bunları yazarken de kriterlere uygunluğu bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Daha sonra üyelere Form 10-C dağıtılarak yönerge takip etmeyle ilgili alıştırmalar yapılmıştır. Üyelere bu etkinlik ile ilgili ne hissettikleri sorulmuştur. Üyeler etkinliğin hoş olduğunu ancak istenilenlerin karmaşık olduğunu ve bu yüzden zorlandıklarını söylemişlerdir. Oturum üyeler tarafından özetlendikten sonra haftaya son oturumun yapılacağı hatırlatılmış ve ev ödevleri tekrar anlatıldıktan sonra oturum sonlandırılmıştır.

Onbirinci Oturum:

Geçen oturum üyeler tarafından özetlendikten sonra ev ödevlerinin yapıp yapmadıkları sorulmuştur. Üyeler ev ödevlerinde belirlemiş oldukları amaçlardan söz ederken, kriterlere uygun olmayan amaçlar diğer üyelerin de yardımı ile uygun hale getirilmeye çalışılmıştır. İlk oturumdan başlayarak nelerden bahsedildiği ve hangi etkinliklerin yapıldığı sırasıyla hatırlatılmıştır. Söz alan grup üyelerinin hatırladıklarından kısaca bahsetmelerinin ardından

lider tarafından eksik kalan taraflar tamamlanmıştır. Kısaca tüm etkinlikler hatırlatıldıktan sonra da üyelerden duygularını paylaşımları istenmiştir. Gruba katıldıkları ve grupta geçirdikleri süre boyunca kendilerini nasıl hissettikleri ve gruba katılarak neler kazandıkları sorulmuştur. Üyeler sırasıyla duygularını paylaşmışlardır. Özellikle üyelerin gruba seçildikleri ve katıldıkları için kendilerini özel hissettikleri fark edilmiştir. Üyeler ayrıca, grupta öğrendiklerinin gündelik hayatta işlerine yaradığını söylemişler, gruba katılmış olmaktan dolayı kendilerini mutlu hissettiklerini ve daha önce böyle bir deneyimleri olmadığını söylemişlerdir. Bunun üzerine de grup lideri katıldıkları için hepsine teşekkür etmiş, grup sürecinde öğrendiklerini hayatlarında uygulayabilmelerini temenni etmiştir. Daha sonra üyelere son testler dağıtılmış ve cevaplamaları istenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarına deneysel işlemin ardından son test olarak yine Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği uygulanmış ve grupların mükemmeliyetçilik puanları arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri belirlemek amacıyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ders notları temel alınmıştır. Mükemmeliyetçilikle ilgili Psikoeğitim Programının katılımcıların mükemmeliyetçilik düzeyleri ve akademik başarıları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşırsa, bu sonucun zaman etkisinden ve Hawthorne etkisinden bağımsız olduğunu gösterebilmek amacıyla izleme ölçümlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle Mükemmeliyetçilikle İlgili Psikoeğitim Programının etkisinin zaman etkisinden bağımsız, kalıcı olup olmadığını test etmek amacıyla, deney ve kontrol gruplarına deneysel işlemin bitiminden 2 ay sonra izleme ölçümü olarak Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerini ölçmek amacıyla da deneysel işlem bitiminden 2 ay sonra, öğrencilerin ders notları temel alınarak e-okul sistemine girilen sınav notlarının ortalaması alınmıştır. Verilerin analizinde ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır. Söz edilen test ile deney ve kontrol gruplarının mükemmeliyetçilik ve akademik başarı düzeyleri ön test, son test ve izleme testi için karşılaştırılmış ve gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada mükemmeliyetçilikle başa çıkma programının uygulanacağı deney grubu ve hiçbir işlemin uygulanmayacağı kontrol grubu olmak üzere iki farklı grup kullanılmıştır. Ön test son test ölçümlerinin istatistiksel anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılan tekrarlı ölçümler için varyans analizi, t testi ve kovaryans analizi yer almaktadır. Ancak bu işlemlerin kullanılabilmesi için yerine getirilmesi gereken varsayımlar bulunmaktadır. Bu varsayımlar arasında katılımcı sayısının fazla olması ve dağılımın normallik varsayımını karşılaması bulunmaktadır. Bu varsayımlar karşılanmadığından ve araştırma az denekli deneysel bir araştırma olduğundan bu araştırmada ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Mann Whitney U testi, ilişkisiz iki örneklem puanlarının birbirleri ile anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir (Büyüköztürk, 2007). Araştırmada deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark olup olmadığı, ön test, son test ve izleme testi için Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. İstatistik işlemlerini yapabilmek amacıyla SPSS 17 paket programı kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada öne sürülen denenceleri test etmek üzere yapılan istatistiksel analizler ve bu analizlerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulgulara denencelerin yazılış sırasıyla yer verilmiştir.

1. Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Düzeylerine İlişkin Denencelerin Test Edilmesi

Araştırmada öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerine ilişkin denencelerin test edilmesinde kullanılacak olan verilerin toplanması amacıyla Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, deneysel işlemde önce ön test olarak, deneysel işlemde sonra son test olarak ve deneysel işlemde iki ay sonra izleme testi olarak üç kez uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinden almış oldukları puanlarla ilgili betimsel istatistikler Çizelge 3'te yer almaktadır.

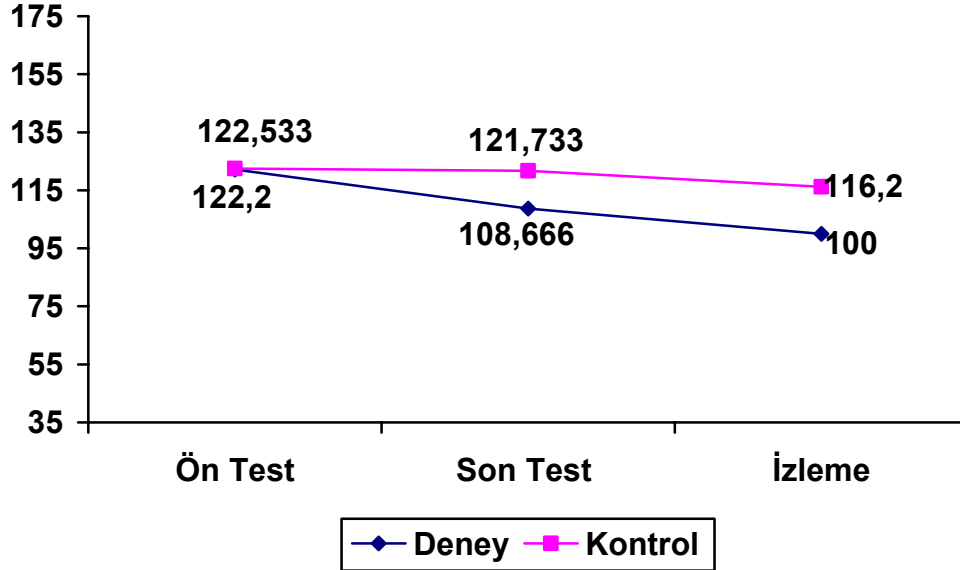
1.1 numaralı denence **“Akılcı duygusal yaklaşıma dayalı hazırlanan mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programına katılan öğrencilerin (deney grubu) mükemmeliyetçilik düzeyleri, katılmayanların (kontrol grubu) mükemmeliyetçilik düzeylerine göre anlamlı ölçüde azalır.”** şeklindedir. Öğrencilerin akılcı duygusal yaklaşıma dayalı mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programı öncesinde ve sonrasında elde ettikleri mükemmeliyetçilik puanları ile ilgili betimsel istatistikler Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3

Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinden Aldıkları Öntest-Sontest ve İzleme Testi Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

Grup	N	Ölçüm					
		Öntest		Sontest		İzleme	
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Deney	15	122,20	7,89	108,66	10,54	100,00	17,76
Kontrol	15	122,53	5,80	121,73	8,98	116,20	15,58

Şekil 1. Deney ve kontrol gruplarının ÇBMÖ'nden elde ettikleri ön-test, son-test ve izleme testleri puan ortalamaları grafiği



Çizelge 3 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 122,200 iken son test puanlarının aritmetik ortalamasını 108,666 olduğu, izleme testinde ise bu değer 100,00 olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği ön test puanları aritmetik

ortalamasının 122,533 iken son test puanlarının ortalamasının 121,733 olduğu, izleme testinde ise bu değerin 116,200 olduğu görülmektedir. Grupların Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nden almış oldukları puanlar incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel işlem uygulanmadan önce mükemmeliyetçilik puan ortalamaları arasında fark olduğu gözlemlenmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığı Mann Whitney U testi ile kontrol edilmiştir. İlişkisiz örneklemeler için Mann Whitney U testi ile deney ve kontrol gruplarının ön test ölçümleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiş ve sonuçlar Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4

Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği Ön Test Puanlarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	15	15,93	239,00	106,000	,787
Kontrol	15	15,07	226,00		

p>.05

Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Çizelge 4'te verilmiştir. Buna göre akılcı duygusal yaklaşıma dayalı mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programı öncesinde, programa katılan öğrenciler ile böyle bir programa katılmayan öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (U=106,000, p>.05).

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin mükemmeliyetçilik ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, Çizelge 3 incelendiğinde deneysel işlem sonrasında, deney ve kontrol grubu mükemmeliyetçilik puanları arasında akılcı duygusal yaklaşıma dayalı mükemmeliyetçilikle ilgili

psikoeğitim programına katılan öğrencilerin lehine bir fark olduğu gözlemlenmektedir.

Gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla, öğrencilerin mükemmeliyetçilik ölçeği son test puanları Mann Whitney-U testi tekniği ile test edilmiş ve sonuçlar Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5

Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği Son Test Puanlarına Göre U-Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	15	10,70	160,50	40,500	,002
Kontrol	15	20,30	304,50		

P<.05

Deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nden aldıkları puanların Mann Whitney U-Testi sonuçları Çizelge 5'te verilmiştir. Buna göre akılcı duygusal yaklaşıma dayalı mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programı sonunda, programa katılan öğrenciler ile böyle bir programa katılmayan öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=40,4500$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, akılcı duygusal yaklaşıma dayalı mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, katılmayan öğrencilere göre mükemmeliyetçilik düzeylerinin daha düşük olduğu gözlemlenmektedir. Bu bulgu, akılcı duygusal yaklaşıma dayalı mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programının, mükemmeliyetçilik düzeyi yüksek olan öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerini azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, araştırmanın "1.1. Akılcı duygusal yaklaşıma dayalı hazırlanan mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programına katılan öğrencilerin (deney grubu) mükemmeliyetçilik düzeyleri, katılmayanların (kontrol grubu) mükemmeliyetçilik düzeylerine göre anlamlı ölçüde azalır" biçiminde ifade edilen denencesini desteklemektedir.

1.2. numaralı denence, “Akılcı duygusal yaklaşıma dayalı hazırlanan mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programına katılan öğrencilerin (deney grubu) mükemmeliyetçilik düzeylerindeki azalma, katılmayanlara (kontrol grubu) kıyasla kalıcı olur.” şeklindedir. Çizelge 3 incelendiğinde deneysel işlemten 2 ay sonra deney ve kontrol grubu mükemmeliyetçilik puanları arasında akılcı duygusal yaklaşıma dayalı psikoeğitim programına katılan öğrencilerin lehine bir fark olduğu gözlemlenmektedir.

Gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla, öğrencilerin mükemmeliyetçilik izleme testi puanları Mann Whitney-U testi tekniği ile test edilmiş ve sonuçlar Çizelge 6’da verilmiştir.

Çizelge 6

Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği İzleme Test Puanlarına Göre U-Testi Sonucu

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	15	11,47	172,00	52,00	,011
Kontrol	15	19,53	293,00		

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulamadan 2 ay sonra Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği’nden aldıkları puanların Mann Whitney U-Testi sonuçları Çizelge 6’da verilmiştir. Buna göre akılcı duygusal yaklaşıma dayalı mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programından 2 ay sonra, programa katılan öğrenciler ile böyle bir programa katılmayan öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=52,00$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, akılcı duygusal yaklaşıma dayalı mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, katılmayan öğrencilere göre mükemmeliyetçilik düzeylerinin

daha düşük olduğu gözlemlenmektedir. Bu bulgu, akılcı duygusal yaklaşıma dayalı mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programının, mükemmeliyetçilik düzeyi yüksek olan öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerini kalıcı olarak azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, araştırmanın “1.2. Akılcı duygusal yaklaşıma dayalı hazırlanan mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programına katılan öğrencilerin (deney grubu) mükemmeliyetçilik düzeylerindeki azalma, katılamayanlara (kontrol grubu) kıyasla kalıcı olur.” biçiminde ifade edilen denencesini desteklemektedir.

2. Öğrencilerin Akademik Başarılarına İlişkin Denencelerin Test Edilmesi

Araştırmada öğrencilerin akademik başarı düzeylerine ilişkin denencelerin test edilmesinde kullanılacak verilerin toplanması amacıyla öğrencilerin ders notları kullanılmıştır. 2009-2010 Eğitim Öğretim yılı Hedise Evyap ilköğretim Okulu 8. sınıf dersleri: Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Görsel Sanatlar, Teknoloji Tasarım, Beden Eğitimi, İngilizce, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin 2009-2010 Eğitim Öğretim yılı I. Dönem sonunda karne notlarının aritmetik ortalaması alınarak deneysel işlem öncesinde gruplar birbirleri ile karşılaştırılmıştır. Deneysel işlem sonrasında Nisan ayında öğrencilerin e-okula işlenmiş olan sınav puanlarının aritmetik ortalaması alınmıştır. Deneysel işlemin uygulanmasından 2 ay sonra haziran ayında da öğrencilerin II. Dönem karne notlarının aritmetik ortalaması alınmıştır. Kocaeli ilinde tüm ilk ve ortaöğretim okullarında uygulanan ‘Gelecek İçin El Ele’ projesi nedeniyle tüm 8. sınıflar, aynı sorulardan, aynı tarihte sınav olmaktadır.

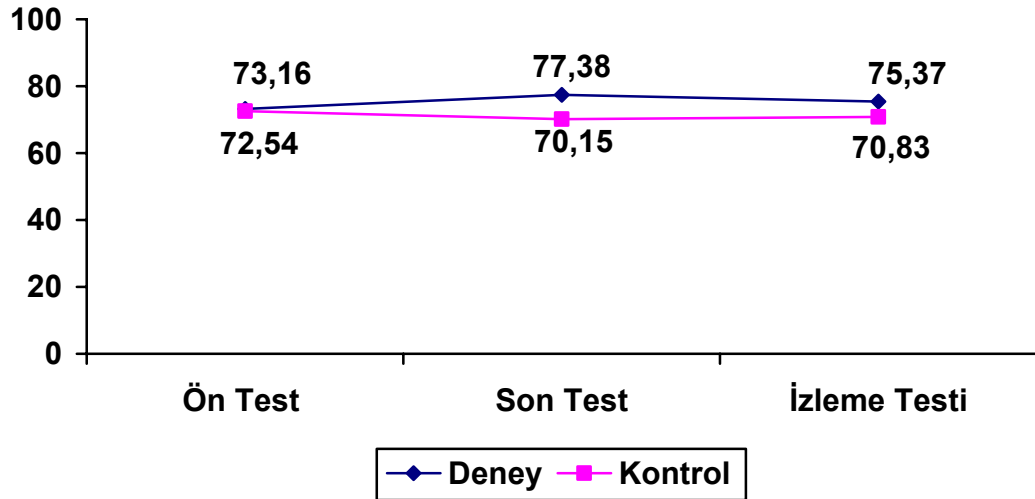
2.1. numaralı denence **“Akılcı duygusal yaklaşıma dayalı hazırlanan mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programına katılan öğrencilerin (deney grubu) akademik başarıları, katılmayanların (kontrol grubu) akademik başarılarına göre anlamlı ölçüde artar.”** şeklindedir. Öğrencilerin akılcı duygusal yaklaşıma dayalı mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programı öncesinde ve sonrasında akademik başarıları ile ilgili betimsel istatistikler Çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 7

Akılcı Duygusal Yaklaşım Dayalı Mükemmeliyetçilikle İlgili Psikoeğitim Programı Öncesi ve Sonrası Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	N	Ölçüm					
		Öntest		Sontest		İzleme	
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Deney	15	73,16	6,18	77,38	5,52	75,37	6,51
Kontrol	15	72,54	15,57	70,15	12,95	70,83	13,74

Şekil 2. Deney Ve Kontrol Grupları Ders Notlarına Dayalı Akademik Başarıları Ön-Test, Son-Test Ve İzleme Testleri Puan Ortalamaları Grafiği



Çizelge 7 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ön test puanları aritmetik ortalamasının uygulama öncesinde 73,16 iken son test puanlarının aritmetik ortalamasının 77,38 olduğu; izleme testinde ise 75,37 olduğu gözlenmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarılarının aritmetik ortalamasının uygulama öncesinde 72,54

iken uygulama sonrasında 70,15 ve izleme testinde ise 70,83 olduğu gözlemlenmektedir. Grupların ders notları incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel işlem uygulanmadan önce ders notları ortalamaları arasında fark olduğu gözlemlenmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığı Mann Whitney U testi ile kontrol edilmiştir. İlişkisiz örneklem için Mann Whitney U testi ile deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiş ve sonuçlar Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8

Deney ve Kontrol Gruplarının Deneysel İşlem Öncesi Akademik Başarılarına Göre U-Testi Sonucu

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	15	15,33	230,00	110,00	,917
Kontrol	15	15,67	235,00		

p>.05

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ders notlarına dayalı olarak ölçülmüş olan akademik başarılarına ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları Çizelge 8’de verilmiştir. Buna göre akılcı duygusal yaklaşıma dayalı mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programı öncesinde, programa katılan öğrenciler ile böyle bir programa katılmayan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (U=110,000, p>.05).

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin uygulama öncesi akademik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, Çizelge 7 incelendiğinde deneysel işlem sonrasında, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasında akılcı duygusal yaklaşıma

dayalı mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programına katılan öğrencilerin lehine bir fark olduğu gözlemlenmektedir.

Gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla, öğrencilerin uygulama sonrası akademik başarıları Mann Whitney-U testi tekniği ile test edilmiş ve sonuçlar Çizelge 9'da verilmiştir.

Çizelge 9

Deney ve Kontrol Gruplarının DeneySEL İşlem Sonrası Akademik Başarılarına Göre U-Testi Sonucu

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	15	16,87	253,00	92,00	,412
Kontrol	15	14,13	212,00		

$p > .05$

Deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında ders notlarına dayalı olarak ölçülmüş akademik başarılarına ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları Çizelge 9'da verilmiştir. Buna göre akılcı duygusal yaklaşıma dayalı mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programı sonrasında, programa katılan öğrenciler ile böyle bir programa katılmayan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($U=92,00$, $p > .05$). Buna göre akılcı duygusal yaklaşıma dayalı mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde bir etkisi bulunmamaktadır. Bu bulgu sonucunda araştırmanın “2.1. Akılcı duygusal yaklaşıma dayalı hazırlanan mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programına katılan öğrencilerin (deney grubu) akademik başarıları, katılmayanların (kontrol grubu) akademik başarılarına göre anlamlı ölçüde artar.” biçiminde ifade edilmiş denencesi desteklenmemiştir.

2.2. numaralı denence, “**Akılcı duygusal yaklaşıma dayalı hazırlanan mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programına katılan öğrencilerin**

(deney grubu) akademik başarılarındaki artış, katılmayanlara (kontrol grubu) kıyasla kalıcı olacaktır” şeklindedir. Çizelge 7 incelendiğinde deneysel işlemten 2 ay sonra deney ve kontrol grubu akademik başarı düzeyleri arasında akılcı duygusal yaklaşıma dayalı mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programına katılan öğrencilerin lehine bir fark olduğu gözlemlenmektedir.

Gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri izleme testi puanları Mann Whitney-U testi tekniği ile test edilmiş ve sonuçlar Çizelge 10’da verilmiştir.

Çizelge 10

Deney ve Kontrol Gruplarının Deneysel İşlemden 2 ay Sonra Akademik Başarılarına Göre U-Testi Sonucu

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	15	16,33	245,00	100,00	,624
Kontrol	15	14,67	220,00		

$p > .05$

Deney ve kontrol gruplarının uygulamadan iki ay sonra, ders notlarına dayalı olarak ölçülmüş olan akademik başarılarına ilişkin Mann Whitney U-Testi sonuçları Çizelge 10’da verilmiştir. Buna göre akılcı duygusal yaklaşıma dayalı mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programından iki ay sonra, programa katılan öğrenciler ile böyle bir programa katılmayan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($U = 100,00$, $p > .05$). Buna göre akılcı duygusal yaklaşıma dayalı mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde kalıcı bir etkisi bulunmamaktadır. Bu bulgu sonucunda araştırmanın “2.2. Akılcı duygusal yaklaşıma dayalı hazırlanan mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programına katılan öğrencilerin (deney

grubu) akademik başarılarındaki artış, katılmayanlara (kontrol grubu) kıyasla kalıcı olur.” biçiminde ifade edilmiş denencesi desteklenmemiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, akılcı duygusal yaklaşıma dayalı hazırlanan mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ve akademik başarılarına etkisine ilişkin ulaşılan bulgular denencelerin sırasına uygun şekilde tartışılarak yorumlanmıştır.

Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Düzeyine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Araştırmanın “Akılcı duygusal yaklaşıma dayalı hazırlanan mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programına katılan öğrencilerin (deney grubu) mükemmeliyetçilik düzeyleri, katılmayanların (kontrol grubu) mükemmeliyetçilik düzeylerine göre anlamlı ölçüde azalır” ve “Akılcı duygusal yaklaşıma dayalı hazırlanan mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programına katılan öğrencilerin (deney grubu) mükemmeliyetçilik düzeylerindeki azalma, katılmayanlara (kontrol grubu) kıyasla kalıcı olur” biçiminde ifade edilmiş olan denencelerine ilişkin bulguların yorumu aşağıda verilmiştir.

Araştırma bulguları, deney grubundaki öğrencilerin ÇBMÖ’nden son test ve izleme testleri puan ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilerin son test ve izleme testi puan ortalamasından anlamlı düzeyde düşük olduğu yönündedir (bkz. Çizelge 5, Çizelge 6). Akılcı duygusal yaklaşıma dayalı hazırlanan mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programına katılan öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyinde meydana gelen bu azalmanın, bu gruba uygulanan mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programından kaynaklandığı söylenebilir.

Bu sonuçlar çeşitli araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Kutlesa (2002) tarafından yapılan çalışmada, 8 oturumluk grup müdahalesine katılan öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin kontrol grubuna göre azaldığı gözlenmiştir. Türkiye’de yapılmış bir çalışmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Sporcuların mükemmeliyetçilik düzeyleri, 8 oturumluk psikoeğitim programı sonrasında kontrol grubundaki sporculara göre azalmıştır (Kağan, 2006). Kutlesa ve Arthur (2007) tarafından yapılmış araştırmada da grup müdahalesine katılan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre mükemmeliyetçilik düzeylerinin anlamlı şekilde azaldığı gözlenmiştir. Üniversite öğrencileriyle yürütülmüş bir başka araştırmada da 28 kişilik bir grupta yürütülen 6 haftalık sınıf rehberliği süresince gruptaki öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri azalmış ve bu azalma izleme döneminde de devam etmiştir (Kearns ve diğerleri, 2008).

Akılcı duygusal davranışçı terapiye göre çocuklar, akılcı ve mantıklı olmayan şekilde düşünmeye yatkın olarak dünyaya gelirler (Ellis ve Bernard, 2004). Kolay olmamakla birlikte akılcı olmayan inançlar değiştirilebilir. Akılcı olmayan inançların belirlenmesi, mücadele edilmesi ve yeniden düzenlenmesi ile bu değişim mümkün kılınabilir (Çivitçi ve diğ., 2009). Bireyler akılcı olmayan inançlarını çaba harcayarak, öğrenmeler yolu ile terk edebilir ve akılcı inançlar edinebilirler (Ellis ve Dryden, 1997). Elde edilen bulgular, bu görüşü destekler niteliktedir. Araştırmada uygulanan etkinlikler ve verilen ev ödevleri ile öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin azaltıldığı düşünülebilir.

Araştırma bulgularına göre, araştırmanın “Akılcı duygusal yaklaşıma dayalı hazırlanan mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programına katılan öğrencilerin (deney grubu) mükemmeliyetçilik düzeyleri, katılmayanların (kontrol grubu) mükemmeliyetçilik düzeylerine göre anlamlı ölçüde azalır.” ve “Akılcı duygusal yaklaşıma dayalı hazırlanan mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programına katılan öğrencilerin (deney grubu) mükemmeliyetçilik düzeylerindeki azalma, katılmayanlara (kontrol grubu) kıyasla kalıcı olur.” biçiminde ifade edilmiş olan denenceleri kabul edilmiştir.

Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine ilişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Araştırmanın “Akılcı duygusal yaklaşıma dayalı hazırlanan mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programına katılan öğrencilerin (deney grubu) akademik başarıları, katılmayanların (kontrol grubu) akademik başarılarına göre anlamlı ölçüde artar” ve “Akılcı duygusal yaklaşıma dayalı hazırlanan mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programına katılan öğrencilerin (deney grubu) akademik başarılarındaki artış, katılmayanlara (kontrol grubu) kıyasla kalıcı olur” biçiminde ifade edilmiş olan denencelerine ilişkin bulguların yorumu aşağıda yer almaktadır.

Araştırma bulgularına göre, akılcı duygusal yaklaşıma dayalı mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programının uygulandığı grupta yer alan öğrencilerin, sınav notlarına dayalı akademik başarıları ile böyle bir programın uygulanmadığı grupta yer alan öğrencilerin sınav notlarına dayalı akademik başarı düzeyleri arasında son test ve izleme testi ölçümlerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır (bkz. Çizelge 9, Çizelge 10). Buna göre uygulanan akılcı duygusal yaklaşıma dayalı mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programının öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etki etmediği düşünülebilir.

Bu sonuçlar, çeşitli araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Markey (1986) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim öğrencilerine uygulanan grupta psikolojik danışmanın akademik başarı üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı gözlenmiştir. Benzer şekilde Trawick (1990) tarafından uygulanan bilişsel davranışçı grup müdahalesi programının akademik başarı üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı gözlenmiştir. Yüksel (1990) tarafından yapılan araştırmada sınıf rehberliği ile öğrencilere verimli çalışma stratejileri ile ilgili bilgi verilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin verimli çalışma becerilerinde artış olmuş ancak akademik başarıları anlamlı düzeyde artmamıştır. Bozanoğlu (2005) tarafından yapılan araştırmada da sınıf rehberliğinin öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı düzeyde arttırmadığı sonucuna varılmıştır. Cueva (2006) ise ilköğretim öğrencilerine 12 haftalık

motivasyon eğitim programı uygulamıştır. Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı hazırlanan program öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırmada etkili olmamıştır.

Literatür incelendiğinde, akademik başarıyı arttırmada etkili olan müdahale programlarının içeriğinde verimli ders çalışma yöntemleri ile ilgili bilgilere yönelik oturumlara daha fazla yer verildiği görülmektedir (Uluğ, 1981; Subaşı, 2000; Avcı, 2006). Bunun yanında bilişsel, sosyal ve özdenetim becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere de daha fazla yer verildiği ve sınıf rehberliğinin grupla psikolojik danışma müdahalesi ile birlikte uygulandığı görülmektedir (Brigman ve Campbell, 2003; Campbell ve Brigman, 2005; Brigman, Webb, Campbell, 2007; Pearce, 1999). Sınıf rehberliği ve grupla psikolojik danışma müdahalelerine yer verilmediğinden akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programının öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada etkili olmadığı düşünülebilir. Bernard (2006)'a göre akademik başarısı düşük öğrenciler arasında mükemmeliyetçi öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrenciler kendilerine gerçekçi olmayan yüksek standartlar belirler, mükemmel olmayacağını düşündükleri herhangi bir şeyi yapmaktan kaçınırlar. Bu açıdan öğrencilerin mükemmeliyetçiliklerinin ve başarısızlık korkularının farkına varmaları sonucunda akademik başarılarının yükselmesi beklenilebilir. Araştırmada da öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerindeki azalma ile akademik başarılarının artacağı düşünülmüştür.

Akademik başarı öğrencinin okul ortamında sergilediği ve notlarla ölçülen performanslarıdır (Cort, 2008). Akademik başarı aile, öğrencinin kendisi ve okul ortamı gibi pek çok faktörden etkilenmektedir. Öğrencinin aile ortamı (Tezcan, 1988), ailenin okula karşı tutumu ve eğitim durumu (Purkey ve Smith, 1983; Fidan ve Erden, 1991; Adler, 1996; Wentzel ve Caldwell, 1997; House, 1999; Bouffard, Roy ve Vezeau, 2005; Keskin ve Sezgin, 2009) akademik başarıyı etkilemektedir. Müdahale programı yalnızca okul ortamında öğrencilere uygulandığından öğrencilerin akademik başarılarına etki etmediği düşünülebilir. Öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaya yönelik yapılmış olan çalışmalarda verimli çalışma tekniklerine daha fazla yer

verildiği ve sınıf rehberliği, bireysel psikolojik danışma gibi uygulamaların bir arada kullanıldığı gözlenmiştir. Bu araştırmada yalnızca mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programının kullanılmış olmasından dolayı öğrencilerin akademik başarılarına etki etmediği düşünölebilir. Ayrıca öğrencilerde, bilişsel ve sosyal bazı becerilerin geliştirilmesi de yine araştırma bulgularına göre akademik başarıyı etkilemektedir. Bu çalışma kapsamında bu tür becerilerin kazandırılmasına yer verilmediğinden, programın akademik başarı üzerinde etkili olmadığı düşünölebilir.

Araştırma bulgularına göre, araştırmanın “Akılcı duygusal yaklaşıma dayalı hazırlanan mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programına katılan öğrencilerin (deney grubu) akademik başarıları, katılmayanların (kontrol grubu) akademik başarılarına göre anlamlı ölçüde artar.” ve “Akılcı duygusal yaklaşıma dayalı hazırlanan mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programına katılan öğrencilerin (deney grubu) akademik başarılarındaki artış, katılmayanlara (kontrol grubu) kıyasla kalıcı olur.” biçiminde ifade edilmiş olan denenceleri reddedilmiştir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve buna ilişkin geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Araştırma sonunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

1. Akılcı duygusal yaklaşıma dayalı olarak tasarlanan mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programı ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerini azaltmada ve bu etkiyi uzun dönemde sürdürmede etkili bir müdahale programıdır.
2. Akılcı duygusal yaklaşıma dayalı olarak tasarlanan mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını arttırmada ve bu artışı uzun dönemde sürdürmede etkili bir müdahale programı değildir.

Öneriler

Uygulama Önerileri

1. Okul psikolojik danışmanları akılcı duygusal yaklaşıma dayalı mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programını okullarda, okul psikolojik danışma hizmetlerini desteklemek amacıyla bir müdahale programı olarak uygulayabilirler.

2. Okullarda ve rehberlik araştırma merkezlerinde program daha hızlı uygulanabilir hale getirilebilir, program içindeki etkinliklerden bazıları alınarak sınav kaygısı, akademik erteleme, başarısızlık korkusu ile ilgili çalışmalarda kullanılabilir.
3. Programın içeriğinde bulunan etkinlikler sınıf rehberliği programı formatına uyarlanarak, öğrencilere rehberlik saatlerinde uygulanabilir.
4. Programın içeriğinde verimli ders çalışma ve mükemmeliyetçilikle başa çıkma ile ilgili oturumlar yer almaktadır. Mükemmeliyetçilikle başa çıkma ile ilgili oturumlar akılcı olmayan inançları akılcı hale getirmeyle ilişkili olduğundan sınav kaygısı, akademik erteleme gibi sorunlar yaşayan öğrencilere de uygulanabilir.

Yeni Araştırma Önerileri

5. Araştırmanın yürütüldüğü okul sanayi bölgesine göç etmiş kimselerin çocuklarının yaşadığı bir sosyal çevrede bulunmaktadır. Farklı sosyoekonomik düzey ve farklı yaş grupları ile araştırma tekrarlanabilir.
6. Araştırmada deney ve kontrol grubunun yanı sıra bir de plasebo grubu kullanılabilir.
7. Araştırmada 15 kişilik bir grup kullanılmıştır. Etkileşimi arttırabilmek amacıyla daha az kişilik gruplarla araştırma tekrarlanabilir.
8. Öğrencilerin akademik başarılarını arttırabilmek amacıyla başka yaklaşımları temel alan psikoeğitim programları hazırlanabilir.
9. Akılcı duygusal yaklaşıma dayalı mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programının etkililiği farklı psikolojik değişkenler açısından araştırmalarda incelenebilir.
10. Mükemmeliyetçilikle ilgili psikoeğitim programındaki verimli ders çalışma ile ilgili oturumlara daha fazla yer ayrılarak programın içeriği geliştirilebilir. Bunun yanında programa sosyal beceriler, öz denetim becerileri de eklenerek programın akademik başarı üzerindeki etkililiği arttırılabilir.
11. Program psikoeğitimin yanında grupla ya da bireysel psikolojik danışma ile desteklenebilir.
12. Öğrencilerin akademik başarılarını ölçerken, yalnızca ders notlarından değil, öğretmenler tarafından elde edilebilecek ders içi gözlem formlarından

da yararlanılabilir. Öğrenciler kazandıkları becerileri çeşitli nedenlerle ders notlarına yansıtamamış olabilirler. Ancak ders içi performansları ve davranışları gözlemlendiğinde, akademik başarılarındaki değişiklikler fark edilebilir.

13. İzleme çalışması daha uzun dönemlerde tekrarlanabilir, izleme oturumları yapılarak programın ne kadar uzun dönemde etkili olduğu test edilebilir.

14. Deneysel işlemin etkisinin uzun süre kalıcılığını sürdürebilmesi amacıyla oturumlar tamamlandıktan sonra izleme ölçümleri arasında hatırlatıcı ara oturumlar düzenlenebilir. Böylece psikoeğitim programının kalıcılığı sağlanmış olur.

15. Akademik başarı ve mükemmeliyetçilik anne ve babalarla ilişkili olduğundan, deneklerin aile üyeleri için de psikoeğitim programı düzenlenerek öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Ablard, K. E. and Parker, W. D. (1997). Parent's Achievement Goals and Perfectionism in Their Academically Talented Children. **Journal of Youth and Adolescence**, 26 (6), 651-667.
- Accordino, D.B., Accordino, M.P. and Slaney, R.B. (2000). An Investigation of Perfectionism, Mental Health, Achievement and Achievement Motivation in Adolescents. **Psychology in the Schools**, 37 (6), 535-545.
- Adderholt-Elliott, M. (1987). **Perfectionism: What's Bad About Being Too Good?**. MN: Free Spirit. Minneapolis.
- Adkins, K. K., and Parker, W. (1996). Perfectionism and suicidal preoccupation. **Journal of Personality**, 64, 529–543.
- Adler, A. (2000). **Yaşamın Anlam ve Amacı**. (Çev. Kamuran Şipal). İstanbul: Say Yayınları.
- Ahmann, J. Stanley and Marvin D. (1971). **Evaluating Pupil Growth: Principles of Tests and Measurement**. (4. Eds.). Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Akhun, İ. (1980). **Akademik Başarının Kestirilmesi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Alıkaşifoğlu M. ve Ercan, O. (2009). Ergenlerde Riskli Davranışlar. **Türk Pediatri Arşivi Dergisi**, 4, 1-6.
- Altinkurt, Y. (2008). Öğrenci Devamsızlıklarının Nedenleri ve Devamsızlığın Akademik Başarıya Olan Etkisi. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 20, 129-142.

Altıntaş, E. ve Gültekin, M. (2003). **Psikolojik Danışma Kuramları**. İstanbul: Alfa Basın Yayım Dağıtım.

Antony, M. M. ve Swinson R. P. (2000). **Mükemmeliyetçilik Dost Sandığımız Düşman**. (Çev. Aslı Açıkgoz). İstanbul: Kuraldışı Yayınevi.

Arthur, N. and Hayward, L. (1997). The Relationships Between Perfectionism Standarts for Academic Achievement and Emotional Distress in Postsecondary Students. **Journal of College Student Development**, 38 (6), 622-632.

Asarnow, J. R., Scott, C. V. and Mintz, J. (2002). A Combined Cognitive Behavioral Family Education İntervention For Depression in Children: A Treatment Development Study. **Cognitive Therapy and Research**, 26, 221–229.

Atılgan, M. (1998). Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları İle Akademik Başarılarının Karşılaştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Avcı, Y. (2006). Sınıf İçi Rehberlik Etkinliklerinin Öğrencilerin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Üzerindeki Etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Avcı, E. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ayhan, İ. (2007), Psikanalitik Yaklaşım: Bilinçaltından Notlar. Psikoloji Köşesi, **TUBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi**, 472, 1-6.

- Baker, J. A. (1996). Everyday Stressor of Academically Gifted Adolescent. **Journal of Secondary Gifted Education**, 7 (2), 356-368.
- Baltaş, A. (1998). **Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Barrow, J.C. and Moore, C. A. (1983). Group Interventions With Perfectionistic Thinking. **Personel and Guidance Journal**, 61 (10), 612-615.
- Başer, S. C. (2007). Batıkent İlköğretim Okulu Sekizinci Sınıf Öğrencilerinde Mükemmeliyetçiliğin Akademik Başarıya Etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Beck, J. S. (2001). **Bilişsel Terapi Temel İlkeler ve Ötesi**. (Çev. N. H. Şahin). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları (Eserin orijinali 1995 yılında yayınlandı.)
- Benk, A. (2006). Üniversite Öğrencilerinde Mükemmeliyetçi Kişilik Özelliğinin Psikolojik Belirtilerle İlişkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Berlanga, D. T. (2004). The Efficacy of an Intensive Guidance Intervention Program to Increase Academic Success of At-Risk Middle School Student. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M University, Texas.
- 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 (6), 1373-1385.

- Blackburn, I. M. (1993). **Cognitive Vulnerability to Depression**. In P. M. Salkovskis (Eds.), *Frontiers of Cognitive Therapy* (p.250-266). The Usa: Guilford Pres.
- Blankstein, K. R. and Winkworth, G. R. (2004). Dimensions of Perfectionism and Levels of Attributions for Grades: Relations with Dysphoria and Academic Performance. **Journal of Rational-Emotive and Cognitive Behavior Therapy**, 22 (4), 267-295.
- Blankstein, K. R., Lumley, C. H. and Crawford, A. (2007). Perfectionism, Hopelessness, and Suicide Ideation: Revisions to Diathesis-stress and Specific Vulnerability Models. **Journal of Rational-Emotive and Cognitive- Behavior Therapy**, 25 (4)
- Blatt, S. J. (1995). The Destructiveness of Perfectionism. Implications for the Treatment of Depression. **American Psychologist**, 50, 1003-1020.
- Bloom, B. S. (1985). **Generalizations About Talent Development**. In Bloom, B. S. (Eds.), *Developing in Talent Young People*. New York: Ballentine Books.
- Borynack, Z. A. (2003), Contextual Influences In The Relationship of Perfectionism and Anxiety: A Multidimensional Perspective. Unpublished doctoral thesis, Oklahoma University, Norman, Oklahoma.
- Bouffard, T., Roy, M. and Vezeau, C. (2005). Self-Perceptions, Temperament, Socioemotional Adjustment and the Perceptions of Parental Support of Chronically Underachieving Children. **International Journal of Educational Research**, 43, 215-235.

Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliğinin Güdülenme, Benlik Saygısı, Başarı ve Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 38 (1), 17-42.

Brigman, G. A. and Campbell, C. C. (2003). Helping Students Improve Academic Achievement and School Success Behavior. **Professional School Counseling Journal**, 7 (2), 91-98.

Brigman, G. A., Webb, L. D. and Campbell, C. C. (2007). Building Skills for Success: Improving the Academic and Social Competence of Students. **Professional School Counseling Journal**, 10 (3), 279-288.

Brown, E. J., Heimberg, R. G. and Frost, R. O. (1999). Relationship of Perfectionism to Affect, Expectations, Attributions and Performance in the Classroom. **Journal of Social and Clinical Psychology**, 18 (1), 98-120.

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

Burns, D. D. (1980). The Perfectionist Script for Self Defeat. **Psychology Today**, 34- 51.

Camadan, F. (2009). Orta Öğretim Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Campbell, F. A. and Ramey, C. T. (1994). Effects of Early Intervention on Intellectual and Academic Achievement: A Follow-up Study of Children from Low-Income Families. **Child Development**, 65, 984-698.

- Campbell, C. A. and Brigman, G. (2005). Closing the Achievement Gap: A Structured Approach to Group Counseling. **The Journal for Specialists in Group Work**, 30 (1), 67-82.
- Can, G. (1992). **Akademik Başarısızlık ve Önlenmesi**. Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Chan, D. W. (2009). Dimensionality and Typology of Perfectionism: The Use of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale With Chinese Gifted Students in Hong Kong. **Gifted Child Quarterly**, 20 (53), 174-187.
- Chang, E. C. (2000). Perfectionism As a Predictor of Positive and Negative Psychological Outcomes: Examining a Mediation Model in Younger and Older Adults. **Journal of Counseling Psychology**, 47 (1), 18-26.
- Chang, E. (2006). Conceptualization and Measurement of Adaptive and Maladaptive Aspects of Performance Perfectionism: Relations to Personality, Psychological Functioning, and Academic Achievement. **Cognitive Therapy Resources**, 30, 677-697.
- Cırcır, B. (2006). Öğretmen Adaylarının Denetim Odakları ve Mükemmeliyetçilik Tutumlarının Bazı Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Corey, G. (2008). **Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları**. (Çev. T. Ergene). Ankara: Mentis Yayıncılık (Eserin Orijinali 2005'te basılmıştır).
- Craddock, A. E., Church, W. and Sansd, A. (2009). Family of Origin Characteristics as Predictors of Perfectionism. **Australian Journal of Psychology**, 61 (3), 136-144.

- Cueva, C. (2006). An Achievement Motivationb Origram for Young Minority Students Utilizing Cognitive-Behavioral Techniques. Unpublished doctoral dissertation, Texas A & M University, Faculty of the Graduated School of Education, USA.
- De Kryger, A. N. (2005). Childhood Perfectionism: Measurement, Phenomenology and Development. Unpublished doctoral thesis, University of Louisville, Kentucky, USA.
- Demir, A. (1990). Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Deschenes, S., Cuban, L. and Tyack, D. (2001). Mismatch: Historical Perspectives on Schools and Students Who Don't Fit Them. **Teachers College Record**, 103, 525–547.
- Deslandes, R., Royer, E., Turcotte, D. and Bertrand, R. (1997). School Achievement at the Secondary Level: Influence of Parenting Style and Parent Involvement in Schooling. **McGill Journal of Education**, 32 (3), 191-208.
- Dinç, Yasemin, (2001). Predictive Role of Perfectionism on Depressive Symptoms and Anger: Negative Life Events as The Moderator. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Di Pietro, M. (2004). Rational Emotive Education in the School. Romanian **Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies**, 4 (1), 67-77.
- Dryden W. and Branch R. (2008). **The Fundamentals of Rational Emotive Behaviour Therapy**. (2. Edition). USA, John Wiley & Sons , Ltd.

- Donald, R. (1986). **Productive and Effective Schools**, Chicago, Illinois: The Annual Conference of The American Finance Association.
- Dweck, C. S. and Leggett, E. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. **Psychological Review**, 95, 256-273.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational Precesses Affecting Learning. **American Psychologist**, 41 (10), 1040-1048.
- Edmonds, R. (1979). Some Schools Work And More Can. **Social Policy**, 9, 28-32.
- Elliot, J. G., Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Holmes, J. and Kikwoood, H. (2010). An Evaluation of a Classroom-Based Intervention to Help Overcome Working Memory Difficulties and Improve Long-Term Academic Achievement. **Journal of Cognitive Education and Psychology**, 9 (3), 227-250.
- Ellis, A. (2002). **The Role of Irrational Beliefs in Perfectionism, Perfectionism: Theory, Research, and Treatment**. In G. Flett and P. L. Hewitt (Eds.), , Washington DC: American Psychological Association.
- 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.
- Erdoğdu, M. Y. (2006). Yaratıcılık ile Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 5 (17), 95-106.
- Ergene, T. (2011). Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı, Çalışma Alışkanlıkları, Başarı Güdüsü ve Akdemik Performans Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 36 (160), 320-330.

- Erkan, S. (2006). **Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Hazırlanması**. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Eski, R. (1980). Genel Yetenek Psikolojik Ayrışıklık ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1991). **Eğitim Bilimlerine Giriş**. Ankara: Repa Eğitim Yayıncılık.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. and O'brien, S. (1991). Perfectionism and Learned Resourfulness in Depression and Self Esteem. **Personality of Individual Differences**, 12, 61-68.
- Flett, G. F., Blankstein, K. B., Hewitt, P. L. and Koledin, S. (1992). Components of Perfectionism and Procrastination in College Students. **Social Behaviour and Personality**. 20 (2), 85-94.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Endler, N. S., and Tassone, C. (1995). Perfectionism and Components of State and Trait Anxiety. **Current Psychology: Development, Learning, Personality, Social**, 13, 326- 350.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R. and Gray, L. (1998). Psychological Distress and the Frequency of Perfectionistic Thinking. **Journal of Personality and Social Psychology**, 75, 1363-1381.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Oliver, J. M., and 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 (pp. 89–132). Washington DC: American Psychological Association.

- Flett, G. and Hewitt P. L. (2002). **Perfectionism and Maladjustment: An Overview of Theoretical, Definitional and Treatment Issues, Perfectionism: Theory, Research, and Treatment**, In G. Flett and P. L. Hewitt (Eds.). Washington DC: American Psychological Association.
- Flett, G. F., Besser, A., Davis, R. A. and Hewitt, P. L. (2003). Dimensions of Perfectionism, Unconditional Self-Acceptance and Depression. **Journal of Rational Emotive & Cognitive- Behaviour Therapy**, 21 (2), 119-138.
- Flett, G. and Hewitt, P. L. (2004). The Cognitive and Treatment Aspects of Perfectionism: Introduction to the Special Issue. **Journal of Cognitive Behaviour Therapy**, 22 (4), 229-236.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L. and Cheng, W. M. W. (2008). Perfectionism, Distress and Irrational Beliefs in High School Students: Analyses with an Abbreviated Survey of Personal Beliefs for Adolescents. **Journal of Rational Emotive Behaviour Therapy**, 26, 194-205.
- Flett, G. L., Blankstein, K. R. and Hewitt, P. L. (2009). Perfectionism, Performance, and State Positive Affect and Negative Affect After a Classroom Test. **Canadian Journal of School Psychology**. 24 (1), 4-18.
- Frost R. O. and Marten, P. A. (1990). Perfectionism and Evaluative Threat. **Cognitive Therapy Research**, 14, 559-572.
- Frost, R. O., Marten, P. A., Lahart, C. and Rosenblate, R. (1990). The Dimensions of Perfectionism. **Cognitive Therapy and Research**, 14 (5), 449-468.

- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. and Rosenblate, R. (1990). The Dimensions of Perfectionism. **Cognitive Therapy and Research**, 14, 449-468.
- Frost, R. and Herderson, K.J. (1991), Perfectionism and Reactions to Athletic Competition. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, 13, 323-335.
- Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I. and Neubauer, L. A. (1993). A Comparison of Two Measures of Perfectionism. **Personality and Individual Differences**, 14, 119-126.
- Geçtan, E. (2002). **Psikanaliz ve Sonrası**. (9. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- 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.
- Gleitman H., Frilund A. J. and Reisberg D. (2000). **Basic psychology**. (5th, Ed.) New York ,W. W. Norton and Company Inc.
- Goddart, R. D., Sweetland, S. R. and Hoy, W. K. (2000). Academic Emphasis Of Urban Elementary Schools And Student Achievement İn Reading And Mathematics: A Multilevel Analysis. **Educational Administration Quarterly**, 36 (5), 683-702.
- Gonzalez, J. A., Nunez, J. C., Gonzalez, S., Alvarez, L., Rocas, C. and Garcia, M. (2002). A Structural Equation Model of Parental Involvement, Motivational and Aptitudinal Characteristics, and Academic Achievement. **The Journal of Experimental Education**, 70 (3), 257-287.

- Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., Bathurst, K. and Guerin D. W. (1994). **Gifted IQ: Early Developmental Aspects**. New York: Plenum Pres.
- Göç, Z. (2008). Predictive Role of Perfectionism on Academic Achievement and Life Satisfaction. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Greenspot, T. S. (2008). Making Sense of Error: A View of The Origins and Treatment of Perfectionism. **American Journal of Psychotherapy**, 62 (3), 263-282.
- Güngör, A. (1989). Lise öğrencilerinin özsaygı düzeylerini etkileyen etmenler. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hart, B. A., Gilner, F. H., Handal, P. J. and Gfeller, J. D. (1998). The Relationship Between Perfectionism and Self-efficacy. **Personality & Individual Differences**, 24, 109-113.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of Normal and Neurotic Perfectionism. **A Journal of Human Behavior**, 15 (1), 27-33.
- Hewitt, P. L. and Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the Self and Social Contexts: Conceptualization, Assessment, and Association With Psychopathology. **Journal of Personality and Social Psychology**, 60 (3), 456-470.
- Hewitt, P. L. and Flett, G. L. (1998). Perfectionism in The Self And Social Contexts: Conceptualization, Assessment, and Association With Psychopathology. **Journal of Personality and Social Psychology**, 60, 456-470.

- Hewitt, P. L., Flett, G. L. and Ediger, E. (1996). Perfectionism and Depression: Longitudinal Assessment of a Specific Vulnerability Hypothesis. **Journal of Abnormal Psychology**, 105, 276-280.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., Beser, A., Sherry, S. B. and Mcgee, B. (2002). Perfectionism is Multidimensional: A Reply to Shafran, Cooper and Fairburn, 2002. **Behaviour Research and Therapy**, 41 (10), 1221-1236.
- Hewitt P. L. and Flett G. L. (1993). Dimensions of Perfectionism, Daily Stress and Depression; A Test of the Specific Vulnerability Hypothesis. **Journal of Abnormal Psychology**, 102 (1), 58-65.
- Hill, R. W., McIntire, K. and Bacharach, V. R. (1997). Perfectionism And The Big Five Factors. **Journal of Social Behaviour and Personality**, 12, 257-270.
- Hill, R. W., Zrull, M. C. and Turlington, S. (1997). Perfectionism and Interpersonal Problems. **Journal of Personality Assessments**, 69 (1), 81-103.
- Hill, R. W., Huelsman, T. J., Furr, R. M., Kibler, J., Vicente, B. B., and Kennedy, C. (2004). A new Measure of Perfectionism: The Perfectionism Inventory. **Journal of Personality Assessment**, 82, 80-91.
- Hollender, M. H. (1965). Perfectionism. **Comprehensive Psychiatry**, 6, 94-103.
- Hollender, M. H. (1978). Perfectionism, a Neglected Personality Trait. **Journal of Clinical Psychiatry**, 39, 384.
- Horney, K. (1975). **Nevrozlar ve İnsan Gelişimi, Öz Geliştirme Kavgası**. (Çev. S. Budak). İstanbul: Öteki Yayınevi.

- House, D. (1997). The Relationship Between Self-Beliefs, Academic Background, and Achievement of Adolescent Asian-American Students. **Child Study Journal**, 27 (2), 95-110.
- House, D. (1999). Self-beliefs and Background Variables as Predictors of School Withdrawal of Adolescent Students. **Child Study Journal**, 29, 247-268.
- Hoyert, M. and O'Dell, C. (2008). Goal Orientation and Aftermath of an Academic Failure. **The International Journal of Learning**, 15 (3), 245-252.
- Kabalıcı, T. (2008). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Benlik Saygısı, Sınav Kaygısı ve Sosyo-Demografik Değişkenler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kağan, S. (2006). Bilişsel Davranışçı Terapiye Dayalı Mükemmeliyetçilik Eğitiminin Sporcuların Mükemmeliyetçilik, Başarı Güdüsü ve Başarısızlık Korkusuna Etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaner, A., Bulik, C. M. and Sullivan, P. F. (1993). Abuse in Adult Relationships of Bulimic Women. **Journal of Interpersonal Violence**, 8, 52-63.
- Karahan, F. ve Sardoğan, M. (2004). **Psikolojik Danışma ve Psikoterapide Kuramlar**. (2. Baskı). Samsun: Deniz Kültür Yayınevi.
- Karen A. Cort (2008). **Handbook of School Counseling**. In H. L. K., Coleman and Yeh K. (Eds.) Christine Lawrence Earlbbaum Associates.

- Kearney, C. A. (2002). Identifying the Function of School Refusal Behaviour: A Revision of the School Refusal Assessment Scale. **Journal of Psychopathology**, 24 (4), 235-245.
- Kearns, H., Forbes, A. and Gardiner, M. (2007). A Cognitive Behavioral Coaching Intervention For The Treatment of Perfectionism and Self-Handicapping in a Nonclinical Population. **Behavioral Change**, 24 (3), 157-172.
- Kearns, H., Forbes, A., Gardiner, M. and Marshall, K. (2008). When a High Distinction isn't Good Enough: A Review of Perfectionism and Self-Handicapping. **The Australian Educational Researcher**, 35 (3), 21-36.
- Keogh, E., Bond, F. B. and Flaxman, P. E. (2005). Improving Academic Performance and Mental Health Through a Stress Management Intervention: Outcomes and Mediators of Change. **Behaviour Research and Therapy**, 44, 339–357.
- Keskin, G. ve Sezgin, B. (2009). Bir Grup Ergende Akademik Başarı durumuna Etki Eden Etmenlerin Belirlenmesi. **Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi**, 4 (10), 3-18.
- Kılıçcı, Y. (1989). **Okulda Ruh Sağlığı**. Ankar, Sofalı Ofset Tipo Matbaacılık.
- Kırdök, O. (2004). Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği Geliştirme Çalışması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki Şiddet Davranışının Kaynakları Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 30 (1), 47-70.

- Klibert, J. J., Lanhinrichsen-Rohling, J. and Saito, M. (2005). Adaptive and Maladaptive Aspects of Self-Oriented Versus Socially Prescribed Perfectionism. **Journal of College Students Development**, 46 (2), 141-156.
- Köroğlu, A. (2008). Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçi Özellikleri ile Rekabetçi Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kutlesa, N. and Arthur, N. (2008). Overcoming Negative Aspects of Perfectionism Through Group Treatment. **Journal of Rational Emotional Cognitive Behavioral Therapy**, 26, 134-150.
- Locicero, K.A. and Ashby, J.S. (2000). Multidimensional Perfectionism in Middle School Age Gifted Students: A Comparison to Peers From the General Cohort, **Roeper Review**, 22 (3), 182-185.
- Lund, L. G., Saboonchi, F. and Wangby, M. (2008). The Role of Personal Standarts in Clinically Significant Perfectionism. A Person-Oriented Approach to the Study of Patterns of Perfectionism. **Cognitive Theory Reseach**, 32, 333-350.
- Lundh, L. (2004). Perfectionism and Acceptance. **Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy**, 22, 251-265.
- Luyckx, K., Soenens, B., Goossens L., Beckx, K. and Wouters, S. (2007). Identity Exploration and Commitment in Late Adolescence: Correlates of Perfectionism and Mediating Mechanism on the Pathway to Well-Being. **Journal of Social and Clinical Psychology**, 27 (4), 336-361.

- Lynd-Stevenson, R. M. and Hearne, C. M. (1999). Perfectionism and Depressive Affect: The Pros and Cons of Being a Perfectionist. **Personality and Individual Differences**, 26, 549-562.
- Lyon, M. A. (1993). Academic Self-concept and its Relationship to Achievement in a Sample of Junior Highschool Students. **Educational and Psychological Measurement**, 53, 201-211.
- Ma, H.K., Shek, D.T.L., Ping, C. and Lam, C.O. (2000). Parental, Peer and Teacher Influences on the Social Behavior of Hong Kong, Chinese Adolescents. **Journal of Genetic Psychology**, 161 (1), 65-79.
- Mallinger, A. (2009). The Myth of Perfection: Perfectionism in the Obsessive Personality. **American Journal of Psychotherapy**, 63 (2), 103-131.
- Mandel, H. P. and Marcus, S. I. (1988). **The Psychology of Underachievement**. New York: John Wiley.
- Markey, J. B. (1986). Efficacy of a Cognitive Behavioral Treatment Approach in Improving Academic Performance of Low-Achieving Elementary-Age Children. Unpublished doctoral dissertation, College of William and Mary, Virginia.
- Marsh, H.W. and Yeung, A. S. (1997). Causal Effects of Academic Self-concept on Academic Achievement: Structural Equation Models of Longitudinal Data. **Journal of Educational Psychology**, 89 (1), 41-54.
- McEvoy, A. and Welker, R. (2000). Antisocial Behaviour, Academic Failure and School Climate: A Critical Review. **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**, 8 (3), 130-140.

Mcduffie, K. A. and Mastropieri, M. A. (2009). Differential Effects of Peer Tutoring in Co-Taught and Non-Co-Taught Classes: Results for Content Learning and Student Teacher Interactions. **Exceptional Children**, 75 (4), 493-510.

Mısırlı-Taşdemir, Ö. (2004). 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 Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1973). 1739 No'lu Milli Eğitim Temel Kanunu. Ankara.

Mills, J. S. and Blankstein, K. R. (2000). Perfectionism, İntrinsic vs. Extrinsic Motivation and Motivated Strategies for Learning: A Multidimensional Analysis of University Students, **Personal and Individual Differences**, 29, 1191-1204.

Missildine, W. H. (1963). Your Inner Child of the Past, Simon & Schuster. New York. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Muss, R. E. (1975). **Theories of Adolescence**. New York. (3rd Ed). Random House, Inc.

Nazlı, S. (2011). **Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları**. (Genişletilmiş 4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Nelson-Jones, R. (1982). **Danışma Psikolojisi Kuramları**. (Çev Editör: Füsün Akkoyun). Cassel Education Limited.

Neumeister, S. (2004). Factors Influencing the Development of Perfectionism in Gifted College Students. **The Gifted Child Quarterly**, 48 (4), 259-274.

- Neumeister, S. and Finch, H. (2006). Perfectionism in High Ability Students: Relational Precursors and Influences on Achievement Motivation. **The Gifted Child Quarterly**, 50 (3), 238-251.
- Orange, C. (1997). Gifted Students and Perfectionism, **Roeper Review**, 20 (1), 39-41.
- Origlia, D. Ovilioun, H. (1978). **Ergenlikte Kişilik, Ergenlik Psikolojisi** (Çev. Bekir Onur). (2. Basım). Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık.
- Öner, N. (1990). **Sınav Kaygısı Envanteri Elkitabı**. İstanbul: Yöret Yayınları.
- Özbay, Y. ve Taşdemir, Ö. M. (09-11 Temmuz 2003). Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sunuldu, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Özgüven, i. E. (1974). **Akademik Başarıyı Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler**. Ankara, Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Öztürk, M. O. (2004). **Ruh Sağlığı ve Bozuklukları**. (10. Basım). Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Pamir, Ç. (2008). Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri İle Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Parker, W. D. and Mills, C.J. (1996). The Incidence of Perfectionist in Gifted Students. **National Association for Gifted**, 40 (4), 194-200.
- Parker, W. D. (1997). An Empirical Typology of Perfectionism in Academically Talented Children. **American Educational Research Journal**, 34 (3), 545-562.

- Parker, W. D. (2000). Healthy Perfectionism in the Gifted. **Journal of Secondary Gifted Education**, 11 (4), 173-182.
- Patch, A. R. (1984). Reflections of Perfectionism. **American Psychologist**, 39 (4), 386-390.
- Paulson, S. E. (1994). Relations of Parenting Style and Parental Involvement with Ninth-Grade Students' Achievement. **The Journal of Early Adolescence**, 14 (2), 250-267.
- Pearce, J. C. (1999). The Effects of Cognitive Behavioral Group Counseling on Adolescent Depression, Academic Performance, and Self Esteem. Unpublished doctoral dissertation, University of Louisville, Kentucky.
- Perveen, K. (2010). Effect of the Problem Solving Approach on Academic Achievement of Students in Mathematics at the Secondary Level. **Contemporary Issues In Educational Research**, 3 (3), 9-13.
- Peters, W. A. M., Grager-Loidl, H. and Supplee, P. (2000). **Underachievement in Gifted and Talented Students: Theory and Practice**. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, and R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd ed., pp. 609-620). Amsterdam, the Netherlands.
- Pirot, M. (1986). The Pathological Thought and Dynamics of the Perfectionist. **Individual Psychology**, 42, 51-58.
- Purkey, S. C. and Smith, M. S. (1983). Effective Schools: A Review. **Elementary School Journal**, 83, 427-452.
- Rice, K. G., Ashby, J. S. and Preusser, K. J. (1996) Perfectionism, Relationships with Parents, And Self-Esteem. **Journal of Adlerian Theory, Research & Practice**, 52 (3), 246-260.

- Rice, K. G., Ashby, J. S. and Slaney, R. B. (1998). Self-esteem as a Mediator Between Perfectionism and Depression: A Structural Equations Analysis. **Journal of Counseling Psychology**, 45, 304-314.
- Rice, K. G. and Mirzadeh, S. A. (2000). Perfectionism, Attachment and Adjustment. **Journal of Counseling Psychology**, 47, 239-250.
- Rice, K. G. and Lopez, F. G. (2004). Maladaptive Perfectionism, Adult Attachment and Self-Esteem in College Students. **Journal of College Counseling**, 7 (2), 118-128.
- Rice, K. G. and Pressuer, K. (2002). The Adaptive/Maladaptive Perfectionism Scale. **Measurement and Evaluation in Counseling and Development**, 34 (4), 210-222.
- Rice, K. G., Tucker, C. M. and Desmond, F. (2008). Perfectionism and Depression Among Low-Income Chronically African American and White Adolescents and Their Maternal Parent. **Journal of Clinic Psychology Medical Settings**, 15, 171-181.
- Roberts, S.M. and Lovette, S.B. (1994). Academically Gifted Adolescents. **Physiological and Affective Responses to Scholastic Failure**, 17 (3), 241-259.
- Rudolph, S.G. (2005). Dimension of Perfectionism, History of Childhood Maltreatment Depression of University Student. Unpublished master's thesis, York Univerty, Toronto, Canada.
- Santanello, A. W. and Gardner, F. L. (2006). The Role of Experiential Avoidance in the Relationship Between Maladaptive Perfectionism and Worry. **Cognitive Therapy and Research**, 30 (3), 319-332.
- Schuler, P. A. (2000) Perfectionism and Gifted Adolescent. **Journal of Secondary Gifted Education**, 11 (4), 183-196.

- Schunk, D. H. (1984). Self-Efficacy Perspective on Achievement Behavior. **Educational Psychologist**, 19, 48-58.
- Shafran, A. and Mansell, W. (2001). Perfectionism and Psychopathology: A Review of Research and Treatment. **Clinical Psychology Review**, 21, 897-906.
- Shafran, R., Cooper, Z. and Fairburn, C. G. (2002). Clinical perfectionism: A Cognitive Behavioural Analysis. **Behaviour Research and Therapy**, 40, 773–791.
- Shalar, G., Blatt, S. J. and Zuroff, D. C. (2007). Satisfaction with Social Relations Buffers The Adverse Effect of (Mid-Level). **Journal of Social and Clinical Psychology**, 26 (5), 540-555.
- Shultz, D. P. ve Shultz, S. E. (2007). **Modern Psikoloji Tarihi**. (Çev. Yasemin Aslay). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Slade, P.D., Newton, T., Butler, N. M. and Murphy, P. (1991). An Experimental Analysis of Perfectionism and Dissatisfaction. **The British Journal of Clinical Psychology**, 2, 169-176.
- Slade, P. D. and Owens, B. G. (1998). A Dual Process Model of Perfectionism Based on Reinforcement Theory. **Behavior Modification**, 22, 372–390.
- Slaney, R. B., and Ashby, J. S. (1996). Perfectionists: Study of a Criterion Group. **Journal of Counseling & Development**, 74, 393–398.
- Slaney, R. B., Rice, K. G., Michael, M., Joseph, T. and Ashby, J. S. (2001). The Revised Almost Perfect Scale. **Measurement and Evaluation Counseling and Development**, 34 (3), 130-145.

- Siyez D. M. ve Aysan F. (2007). Ergenlerde Görülen Problem DavranışlarınPsiko-Sosyal Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler Açısından Yordanması. **Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** 1,145-17.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Duriez, B. and Goossens, L. (2006). In Search of the Sources of Psycjologically Contoling Parenting: The Role of Parental Separation Anxiety and Parental Maladaptive Perfectionism. **Journal of Research on Adolescence**, 16 (4), 539-559.
- Sondergeld, T., Shultz, R. A. and Glover, L. K. (2007). The Need for Research Replication: An Example from Studies on Perfectionism and Gifted Early Adolescents. **Roeper Review**, 29 (5), 19-25.
- Soner, O. (1995). Aile Uyumu, Öğrenci Öz güveni ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Speirs Neumeister, K. L. (2004). Factors Influencing the Development of Perfectionism in Gifted College. **Gifted Child Quarterly**, 48 (4), 259-274.
- Stöber, J. (1998). The Frost Multidimensional Perfectionism Scale Revisited: More Perfect with Four (Instead of Six) Dimensions. **Personality and Individual Differences**, 24 (4), 481-491.
- Stöber, J. and Otto, K. (2006). Positive Conceptions of Perfectionism: Approaches, Evidence, Challenges. **Personality and Social Psychology Review**, 10, 295-319.
- Subaşı, G. (2000). Verimli Ders Çalışma Alışkanlılları Eğitiminin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Alışkanlıklarına Etkisi. **Eğitim ve Bilim**, 117, 50-56.

- Suner-İkiz, E. (2000). Farklı Liselerdeki Ergenlerin Benlik Saygısı, Akademik Başarı ve Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tatoğlu, N. (2006). Zonguldak İl Merkezinde 15–17 Yaş Grubu Genel Lise Öğrencilerinde Benlik Saygısının Akademik Başarıya Etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karaelmas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Terjesen M. D. and Esposito M. A. (2006). **Rational Emotive Behavioral Approaches to Childhood Disorders Theory, Practice and Research**. In A. Ellis and Bernard, M. E. (Eds.), Springer Science Busines Media, United States.
- Terry-Short, L. A., Oweens, R.G., Slade, P. D. and Dewy, M. E. (1995). Positive and Negative Perfection. **Personality and Individual Differences**, 18 (5), 663-668.
- Tozzi, F., Aggen, S., Neale, B., Anderson, C., Mazzeo, S. E., Neale, M. C., and Bulik, C. M. (2004). The Structure of Perfectionism: A Twin Study. **Behavior Genetics**, 34, 483–494.
- Tran, M. H. V. (2000). Perfectionism, Motivational Orientation and Academic Performance. Unpublished master thesis. Lakehead University, Ontario.
- Trawick, L. (1990). Effects of A Cognitive Behavioral Intervention on the Motivation, Volition, and Achievement of Academic Underprepared Students. Unpublished Doctoral Dissertation, Columcia Universty School of Arts and Sciences, USA.

- Tuncer, B. (2006). Kaygı Düzeyleri Farklı Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uluğ, F. (1981). Verimli Çalışma Konusunda Yapılan Rehberliğin Okul Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vieth, A. Z. and Trull, T. J. (1999). Family Patterns of Perfectionism: An Examination of College Students and Their Parents. **Journal of Personality Assessment**, 72 (1), 49-67.
- Wentzell, K. R. and Caldwell, K. (1997). Friendships, Peer Acceptance and Group Membership: Relations Academic Achievement in Middle School. **Child Development**, 68 (6), 1198-1200.
- Yavuzer, H. (1993). **Anne-Baba ve Çocuk**. (8.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yenidünya, A. (2007). Lise Öğrencilerinde Rekabetçi Tutum, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı İlişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yeşilyaprak B. (2008). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**. (16. Baskı). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Gündelik Sıkıntılar ve Sosyal Destek. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 30, 258-267.
- Yıldız, H. Y. (2007). Sınav Kaygısı Ana Baba Tutumları ve Mükemmeliyetçilik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılman, M. (1990). **Orta Öğretimde Öğrenci Suçluluğu ve Disiplin Kurullarının Çalışması**. İzmir: Eğitim Araştırmaları Reform Matbaası.

Yörük, D. (2007). Lise Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Başarı Korkuları ve Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yüksel, Y. (1990). Effect of Study Skills Training on the School Achievement of Eight Grade Turkish High School Students. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Zlotnick, C., Hohlstein, L. A, Shea, M. T., Pearlstein, T., Recupero, P. and Bidadi, K. (1996). The Relationship Between Sexual Abuse and Eating Pathology. **International Journal of Eating Disorders**, 20 (2), 129-134.

EKLER

EK-1: PSİKOEĞİTİM PLANI

PSİKO-EĞİTİM PLANI

Psiko-eğitim programının temel aldığı

Felsefi akımlar: Varoluşçu ve hümanist felsefi akımlar.

Kuramlar: Akılcı Duygusal Davranışçı Psikolojik Danışma Kuramı

Üye sayısı: 15

Danışanların yaş ortalaması: 13

Cinsiyeti: 8 kız, 7 erkek

Oturum sayısı: 11

Oturum süresi: 60 dk.

Mekan: Hedise Evyap İlköğretim Okulu Rehberlik Servisi

Psiko-eğitim programının genel amacı:

Psikoeğitim programının genel amaçlarından biri, öğrencilerin mükemmeliyetçiliklerinin farkına varmaları ve akılcı olmayan inançlarından kaynak alan mükemmeliyetçilikleri ile baş edebilmelerinin sağlanmasıdır. Programın bir diğer amacı ise, öğrencilerin mükemmeliyetçiliklerinden etkilenen akademik başarılarını gerçekdışı hedeflerinin farkına vararak ve verimli çalışma alışkanlıklarını öğrenerek arttırmalarının gerçekleşmesidir.

Kazanımlar:

1. Oturum:

- Mükemmeliyetçiliğin ne olduğunu fark eder.
- Mükemmeliyetçiliğin olumlu ve olumsuz taraflarını kavrar.

2. Oturum:

- Mükemmeliyetçilikle ilişkili duygu ve düşüncelerini fark eder.
- Negatif özkonuşmalarını fark eder.

- Zayıf hissettiği alanları fark eder.

3. Oturum:

- Düşüncelerin, duygu ve davranışları etkilediğini fark eder.
- Düşünce değiştiğinde, duygu ve davranışın da değiştiğini fark eder.

4. Oturum:

- Düşüncelerin, duygu ve davranışları etkilediğini fark eder.
- Düşünce değiştiğinde, duygu ve davranışın da değiştiğini fark eder.

5. Oturum:

- Başarısızlık korkusunun nelere yol açabileceğini fark eder.
- Kendi başarısızlık korkusunu fark eder.

6. Oturum:

- Akılcı olmayan düşünceleri fark eder.
- Akılcı olmayan düşüncelerine alternatif akılcı düşünceler geliştirir.

7. Oturum:

- Akılcı olmayan inançları fark eder.
- Akılcı olmayan inançlarına alternatif akılcı düşünceler geliştirir.

8. Oturum:

- Verimli çalışma stratejilerini kavrar.
- Etkili öğrenme için çalışma ortamını nasıl düzenleyeceğini kavrar.

9. Oturum:

- Verimli çalışmada zamanın önemini kavrar.
- Etkili ders çalışma stratejilerini fark eder.

10. Oturum:

- Gerçekçi hedef belirlemenin önemini kavrar.
- Hedef belirleme kriterlerine göre kendi hedeflerini belirler.

11. Oturum:

- Grupta edinmiş olduğu yaşantıları fark eder.

İçerik:

1. Oturum: Mükemmeliyetçilik Kavramı
2. Oturum: Negatif Öz Konuşmalar
3. Oturum: Ellis'in ABC Modeli
4. Oturum: Ellis'in ABC Modeli
5. Oturum: Başarısızlık Korkusu

6. Oturum: Akılcı Olmayan İnançlar
7. Oturum: Akılcı İnançlar
8. Oturum: Verimli Ders Çalışma Stratejileri
9. Oturum: Verimli Ders Çalışma Stratejileri
10. Oturum: Gerçekçi Hedef Belirleme
11. Oturum: Grup sürecini Değerlendirme

Danışma süreci:

Deney grubu ile haftada bir ya da iki kez olmak üzere ders saatleri dışında her biri ortalama 60 dakika süren, 11 oturumluk programı uygulamak üzere toplanılmıştır. Oturumlarda araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan, oturumun amaçlarına uygun etkinlikler yapılmış ve oturum konusuna öğrencilerin dikkatleri çekilmeye çalışılmıştır. İlk oturumda üyelerin birbirlerini tanıyabilmeleri ve gruba ısınabilmeleri için tanışma etkinliği yapılmıştır. Bazı oturumların başlangıçlarında üyelerin gevşemeleri ve ısınmaları için grupla psikolojik danışma alıştırmalarına yer verilmiştir. Her oturumda kısa bir teorik bilgi verme bölümü bulunmuş ve lider tarafından oturum hedeflerine uygun şekilde 5-10 dakika oturumun amaçları doğrultusunda konuyla ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Bilgi verme bölümünden sonra küçük grup tartışması yapılmış ve 2 ya da 3 grup üyesini içeren tartışma grupları oluşturulmuştur. Ayrıca verilmiş olan bilgiler sonrasında anlatılanların pekiştirilebilmesi ve ev ödevlerinin kolay yapılabilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanmış etkinlikler uygulanmıştır. Her oturumun sonunda, oturumda verilmiş olan teorik bilgiye ilişkin bir ev ödevi verilmiş ve diğer oturumun başında 5- 10 dakika ev ödevleri konusunda tartışılmıştır. 2. oturumdan itibaren de her oturum başlangıcında bir önceki oturum üyelere kısaca özetlendirilmiş, böylece de oturumlar arasında bağ kurulmuştur.

Değerlendirme süreci:

Psikoeğitim programının etkililiğini değerlendirmek amacıyla

öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerini belirleyebilmek için Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği uygulanmış ve sınav puanlarına bakılmıştır. Program uygulandıktan sonra son test ölçümleri için oturumlar bittikten hemen sonra, izleme testi olarak da oturumlar tamamlandıktan iki ay sonra Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerini belirleyebilmek amacıyla uygulanmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek için son test ve izleme testi dönemlerinde sınav puanlarına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının kullanıldığı araştırmada deneysel işlemde önce grupların eşit olup olmadığının kontrol edilmesi için, deneysel işlemde sonra psikoeğitim programının etkililiğini ölçmek amacıyla ve deneysel işlemde iki ay sonra da psikoeğitim programının etkisinin kalıcılığını ölçmek amacıyla deney ve kontrol grupları karşılaştırılmıştır.

Ek-2: AKILCI DUYGUSAL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIMA DAYALI PSİKOEĞİTİM PROGRAMI

1. OTURUM:

Oturumun Amacı:

Birinci oturumun amacı, üyelerin grupta gerçekleştirmeyi planladıkları hedefleri belirlemeleri, mükemmeliyetçiliğin ne olduğu ve mükemmeliyetçi kişilerin hangi özelliklere sahip oldukları hakkında bilgi edinmelerini gerçekleştirmektir.

Kazanımlar:

Mükemmeliyetçiliğin ne olduğunu fark eder.

Mükemmeliyetçiliğin olumlu ve olumsuz taraflarını kavrar.

Kaynak ve Araç Gereçler: Form 1-A, Form 1-B, Etkinlik 1, Form 1-C, Form 1-D, Her öğrenci için 1'den 5'e kadar numaralandırılmış kartlar.

Süreç:

1. Grup planı detaylarıyla anlatılır, üyelerin gruptan ne beklenildiği konusunu anladığından emin olunur, bütün grup üyelerinin başarısı için bağlanma, sıcaklık ve bir başkasına yardım etmenin ne kadar önemli olduğu vurgulanır.
2. Grup kuralları üyelerle ortaklaşa oluşturulur. Form 1-A'daki yıldızlar üyelerin her biri tarafından imzalanarak üyelerin, grup kurallarını benimsemeleri sağlanır. Daha sonra bu form duvara asılır ve her oturumda üyelerin görebileceği bir yerde olması sağlanır. Grubun gizliliğinden ve katılımın ne kadar önemli olduğundan söz edilir. Üyeler gruba seçilmiş olmanın ayrıcalık olduğunu hissedebilmelidir.
3. Üyelere, grupta geçirecekleri bu sekiz haftalık sürenin okul yaşantılarını nasıl değiştirebileceği açıklanır. Bu sekiz haftalık sürenin her bir grup üyesinin hayatını pozitif etkileyeceğine dair üyeler etkilenir.

4. Bütün üyelerden özel hedeflerini belirlemeleri istenir ya da üyelere grup ile neyi başarmayı amaçladıkları sorulur. Grup kontratı imzalanır (Form 1-B).
5. Alıştırma etkinliği olarak “Adımı Kim Koydu? Adım Nasıl Kondu” (Voltan-Acar, 2007; Etkinlik 1) alıştırması yapılır.
6. Mükemmeliyetçiliğin doğası hakkında bilgiler verilir, örnekler sunularak mükemmeliyetçiliğin olumsuz sonuçları üzerinde durulur. Mükemmeliyetçiliğin olumlu ve olumsuz (uyumlu-uyumsuz) mükemmeliyetçilik olarak ikiye ayrıldığı ve uyumsuz mükemmeliyetçiliğin yıkıcı sonuçları olduğu açıklanır (Form 1-C).
7. Mükemmeliyetçi kişinin özelliklerinden bahsedilirken, üyelerin bahsedilen özelliklerin kendilerine ne kadar uyduğunu önceden 1’den 5’e kadar hazırlanmış olan kartlardaki sayıları göstererek belirtirler. Böylece grup üyeleri benzer özelliklere sahip olduklarını görmüş olurlar.
8. Mükemmeliyetçi kişi ile ilgili hikaye (Form 1-D) okunur ve sonuçları birlikte değerlendirilir. Sonuçları mükemmeliyetçiliğin davranışsal ve duygusal sonuçları olarak ikiye ayrılır.
9. Mükemmeliyetçiliğin öğrencilerin kendi hayatlarını nasıl etkilediği sorulur ve ev ödevi olarak, okunan hikayeye benzer, mükemmeliyetçiliğin onları kötü etkilediği ve başarısızlığa sürüklediği kendi hikayelerini yazmalarını istenir.
10. Üyelere kendilerini nasıl hissettikleri sorulur ve üyelerden ilk oturumla ilgili düşüncelerini paylaşmaları istenir.
11. Birinci oturum genel çerçevesi ve tartışılmış olan konular çerçevesinde özetlenir.

Form 1-A Her öğrenci bir yıldızı imzalayarak kuralları kabul ettiğini onaylayacaktır.

GRUP KURALLARIMIZ

1. Söz alarak konuşacağız

2. Konuşan kişiyi dinleyeceğiz

3. Burada konuşulanlar burada kalacak

4. Arkadaşlarımızın söylediklerine saygı göstereceğiz

5. Verilen ödevleri zamanında ve eksiksiz yapacağız

Form 1-B Grup Kontratı

Ben;

Gruba devamlı katılacağıma, grupta belirlediğimiz kurallara uyacağıma ve grupta kendim için belirlediğim hedeflerimi gerçekleştirmek için çaba göstereceğime söz veriyorum.

Tarih:

İmza:

Etkinlik 1: “Adımı Kim Koydu? Adım Nasıl Kondu?”

Amaç: Tanışma.

Alıştırma: Grup üyelerinden gözlerini kapamaları, gevşemeleri istenir. Adlarından memnun olup olmadıkları, adlarını kimin ya da kimlerin koyduğu, isim verme sırasında ailede bir çatışma yaşanıp yaşanmadığını hatırlamaları istenir. Hayal etmeyi bitiren üye gözlerini açar. Herkes gözlerini açınca sırayla neleri hayal ettikleri paylaşılır.

Form 1-C: “Mükemmeliyetçilikle İlgili Bilgi”

Mükemmeliyetçilik çok yaygın bir olgudur. Çok az insan gerçekte hata yapmaktan ya da kusurlarını göstermekten hoşlanır. Medya, okul sistemi ailelerimiz sürekli bize mükemmel olanı yapmamızı tembih eder. Bize verilen mesaj yapılmaya değer herhangi bir şey iyi yapılmaya değerdir.

Mükemmeliyetçiliğin en merkezi ve ayırt edici özelliği başarısızlık korkusudur. Mükemmeliyetçi kişi korkuları tarafından yönetilir. En büyük uğraşı başarısızlıktan, tökezlemekten, hatalı olmaktan kaçınmaktır. İmkansızlıklarla karşılaştığı zaman başarısızlık riski olan aktivitelerden kaçınmak için hedeflerini değiştirmeye başlar. Ve gerçekten başarısız olduğu zaman bundan hiç hoşlanmaz. Yıkılır.

Ya Hep Ya Hiç Yaklaşımı

Mükemmeliyetçi kişi, evreni iyi ya da kötü, doğru ya da yanlış, en iyi ya da en kötü, başarı ya da başarısızlık şeklinde basit şekilde görür.

Savunmacılık

Başarısızlık gibi, eleştirilmek de kusurları açığa çıkartmaktadır. Ya hep ya hiç tarzı düşünceleri nedeniyle mükemmeliyetçiler, her türlü eleştiriyi potansiyel bir felaket, duygularına ya da öz değerlerine yönelik tehlikeli bir saldırı olarak algırlar.

Kusur Bulma

Kusur bulucular cennette bile kusur bulabilirler. Mükemmeliyetçiler de hata takıntıları ile bardağın boş tarafını görürler.

Acımasızlık

Mükemmeliyetçi başkalarına karşı olduğu gibi kendine karşı da aşırı derecede sert olabilir. Hata yaptığında, başarısız olduğunda kendini affetmez. Acımasızlığı, hayatının terslikler olmadan hatasız bir biçimde sürebileceğinin mümkün (ve tabii arzu edilir) olduğuna ilişkin düşüncesinden kaynaklanmaktadır.

Katılık

Mükemmeliyetçi için gidilmesi gereken yere giden tek bir yol vardır ve bu yol da dümdüz bir yoldur. Kendine ve başkalarına çizdiği yol katı ve sabittir. Bununla beraber amaçları ile ilgili konuşurken kullandığı dil, olmalı, olmak zorunda gibi ifadeler içerir.

Düşük Öz benlik

Mükemmeliyetçiliğin öz benlik üzerinde yıkıcı bir etkisi vardır.

Eğer sıkıntılardan ve amaçlarımızdan başarısız olmamak nedeniyle kaçarsak, kendimize güçlüklerle başa çıkamıyormuşuz mesajı göndermiş oluruz. Böylece öz benliğimiz düşer.

Başarı

Birçok mükemmeliyetçi, mükemmeliyetçiliklerinin onları sıkıntıya soktuğunu anlar. Yine de değişmeye karşı dirençlidirler. Çünkü mükemmeliyetçiliğin, kişiyi mutlu etmese bile başarılı kıldığına inanırlar. Mükemmeliyetçiler başarısız (ve de muhtemelen mutlu) tembel biri olmaktansa, başarılı (ve mutsuz) bir mükemmeliyetçi olmayı tercih ederler.

Form 1-D “Mükemmeliyetçi Kişi Hikayesi”

Kaya okulda çok başarılı bir öğrenciydi. Öğretmenleri ve ailesi her zaman onu takdir eder ve başarılarından dolayı gururlanırdı. Bu durum Kaya’yı da çok mutlu ederdi. Her zaman başarılı olmak ve takdir edilebilmek için çabalar dururdu. Her akşam düzenli ders çalışır, ödevlerini özenle tamamlar ve her akşam bir sonraki günün konularını önceden okurdu. Çünkü ertesi gün öğretmen konu ile ilgili herhangi bir soru sorduğunda Kaya cevap verebilmeliydi. Bir keresinde akşam misafirleri geldiğinden ve misafirlerle ilgilenmesi gerektiği söylendiğinden, ertesi gün işlenilecek olan konuya hiç çalışmamıştı. Öğretmen de her zaman Kaya’nın çalışıp geldiğini bildiğinden, O’na konuyla ilgili birkaç soru sordu. Kaya o an dünya başına yıkılıyor zannetti. Birden terlemeye başladı. Yüzünün taa kulaklarına kadar kızardığını hissedebiliyordu. O kadar utanmış ve yerin dibine geçmişti ki öğretmenine bir açıklama bile yapamadı. Öğretmenin sorusu tamamen cevapsız kalmıştı. Çünkü Kaya bilmiyorum bile diyemedi. O anda keşke yer yarılrsa da içine girsem diye düşünüyordu. Ve o gün çok önemli bir karar vermişti Kaya. Bundan sonra her ne olursa olsun ertesi günkü derse çalışacaktı. İsterse hasta olsun ya da çok özlediği akrabaları, kuzenleri gelsin hiç fark etmezdi. Bu deneyiminden çok şey öğrenmişti Kaya.

Kaya’nın öğrenim gördüğü okula bir gün dershaneden görevliler geldi. Dershanelerinde yapılacak sınav sonrasında başarılı olan 1 kişiye ücretsiz eğitim imkanı sağlayacaklarını söylediler. Bunun üzerine çok başarılı olan Kaya’ya öğretmenleri sınava katılmasını önerdiler. Kaya ise sınava katılmak istemiyordu. O gece rüyasında sınava katıldığını ve kötü bir sonuç aldığını gördü. Rüyada öğretmenleri bunu ona hiç yakıştıramadıklarını söylüyor, arkadaşları onunla dalga geçiyor, ailesi ise onları hayal kırıklığına uğrattığı için çok üzgün olduklarını söylüyorlardı. Kaya ter içinde uyandı ve sınava girmemeye kesinlikle karar verdi. Ancak ne öğretmenlerine ne de ailesine bunu açıklayabilirdi. Bu yüzden bir plan yaptı. Sınava girecekmiş gibi kaydolacak ve sınav günü de hastalanıp sınava girmeyecekti. Böylece sınava girmediği için kötü bir puan alması gibi bir ihtimal ortadan kalkmış oluyordu. Bu fikir Kaya’yı çok rahatlatı. Derin bir nefes aldı ve planını uyguladı.

Sınavın yapıldığı günün ertesinde Kaya sınav sorularına bir göz attı. Sorular ona çok kolay göründü ve kimseye göstermeden çözmeye karar verdi. Soruları çözünce gördü ki sınava girseydi çok başarılı olabilir, muhtemelen de 1.lık ödülünü kazanabilirdi. Ancak o risk almak istememişti. Çünkü eğer 1. olamazsa bu dünyanın sonu demekti ve bir daha hiç kimsenin yüzüne bile bakamazdı.

2. OTURUM

Oturumun Amacı:

İkinci oturumun amacı, öğrencilerin mükemmeliyetçiliğe ilişkin duygu ve düşüncelerinin, negatif öz konuşmalarının farkına varmaları, bu duygu ve düşünceleri grup içerisinde paylaşmaları ve kendilerini zayıf hissettikleri alanları belirleyebilmelerini sağlamaktır.

Kazanımlar:

1. Mükemmeliyetçilikle ilişkili duygu ve düşüncelerini fark eder.
2. Negatif özkonuşmalarını fark eder.
3. Zayıf hissettiği alanları fark eder.

Kaynak Araç ve Gereçler: Form 2-A, kağıt, kalem.

Süreç:

1. Geçen oturumun kısa bir özeti yapılır ve kısaca konuşulanlara değinilir.
2. Gerekirse grup kuralları yeniden hatırlatılır.
3. Geçen oturumda verilmiş olan ev ödevi hakkında konuşulur.
4. Ev ödevinde yazılmış olan hikayeleri, öğrencilerin gözlerinde canlandırmaları ve o anda akıllarından geçenleri hatırlamaya çalışmaları istenir. Olaylar sırasında ne hissettiklerini ve kendi kendilerine ne söylediklerini not etmeleri istenir.
5. Mükemmeliyetçi hikayede, olayın öncesi ve sonrasında öğrencilerin kendilerine neler dediklerini hatırlamaları istenir.
6. Benzer olaylarda da kendilerine neler söylediklerini (negatif öz konuşma) hatırlamaları ve grupta paylaşmaları istenir.
7. Dış ses etkinliği (Etkinlik 2) yapılır ve üyelere etkinlik sonrasında kendilerini nasıl hissettikleri sorulur.
8. Ev ödevi olarak öğrencilerden kendilerini zayıf hissettikleri alanları belirlemeleri ve bu alanlardaki deneyimlerinde ya da böyle olayları hayal ettiklerinde meydana gelen negatif konuşmalarına ilişkin bilgi toplamaları, bunları Form 2-A'ya not etmeleri istenir.

9. Oturum özetlenir ve sonlandırılır.

Etkinlik 2: “Dış Ses”

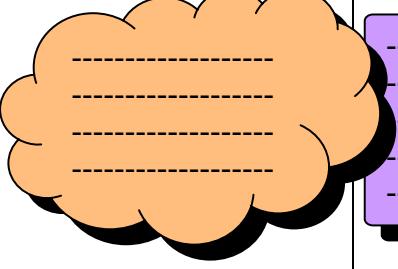
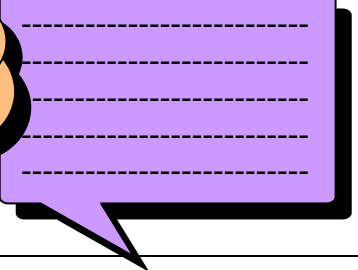
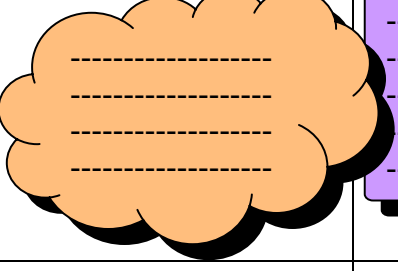
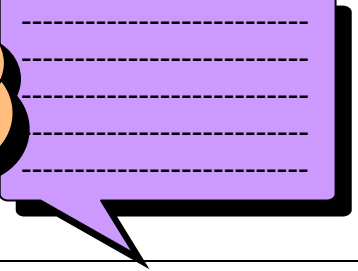
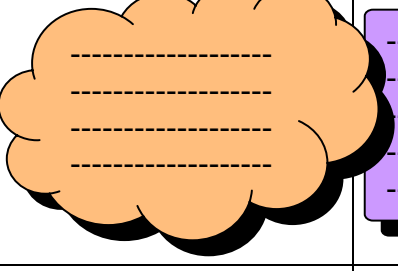
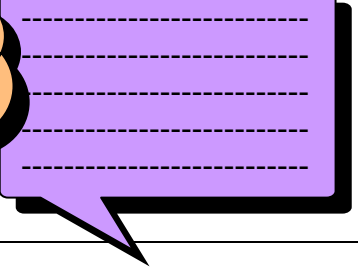
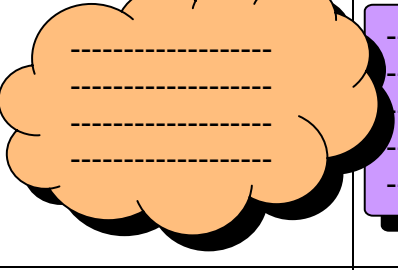
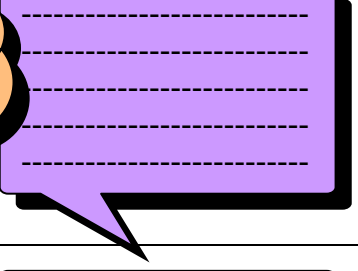
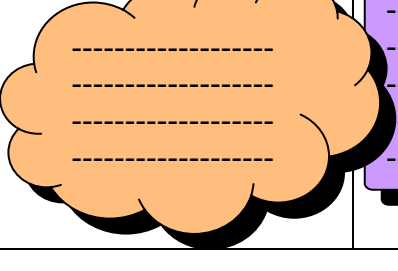
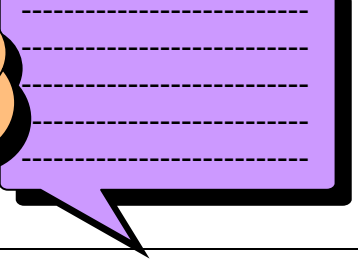
Amaç: Negatif öz konuşmaların farkına varır.

Süreç:

1. Üyelerden gündelik hayatta yaptıkları herhangi bir eylemi ayrıntılı olarak düşünmeleri istenir.
2. Gönüllü olan üye düşündüğü eylemi gerçekleştirmek için ortaya çıkar ve seçtiği yardımcı üyelerle eylemi gerçekleştirmeye koyulur.
3. Bu sırada üyelerden biri de dış ses olarak gönüllü üyenin yapmakta olduğu eylem sırasında, sürekli onu eleştirir ve yapamıyorsun, beceriksizsin, hiçbir işe yaramazsın gibi, eylemini gerçekleştiren üye tarafından belirlenmiş negatif bildirimler verir.
4. Gönüllü üye eylemi tamamladıktan sonra, bu negatif konuşmaların eşliğinde eylemini gerçekleştirirken kendini nasıl hissettiği sorulur.
5. Diğer üyelere de kendilerini nasıl hissettikleri ve dışarıdan ya da içeriden bu şekilde mesajlar almanın nasıl bir duygu olduğu sorulur.

Form 2-A

Kendimi Zayıf Hissettiğim Alan

KENDİMİ ZAYIF HİSSETTİĞİM ALAN	BUNUNLA İLGİLİ YAŞADIĞIM OLAY	KENDİ KENDİME SÖYLEDİKLERİM
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

3. OTURUM:

Oturumun Amacı:

Bu oturumun amacı, Öğrencilerin, Albert Ellis'in ABC modelini öğrenmeleri ve kendileri üzerinde uygulayabilmeleri, yapmak istedikleri ancak mükemmel olmayacağından korktukları şeyleri fark edip belirtmelerini sağlamaktır.

Kazanımlar:

1. Düşüncelerin, duygu ve davranışları etkilediğini fark eder.
2. Düşünce değiştiğinde, duygu ve davranışın da değiştiğini fark eder.

Kaynak Araç ve Gereçler: Form 3-A, Form 3-B

Süreç:

1. Geçen oturum üyeler tarafından özetlenerek hatırlanır.
2. Verilmiş olan ev ödevleri gözden geçirilir, öğrencilerin zayıf hissettikleri alanlar hakkında konuşulur. Üyeler kendilerini zayıf hissettikleri alanlarla ilgili yaşadıkları ya da düşündükleri olaylarda kendilerine neler söylediklerini kısaca grupta paylaşır.
3. Kendilerini zayıf hissettikleri alanlarla ilgili olarak öğrencilere yapmak istedikleri ancak başarısız oldukları için hiç denemedikleri şeylerin olup olmadığı sorulur.
4. Üyelerden yakın bir arkadaşları ile akşam saat 7'de buluşmak üzere sözleştiklerini ancak arkadaşlarının 9 olduğu halde hala gelmediğini düşünmeleri istenir. Neler hissettikleri ve ne düşündükleri sorulur. Tüm üyeler cevaplandırdıktan sonra da arkadaşlarının trafik kazası geçirmiş olduğu söylenir ve tekrar ne düşünüp hissettikleri sorulur.
5. Ellis'in ABC modeli hakkında öğrencilere bilgi verilir (Form 3-A).
6. Düşüncelerin duygular ve davranışlar üzerindeki etkilerine ilişkin tartışma yapılır.
7. Öğrencilerden kendilerini mükemmeliyetçi olmak zorunda hissettikleri durumları gözlerinde canlandırmaları ve o andaki düşüncelerini hatırlamaları istenir. Düşünceler değiştirilerek duygu ve davranışlar üzerindeki değişiklikler sorgulanır.

8. Oturum özetlenir ve ev ödevi olarak öğrencilerden daha önce ev ödevlerinde belirlemiş oldukları ve buna benzer başka mükemmeliyetçi davranışlarını Ellis'in ABC modelindeki gibi incelemeleri ve düşünce-duygu-davranış şeklinde Form 3-B'ye not etmeleri istenir.

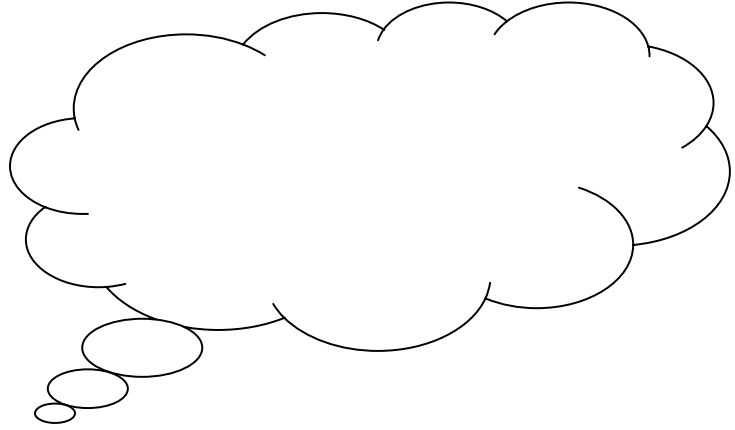
Form 3- A: “ABC Modeli Hakkında Bilgi”

Hedeflerimizi gerçekleştirmeye çalışırken, hedeflerimizi gerçekleştirmemize engel olan ya da yardım eden bazı çevresel olaylarla karşılaşırız. ABC modelinde bunlara A yani başlatıcı olay diyoruz. Bu olaylar genellikle güncel ya da kendi kişisel düşüncelerimize, duygu ya da davranışlarımıza ya da geçmiş yaşantılarımıza ait olabilir. A, duygusal bir olay yaşadığımız durumlarda oluşur, başlatıcı olaydır ve bu olay sıklıkla gerçek bir durum değil bir çıkarımdır. B akılcı ya da akılcı olmayan inançlarımızdır. C de A’ daki olaya ilişkin bir düşüncelerimiz sonucunda oluşan duygusal, davranışsal ya da bilişsel sonuçlardır. Buna göre, A, C’ nin nedeni değildir ancak oluşmasında katkısı vardır denilebilir. B’ ler ise C’nin birincil nedeni olsa da tek nedeni değildir. Eğer A durumu için akılcı olmayan bir inanca sahipsek, C’de de sağlıklı olmayan negatif bir duygu ile karşılaşırız. Eğer aynı durum için akılcı bir inanca sahipsek de, sağlıklı negatif bir duygu ile karşılaşırız.

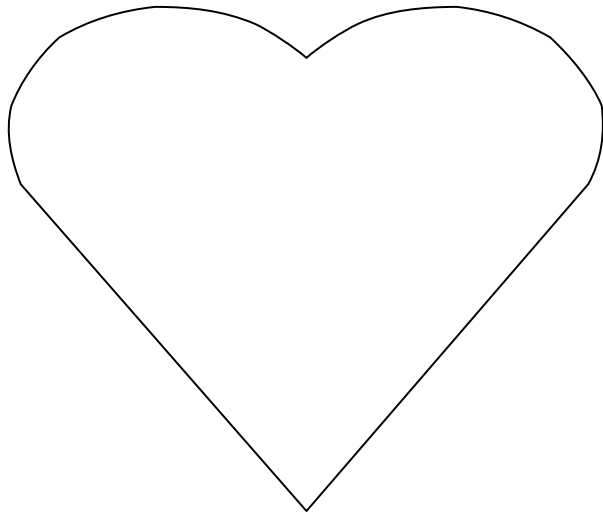
Form 3-B

A. OLAY

B. DÜŞÜNCE



C. DUYGU



4. OTURUM:

Oturumun Amacı:

Bu oturumun amacı, öğrencilerin, Albert Ellis'in ABC Modelini kavrayabilmelerini sağlamaktır.

Kazanımlar:

1. Düşüncelerin, duygu ve davranışları etkilediğini fark eder.
2. Düşünce değiştiğinde, duygu ve davranışın da değiştiğini fark eder.

Kaynak Araç ve Gereçler: Etkinlik 3, Form 4-A, Form 4-B, Form 4-C.

Süreç:

1. "4-6-8 Meditasyon" (Voltan-Acar, 2007; Etkinlik 3) adlı etkinlik yapılır ve öğrencilerin gevşemesi sağlanır.
2. Bir önceki oturum kısaca özetlenir ve bu oturumun amaçlarından söz edilir.
3. "Nick'in hikayesi" (Form 4-A) grup lideri tarafından okunur.
4. Üyelerden hikayeyi ABC modeline göre analiz etmeleri istenir.
5. Üyelerin kendilerini Nick'in yerine koymaları ve aynı durumda farklı şekilde düşünmeleri istenir. Üyelerden düşüncelerini değiştirdiklerinde davranışlarının ve sonucun nasıl değiştiğini grupla paylaşmaları istenir.
6. Duygu türetmece etkinliği yapılır ve her bir üye farklı bir duyguyu söyleyinceye kadar oyun turlama şeklinde devam eder. Aynı duyguyu tekrar söyleyen üye diğerleri tarafından uyarılır. O anda aklına değişik bir duygu gelmeyen üye ise pas diyebilir.
7. Olay-düşünce-davranışlar karışık şekilde üyelere okunur ve okunan cümlelerin hangisine ait olduğunu üyelerin söz alarak bulmaları istenir (Form 4-B).
8. "Duygular listesi" (Form 4-C) üyelere dağıtılır ve bu oturumda olanlarla ilgili duygularını paylaşmaları istenir.

9. Duygu listesinden de yararlanarak başarısızlık korkusu duydukları durumları ABC modeline göre analiz etmeleri ev ödevi olarak üyelere verilir.
10. Oturum özetlenerek sonlandırılır.

Etkinlik 3: “4-6-8 Meditasyon”

Amaç: Farkındalık kazanılması.

Alıştırma: Nefes alınırken altıya kadar sayarak nefesin içinde tutulması ve nefes verilirken de sekize kadar sayılması söylenir. Gözlerin kapalı olması istenir.

Form 4-A Nick'in Hikayesi

“Nick güçlü sağlıklı bir işçi, demiryolu garında manevra sahasında çalışıyor. Arkadaşlarıyla ilişkisi iyi ve isini iyi yapan güvenilir bir insan. Ne var ki, kötümser biri, her şeyin kötüsünü bekler ve basına kötü şeyler geleceğinden korkar. Bir yaz günü, tren işçileri, ustabaşının doğum günü nedeniyle bir saat önceden serbest bırakılırlar. Tamir için gelmiş olan ve manevra alanında bulunan bir soğutucu vagonun içine giren Nick, yanlışlıkla içerden kapıyı kapatır, kendini soğutucu vagona kilitler. Diğer işçiler Nick'in kendilerinden önce çıktığını düşünürler. Nick kapıyı tekmeler, bağırır, ama kimse duymaz, duyanlar da bu tür seslerin sürekli geldiği bir ortamda olduğu için pek kulak vermezler. Nick burada donarak öleceğinden korkmaya başlar. “Eğer buradan çıkmazsam, burada kaskatı olacağım” diye düşünmeye başlar. İçerde yarısı yırtılmış bir karton kutunun içine girer. Titremeye baslar. Eline geçirdiği bir kağıda karısına ve ailesine son düşündüklerini yazmıştır : “Çok soğuk, bedenim hissizleşmeye başladı. Bir uyuya bilsem! Bunlar benim son sözlerim olabilir. Ertesi günü soğutucu vagonun kapısını açan işçiler, Nick'in donmuş bedenini bulurlar. Üzerinde yapılan otopsi, onun donarak öldüğünü göstermektedir. Fakat bu olayı olağanüstü yapan, soğutucu vagonun soğutma motorunun bozuk ve çalışmıyor olmasıydı. Vagonun içindeki ısı 18 dereceydi ve vagonda bol hava vardı.”

Form 4-B Olay-Düşünce-Davranış

Bu işi yanlış yapacağım

Sinirli

Üzgün

Okula gitmek

Arkadaşlarımla oynamak

Bu gerçekten güzel

İnsanları güldürmekte iyiyimdir

Öfkeli

Yalnız kalmak

Duş almak

Mutlu

Çay içmek

Hiç kimse benim arkadaşım olmak istemeyecek

Stresli

Korkmuş

Sınavlarımı alsa geçemeyeceğim

Alışveriş yapmak

Form 4-C “DUYGULAR LİSTESİ”

1. Sinirli
2. Üzgün
3. Hayal kırıklığına uğramış
4. Korkmuş
5. Suçlu Hissetmek
6. Köpürmüş
7. Ürkmüş
8. Mutlu
9. Memnun
10. Neşeli
11. Öfkelenmek
12. Mahcup olmak
13. Yalnız
14. Agresif/Saldırgan
15. Canı sıkkın
16. Kızgın
17. Utandırmak
18. Neşeli
19. Bezmek
20. Usanmak
21. Üzgün
22. Minnettar
23. Sinirli
24. Endişeli
25. Nefret Etmek
26. Kıskanmak
27. Endişelenmek
28. Heyecanlanmak
29. Rencide olmak
30. Utanmak
31. Çaresizlik
32. Korkmak
33. Rahatlamak
34. Güvensiz hissetmek
35. Tehlikede hissetmek
36. Şaşırmış
37. Sabırsız
38. Değersiz
39. Güvende
40. Umudu kırılmış
41. İddiacı
42. Sıkılğan
43. Sıcaklık Hissetmek
44. İçine Kapalı
45. Sempatik
46. Mahvolmuş

5. OTURUM

Oturumun Amacı:

Bu oturumun amacı, öğrencilerin başarısızlık korkusunun ne olduğunu öğrenmeleri ve kendi başarısızlık korkularının farkına vararak bu durumu gözlerinde canlandırmalarını sağlamaktır.

Kazanımlar:

1. Başarısızlık korkusunun nelere yol açabileceğini fark eder.
2. Kendi başarısızlık korkusunu fark eder.

Kaynak ve Araç Gereçler: Etkinlik 3, Form 5-A, Form 5-B, Form 5-C, Form 5-D, kağıt, kalem.

Süreç:

1. Başarısızlık korkusu ile ilgili sözler duvarlara asılır ve üyelerin dikkatleri çekilir.
“Bir kişinin yapabileceği en büyük hata bir hata yapmaktan korkmaktır.”
Elbert Hubbard
2. Üyelere gerekli yönergeler verilerek “Grup Makinesi” (Voltan-Acar, 2007; Etkinlik 4) adlı etkinliği yapmaları istenir.
3. Üyeler tarafından bir önceki oturum hatırlatılır ve gözden geçirilir.
4. Ev ödevleri hakkında konuşulur ve öğrencilere düşünce ve duygularını belirlerken zorlanıp zorlanmadıkları sorulur.
5. Ev ödevlerinde belirlenmiş olan düşünceler hakkında konuşulur.
6. Bir önceki oturumda tartışılan, yapılmak istenen ancak mükemmel olmayacağı için yapılmaktan kaçınılan durumlardaki başarısızlık korkusu belirlenir ve bunun olumsuz mükemmeliyetçiliğin bir sonucu olduğu vurgulanır.
7. Başarısızlık korkusu hakkında bilgi verilir (Form 5-A).
8. Thomas Edison’un hikayesi anlatılır (Form 5-B). Ve üyelere herhangi bir şeyde başarısız olduklarında bunu 10.000 kez deneyip denemedikleri sorulur.

9. Form 5-C okunur ve üyelere içlerinde hayatı bu kadar olumsuzluklarla dolu olan birinin olup olmadığı sorulur. Daha sonra üyelere hikayede anlatılanın Atatürk'ün hayatı olduğu söylenir ve Atatürk'ün hayatında burada bahsedilen olumsuzluklarla karşılaştırılamayacak kadar çok başarının olduğu vurgulanır.
10. Form 5-D üyelere okunur ve iki buğday tanesinin düşünceleri, duyguları ve sonuçları tespit etmeleri istenir.
11. Üyelerden gözlerini kapatmaları ve başarısızlık korkuları olan, mükemmel yapamayacaklarından korktukları şeyleri düşünmeleri ve gözlerinde canlandırmaları istenir.
12. Yeterli zaman verildikten sonra gözlerini açmaları ve düşündüklerini kağıtlara yazmaları istenir.
13. Kağıtlara yazılan başarısızlık korkuları, ortada temsili yakılan bir ateşe atılır ve yakılır.
14. Ev ödevi olarak, üyelerden kağıtlara yazdıkları, mükemmel yapamayacaklarından korktukları şeyleri denemeleri istenir.

Etkinlik 4: “Grup Makinesi”

Amaç: Grup birliğin beraberliğinin oluşturulması.

Alıştırma: Grup üyelerinden aralarında anlaşarak bir makine oluşturmaları istenir. Bu makinenin parçaları olmaları ve bu makinenin parçaları olarak hareket etmeleri istenir. Üyeler, isterlerse sesler çıkartabilirler. Daha sonra bunu yaparken ne hissettikleri üzerinde durulur.

Form 5-A “Başarısızlık Korkusu”

Hiç kimse başarısız olmak istemez ancak normal başarı korkusu ile yoğun başarı korkusu arasında bir fark vardır. Başarı korkusu gerekli önlemleri almamız ve başarılı olmak için daha fazla çalışmamız için bizi motive eder. Buna zıt olarak yoğun başarısızlık korkusu bize engel olur, başarısızlığı reddettirir ve böylece gelişim için gerekli olan riskleri alamayız. Bu korku aynı zamanda psikolojik sağlığımızı da tehlikeye atar.

Başarısızlık hayatın kaçınılmaz bir parçasıdır ve başarılı bir hayatın da önemli bir parçasıdır. Yürümeyi düşerek öğreniriz, konuşmayı anlaşılmasız sözlerle öğrenmeye başlarız, basket atmayı kaybederek öğreniriz, bir karenin içini boyarken de ilk zamanlarda dışına taşıyoruz. Bunları hiç denememiş olsaydık hiçbir zaman öğrenemezdik. Ya başarısız olmayı öğreniriz ya da öğrenirken başarısız oluruz.

Başarılı olma arzusu insanoğlunun doğasında bulunmaktadır. Ve birçoğumuz da daha yüksek yerlere gelmeyi isteriz. Büyük beklentiler gerçekten büyük kazançlara yol açabilir. Bununla birlikte, hem başarılı hem de doyurucu bir hayat için başarı standartlarımızın da gerçekçi olması gerekmektedir. Aynı zamanda eğlenmeyi becerebilmeli, başarılarımızla gururlanabilmeliyiz. Hayallerimizi gerçekçilik üzerine oturtmalıyız ve başarılarımızı da takdir etmeliyiz.

Mükemmeliyetçi kişi yaptıklarını hiçbir zaman yeterli görmez. Sürekli başarılması imkansız standartlar ve hedefler belirler. Bununla beraber de başarılı olma olasılığını reddeder. Okulda ne kadar başarılı olduğu, sosyal hayatındaki başarıları ile gurur duymaz. Bunlar onun için hiçbir zaman yeterli değildir. Başarılı olduğunu reddeder çünkü kendini başarılı görmemektedir.

Form 5-B “Thomas Edison’ un Hikayesi”

Tescilli 1093 tane icadı bulunan Thomas Edison-bunların içerisinde ampul, gramofon, telgraf da bulunmaktadır-gururla ifade etmektedir ki başarıya giden yolda birçok kez başarısızlıkla karşılaşmıştır. Buluşu üzerinde çalışırken 10 bin kez başarısız sonuç elde ettiğini söyleyen birine cevaben “başarısız olmadım, işe yaramayan 10 bin tane yolu keşfettim” demiştir.

Form 5-C: “Hayatı Çaresizliklerle Dolu Olan Bir Adamın Öyküsü”.

7 yaşındayken babasını kaybetti ve yetim kaldı. Yalnız ve içine kapanık biri olarak yaşamaya, oradan oraya sürüklenmeye başladı.

8 yaşındayken okuldan ayrıldı ve köyde yaşadı. Zamanını tarlalarda karga kovalamakla geçirdi.

10 yaşında yüzü kanlar içinde kalacak şekilde okuldaki yeni hocasından dayak yedi. Ailesi onu okuldan aldı. Sinirden ve korkudan üç gün evden çıkamadı.

17 yaşında hayalindeki okulun istediğin bölümü için gerekli not ortalamasını tutturamadı.

24 yaşında tutuklandı, günlerce sorguya çekildi ve 2 ay tek başında bir hücrede hapis yattı.

25 yaşında sürgüne gönderildi.

27 yaşında kendisinden bir yaş büyük meslektaşı kendisinin de üyesi bulunduğu derneğin çalışmaları ile kahraman ilan edilirken, kendisi hiç önemsenmiyordu. Doğduğu şehrin merkezinde rakibi törenlerle karşılanırken, o kalabalık arasında yalnız başına onları izliyordu.

30 yaşında kendisi başka şehirleri düşman işgalinden kurtarmaya çalışırken, doğduğu şehir düşmanların eline geçti.

30 yaşında amiri, onu kendisinden uzaklaştırmak için başka göreve atanmasını sağladı. Yeni görevinde fiilen işsiz bırakıldı. Aylarca boş kaldı.

37 yaşında böbrek hastalığından Viyana’da iki ay hasta ve yalnız halde yattı.

37 yaşında komutan olarak yeni atandığı ordu dağıtıldı.

38 yaşında savunma bakanı tarafından görevinden alındı.

38 yaşında bir toplantıda giyebileceği tek bir sivil elbisesi bile yoktu ve başkasından bir redingot ödünç aldı. Ayrıca cebinde sadece 80 lirası vardı.

38 yaşında kendisi için tutuklama kararı çıkartıldı.

38 yaşında en yakın beş arkadaşından üçü, onun kongre temsil heyetine üye olmaması için oy kullandı.

39 yaşında idam cezasına çarptırıldı.

Sonra ne mi oldu?

42 yaşında Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı oldu.

Okunan öykü efsanevi lider Mustafa Kemal Atatürk'e aittir.

Form 5-D Buğday Taneleri

Bahar aylarının verimli topraklarının içinde iki tohum yan yana yatıyormuş.

Tohumlardan biri diğerine, “Ben büyümek istiyorum!” demiş, “Köklerimi altımdaki toprağın derinlerine ve filizimi yeryüzüne göndermek istiyorum... Baharın müjdecisi tomurcuklarım açılsın istiyorum... Güneşin sıcaklığını yüzümde, sabahın tatlı dokunuşunu yapraklarımda hissetmek istiyorum.

Ve büyümeye başlamış tohum.

İkinci tohum ise, “Ben korkuyorum” demiş, “Köklerimi altımda yatan toprağın derinliklerine gönderirsem, karanlıklarda beni neyi beklediğini bilemem. Üstümdeki toprağı zorlayıp yeryüzüne çıkarmaya çalışsam, filizlerim zarar görebilir... Hem tomurcuklarım açmaya başladığında üzerinde salyangozlar gezip, onları yemeye kalkarsa? Ya tomurcuklarım açılıp, çiçeğe dönüştüklerinde küçük bir çocuk beni koparıverirse? Yo, hayır. En iyisi burada kalıp beklemek. Büyümek için belki daha güvenli bir zaman bulabilirim.”

Ve ikinci tohum beklemeye başlamış.

O sırada yumuşamış olan bahar toprağını eşeleleyen bir tavuk bulmuş tohumu ve bir lokmada yutuvermiş onu...

6. OTURUM:

Oturumun Amacı:

Bu oturumun amacı, öğrencilerin kendi akılcı olmayan inançlarını belirleyebilmeleri ve bunların yerine akılcı alternatifler geliştirebilmelerinin gerçekleşmesidir.

Kazanımlar:

1. Akılcı olmayan düşünceleri fark eder.
2. Akılcı olmayan düşüncelerine alternatif akılcı düşünceler geliştirir.

Kaynak ve Araç Gereçler: Form 6-A, Form 6-B, Form 6-C, Etkinlik 5, her öğrenci için kalem.

Süreç:

1. Geçen oturumda olanlar kısaca özetlenir
2. Ev ödevleri hakkında konuşulur.
3. Form 6-A üyelere okunur ve hikayedeki kişilerin düşünce ve duygularını belirlemeye ilişkin tartışma başlatılır.
4. Üyelere Form 6-B dağıtılır ve yazılmış olan akılcı olmayan düşüncelerden kendilerine uygun olanlara işaret koymaları ve ellerini kaldırarak kendilerine uygun olduğunu belirtmeleri istenir.
5. Akılcı olmayan düşünceler hakkında bilgi verilir (Form 6-C).
6. “Alaeddin’in Lambası” (Voltan-Acar, 2007; Etkinlik 5) adlı etkinlik yapılır ve üyelere üç dilek dilemeleri söylenir.
7. Ev ödevi olarak üyelere ellerindeki formlarda kendilerine uygun olduğuna dair işaret koydukları akılcı olmayan düşüncelerle ilgili olayları ve bu olaylara ilişkin duygularını hatırlamaları ve kaydetmeleri istenir.

Form 6-A İhtiyar Köylü

Bir köyde ihtiyar bir adam varmış... Çok yoksulmuş ama dillere destan bir beyaz atı yüzünden kral bile onu kıskanırmış... Kral, at için ihtiyara neredeyse hazinesinin tamamını teklif etmiş ama adam satmaya yanaşmamış.

“Bu at, bir at değil benim için... Bir dost... İnsan dostunu satar mı?” dermiş hep.

Bir sabah kalkmışlar ki, at yok. Köylüler ihtiyarın başına toplanmış, “Seni ihtiyar bunak, bu atı sana bırakmayacakları, çalacakları belliydi. Krala satsaydın, ömrünün sonuna kadar beyler gibi yaşardın. Şimdi ne paran var, ne de atın” demişler.

İhtiyar:

“Karar vermek için acele etmeyin. Sadece ‘At kayıp’ deyin. Çünkü gerçek bu. Ondan ötesi sizin yorumunuz ve verdiğiniz karar. Atımın kaybolması bir talihsizlik mi, yoksa bir şans mı, bunu henüz bilmiyorsunuz. Çünkü bu olay henüz bir başlangıç. Arkasının nasıl geleceğini kimse bilemez...”

Köylüler ihtiyar adama kahkahalarla gülmüşler. Ama aradan 15 gün geçmeden, at bir gece ansızın dönmüş... Dağlara gitmiş kendi kendine, dönerken de, vadideki 12 vahşi atı peşine takıp getirmiş. Köylüler, ihtiyar adamın etrafında toplanıp özür dilemişler...

“Sen haklı çıktın, atının kaybolması, bir talihsizlik değil adeta bir devlet kuşu oldu senin için... Şimdi bir at sürün var.”

“Karar vermek için yine acele ediyorsunuz. Sadece atın geri döndüğünü söyleyin. Bilinen gerçek yalnızca bu, ondan ötesinin ne getireceğini henüz bilmiyoruz. Bu daha başlangıç. Birinci cümlemin birinci kelimesini okur okumaz kitap hakkında nasıl fikir yürütebilirsiniz?”

Köylüler bu defa ihtiyarla dalga geçmemişler açıktan ama, içlerinden “Bu herif sahiden bunamış...” diye geçirmişler. Bir hafta geçmeden, vahşi atları terbiye etmeye çalışan ihtiyarın tek oğlu attan düşmüş ve ayağını kırmış. Evin geçimini temin eden oğul artık uzun zaman yatakta kalacaktı. Köylüler yine gelmişler ihtiyara...

“Bir kez daha haklı çıktın. Bu atlar yüzünden tek oğlun bacağını uzun süre kullanamayacak. Oysa sana bakacak başkası da yok... Şimdi eskisinden daha fakir, daha zavallı olacaksın” demişler.

İhtiyar:

“Siz erken karar verme hastalığına tutulmuşsunuz, o kadar acele etmeyin. Oğlum bacaklarını kırdı. Gerçek bu. Ötesi sizin verdiğiniz karar. Ama acaba ne kadar doğru. Hayat böyle küçük parçalar halinde gelir ve ondan sonra neler olacağı size asla bildirilmez...”

Birkaç hafta sonra, düşmanlar kat kat büyük bir ordu ile saldırmış. Kral son bir ümitte eli silah tutan bütün gençleri askere çağırmış. Köye gelen görevliler, ihtiyarın kırık bacaklı oğlu dışında bütün gençleri askere almışlar. Köyü matem sarmış. Çünkü savaşın kazanılmasına imkan yokmuş, giden gençlerin ya öleceğini ya da esir düşüp köle diye satılacağını herkes biliyormuş. Köylüler, yine ihtiyara gelmişler.

“Yine haklı olduğun kanıtlandı. Oğlunun bacağı kırık, ama hiç değilse yanında, oysa bizimkiler belki asla köye dönemeyecekler. Oğlunun bacağının kırılması, talihsizlik değil, şansmış meğer...”

İhtiyar:

“Siz erken karar vermeye devam edin. Oysa ne olacağını kimseler bilemez. Bilinen bir tek gerçek var. Benim oğlum yanımda, sizinkiler askerde. Ama bunların hangisinin talih, hangisinin şanssızlık olduğunu Tanrı biliyor”.

Form 6-B “Akılcı Olmayan İnançlar Listesi”

1. Yetişkin bir insan için sevilme ve toplumdaki diğer kişiler tarafından onaylanmak zorunlu bir ihtiyaçtır.
2. Eğer kişi değerli bir insan olarak saygı göreceksa, her yönüyle tamamen yeterli, yetenekli ve her şeyin üstesinden gelecek güçte olmalıdır.
3. Bazı insanlar kötü, aşağılık ve alçaktır, bundan dolayı şiddetle suçlanmalı ve cezalandırılmalıdır.
4. Olayların, bireyin istediği bir şekilde olmaması berbat ve felaket bir durumdur.
5. İnsanın mutsuzluğu dıştan kaynaklanır ve insanların kendilerini ve rahatsızlıklarını kontrol edecek yetenekleri ya hiç yoktur ya da çok az bulunmaktadır.
6. Hayatın zorluklarından ve kendi sorumluluklarından kaçınmak, onlarla yüz yüze gelmekten daha kolaydır.
7. Kişi, başkalarına bağımlı olmalıdır. Çünkü kendinden daha güçlü, güvenebileceği bir insana ihtiyaç duymaktadır.
8. Bireyin geçmişi şimdiki davranışlarının önemli düzeyde belirleyicisidir. Geçmişte bireyin yaşamını çok etkileyen bir durum, mutlaka benzer etkilerle kişinin yaşamında sonsuza dek sürecektir.
9. Diğer insanların sorunlarından ve rahatsızlıklarından dolayı birey üzgün olmalıdır.
10. İnsanların sorunları için her zaman tam, doğru ve mükemmel bir çözüm vardır. Eğer bu çözüm bulunmazsa durum bir felakete dönüşür.

Form 6-C “Akılcı Olmayan İnançlar”

Felaketleştirme

Bu tür negatif düşüncede yalnızca olan negatif şeylere odaklanılır. Yapılan ama doğru yapılamayan şeyleri görürler. Herhangi pozitif bir şey gözlerinden kaçır, inanılmazdır ya da düşünmeye değer değildir. Genelde iki şekilde görülürler:

Negatif Gözlük

Negatif gözlükler yalnızca olayların bir tarafını görmene izin verir- negatif tarafını!

Eğer iyi zaman geçirdiysen ya da güzel şeyler olduysa, negatif gözlükler yanlış giden ya da yeterince iyi olmayan şeyleri arar. Negatif olaylar daha çok hatırlanır ve daha çok farkına varılır. Arkadaşlarınla çok iyi vakit geçirebilirsin, ama öğleyin en sevdiğin kafe doludur. Sana biri nasıl zaman geçirdin diye sorduğunda “ kötü, kafeye giremedik” diye cevaplarsın.

Pozitif göz ardı edilir

Pozitif olan önemsiz kabul edilir ya da kötülenir. Matematikte iyi bir not alan öğrenci ama sınav kolaydı der.

Abartmak

Burada da negatif olanlar abartılır olduğundan daha büyük hale getirilir. Bu ise üç şekilde olur.

1. Ya hep ya hiç tarzı düşünce

Her şey hep ya da hiç şeklinde etiketlenir. Sıcaktan haşlanma ve soğuktan donma gibidir, arasında hiçbir durum söz konusu değildir.

Arkadaşınla bir anlaşmazlık yaşarsın ve artık o benim arkadaşım değil! Bitti.

Ufacık bir hatan bile olsa kendini tamamıyla başarısız kabul edersin.

Matematikten 72 aldığında asla matematikte iyi olamayacağım. Artık matematik çalışmama gerek yok.

2. Olumsuzlukları büyütme

Olayların önemi abartılır. Negatif olaylar büyütülür ve bütün içerisindeki yeri kabartılır.

Adını unuttum, herkes bana baktı ve bana güldüler.

Bütün sınıf bana bakarken kitaplarımı düşürdüm.

3. Kartopu

Tek bir olay ya da yere düşen kartopları hızlı bir şekilde asla sona ermeyecek şekilde büyür. Gökyüzündeki ilk gri bulut bir fırtınanın yaklaştığının habercisidir.

Okul takımına seçilememek yalnızca “sporda iyi değilim” şeklinde etiketlenmez. Bunun yanına, matematiği anlamıyorum, hiçbir şeyi yapamıyorum etiketlemeleri de yapılır.

Geleceği tahmin etmek

Bir başka negatif düşünce de beklediğimiz şeylerin olacağına dairdir. Bu tip hata sıklıkla tahmin hatasıdır ve gelecekte en kötüyü beklememize neden olur. İki ana şekilde meydana gelir.

Zihin Okuma

Bu negatif düşünce ile kişi başkalarının düşüncelerini bildiğini zanneder. Biliyorum benden hiç hoşlanmıyor. Bahse girerim herkes bana gülüyor.

Falcılık Yapmak

Bu negatif düşünme şeklinde de kişi, ne olacağını bildiğini düşünür. “Bu işi bitiremeyeceğimi biliyorum.”

Etkinlik 5 “Aleaddin’in Lambası”

Amaç: İhtiyaçların, isteklerin ortaya çıkarılması.

Alıştırma: Grup üyelerine, Alaeddin’in Lambası gelse, “Dile benden ne dilersin”, dese, isteyeceğiniz üç şey ne olur? diye sorulur. Grup üyelerinin neler istedikleri dinlenir.

7. OTURUM:

Oturumun Amacı:

Bu oturumun amacı, öğrencilerin akılcı olmayan inançlarını fark edebilmelerinin sağlamaktır.

Kazanımlar:

1. Akılcı olmayan inançları fark eder.
2. Akılcı olmayan inançlarına alternatif akılcı düşünceler geliştirir.

Kaynak ve Araç Gereçler: Form 7-A, Etkinlik 6.

Süreç:

1. Bir önceki oturumda olanlar kısaca özetlenir.
2. Ev ödevlerinden bahsedilir.
3. Akılcı olmayan düşüncelerin türleri ve akılcı olmayan inançlar listesi kısaca hatırlatılır.
4. “Sokrates’in Üç Süzgeci” (Form 7-A) isimli öykü okunur.
5. Grup ikiye bölünür ve ev ödevlerinde de gözlemlenen akılcı olmayan birkaç inanç seçilir.
6. Bu inançlar grup üyeleri tarafından karşılıklı olarak bir grup, akılcı olmayan inançları destekleyen kanıtları öne sürecek ve diğer grup da desteklemeyen kanıtları öne sürecek şekilde tartışılır (Leahy, 2010; Etkinlik 6). Akılcı olmayan inançların gerçekten doğru olduğuna inandırmaya çalışılır.
7. Üyelerin dikkati tartışma sonucunda akılcı olmayan inançların katı ve her zaman doğru olmadığına çekilir.
8. Bu etkinlik sonlandırıldığında üyelere kendilerini nasıl hissettikleri sorulur ve kısaca paylaşımları alınır.
9. Ev ödevi olarak öğrencilerden geçen hafta belirlemiş oldukları akılcı olmayan inançlarını Sokrates’in üç süzgecini kullanarak gözden geçirmeleri istenir.
10. Oturum kısaca özetlenir ve sonlandırılır.

Form 7-A: “Sokrates’in Üç Süzgeci”

Eski Yunanda, Sokrates bilgiyi saklaması nedeniyle saygıdeğer bir ün yapmıştı... Bir gün büyük filozof bir tanıdığına rastladı ve adam ona dedi ki, “Arkadaşınla ilgili ne duyduğumu biliyor musun?” “Bir dakika bekle” diye yanıt verdi Sokrates. “Bana bir şey söylemeden önce senin küçük bir deneyden geçmeni istiyorum. Buna üçlü süzgeç deneyi deniyor.” “Üçlü süzgeç?” “Doğru,” diye sürdürdü Sokrates. “Benimle arkadaşım hakkında konuşmaya başlamadan önce, bir süre durup ne söyleyeceğini süzgeçten geçirmek, iyi bir fikir olabilir. Üçlü süzgeç deneyi dememin nedenini birazdan anlayacaksın. Şimdi birinci süzgeç; ‘Gerçek Süzgeci’ bana birazdan söyleyeceğin şeyin tam anlamıyla gerçek olduğundan emin misin?” “Hayır,” dedi adam. “Aslında bunu yalnızca duydum.” “Tamam,” dedi Sokrates. “Öyleyse, sen bunun gerçekten doğru olup olmadığını bilmiyorsun. Şimdi ikinci süzgeci deneyelim, ‘İyilik Süzgeci’. Arkadaşım hakkında bana söylemek üzere olduğun şey iyi bir şey mi?” “Hayır, tam tersi...” “Öyleyse” diye sürdürdü Sokrates, “Onun hakkında bana kötü bir şey söylemek istiyorsun ve bunun doğru olduğundan emin değilsin. Ancak yine de bu deneyi geçebilirsin, çünkü geriye bir süzgeç daha kaldı: ‘İşe Yararlık Süzgeci.’: bana arkadaşım hakkında söyleyeceğin şey benim işime yarar mı?” “Hayır, pek değil.” “İyi” diye tamamladı Sokrates. “Bana söyleyeceğin şey doğru değilse, iyi değilse ve işe yarar değilse bana niye söyleyesin?”

Etkinlik 6 “Düşüncelerin Her İki Tarafını da Oynamak”

Olumsuz düşünceleri değiştirmek için düşüncenin her iki tarafına da geçilir. Örneğin başlangıçta, bir taraf olumsuz tarafı alırken diğer taraf olumlu tarafı, yani akılcı tarafı alabilir. Bu taraflar savunulduktan sonra, taraflar değiştirilebilir.

8. OTURUM:

Oturumun Amacı:

Bu oturumun amacı, öğrencilerin verimli ders çalışma ortamının temel özelliklerini kavramaları ve verimli ders çalışma teknikleri ile ilgili bilgi edinmelerini gerçekleştirmektir.

Kazanımlar:

1. Verimli çalışma stratejilerini kavrar.
2. Etkili öğrenme için çalışma ortamını nasıl düzenleyeceğini kavrar.

Kaynak ve Araç Gereçler: Form 8-A, Form 8-B.

Süreç:

1. Bir önceki oturumda olanlar kısaca özetlenerek hatırlanır.
2. Verilmiş olan ev ödevi ile ilgili konuşulur.
3. Bu oturumda da verimli çalışma ortamının özellikleri ve verimli ders çalışmanın ilkelerinden bahsedileceği söylenir.
4. Üyelerin dikkatlerini konuya çekebilmek için başarıyı etkileyen faktörler nelerdir ve başarıyı her biri yüzde kaç etkiler diye sorulur ve tartışma başlatılır.
5. Başarıyı etkileyen faktörlerin zeka, çalışma alışkanlıkları ve şans ve çevre olduğu söylenir. Bu faktörler arasında kontrolümüzün en fazla olduğu çalışma alışkanlıklarına dikkat çekilir.
6. Çalışma ortamının nasıl olması gerektiği konusunda bilgi verilir (Form 8-A).
7. Üyelere dersi dinleyerek öğrenmenin yararları sorulur ve üyelere cevapları alındıktan sonra, dersi derste öğrenmenin yararı açıklanır.
8. Dersi dinleyebilmek için fiziksel ve psikolojik açıdan hazırlıklı gelmenin önemi vurgulanır.
9. Öğrenmede tekrarın neden önemli olduğu konusundan bahsedilir. Tekrar edilmesi halinde bilgilerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılacağı ve hatırlanacağı söylenir.

10. Üyelere Çalışma Alışkanlıkları Değerlendirme Ölçeği (Form 8-B) dağıtılır ve ev ödevi olarak doldurmaları istenir.
11. Oturum özetlenerek sonlandırılır.

Form 8-A “Çalışma Ortamı Nasıl Olmalıdır?”

Etkili öğrenme için çalışma sürelerinin de planlanması gerekir. 45-60 dakikalık bir sürenin ara vermeden çalışma için kullanılması uygundur. Daha kısa sürelerle çalışmak çalışmanın verimi açısından olumsuzluk teşkil eder. Daha uzun süre çalışıldığında da dikkat dağılacağından verim düşer. Genellikle 45-50 dakikalık çalışmanın ardından 10-15 dk. Ara vermek en uygun olanıdır. Dinlenen sürede de zihinsel bir etkinlik yapmaktan kaçınmak gerekir. Bu sürede, müzik dinlenebilir, hafif bir egzersiz ya da gevşeme egzersizleri yapılabilir.

3 tür plan bulunur:

Dönem planı: Adından da anlaşılacağı gibi dönemlik olarak yapılan plandır. Ödev tarihleri, sınav tarihleri bir takvim üzerinde belirlenebilir.

Haftalık plan: Bir hafta boyunca yapılacak işleri planlamak için kullanılır. Haftalık planda ders çalışmanın yanı sıra sosyal faaliyetler de yer alır. Planın gerçekleştirilebilmesi için yeterince dinlenilmesi de gerekmektedir. Plan hazırlandıktan sonra uygulanabilirliği denenmelidir. Daha sonra gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Günlük plan: Gün içerisinde yapılacak olanlar önem sırasına göre planda yer alır.

Form 8-B

Çalışma Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği

Aşağıdaki sorularda evet ya da hayır şıklarından birine işaret koyunuz.

1-Günlük çalışma planı yapıyor musunuz?	Evet	Hayır
2- Günlük planınız varsa, ona sadık kalıyor musunuz?	Evet	Hayır
3- Çalışmaya başlamadan önce sizi engelleyen problemlerinizi oluyor mu?	Evet	Hayır
4-Çalışmanızı planladığınız gibi zamanında bitirebiliyor musunuz?	Evet	Hayır
5- Derslerdeki tartışmalara katılıyor musunuz?	Evet	Hayır
6- Derslerde arkaya yakın bir yere mi oturmayı tercih ediyorsunuz?	Evet	Hayır
7- Çalışmayla ilgili bir probleminiz olduğunda uzman birisinden yardım alıyor musunuz?	Evet	Hayır
8- Bir konuyu okumadan önce konuya şöyle bir göz atıyor musunuz?	Evet	Hayır
9- Okuma sırasında tablo ve grafiklere göz atar mısınız?	Evet	Hayır
10- Konulara ait tuttuğunuz notları saklar mısınız?	Evet	Hayır
11- Konuların ana hatlarını belirleyecek tarzda mı not alırsınız?	Evet	Hayır
12- Okuduğunuz materyali özetlemek üzere basit şemalar, grafikler, tablolar yapar mısınız?	Evet	Hayır
13- Yazılarınızda kendinizi ifade etmekte zorlanıyor musunuz?	Evet	Hayır
14- Beklenmedik bir zamanda sınav yapılsa, düşük başarı mı elde edersiniz?	Evet	Hayır
15- Sınava hazırlandığınız zaman geç vakitlere kadar oturur musunuz?	Evet	Hayır
16- Bir toplantı veya sınav için gerekli tekrarın çoğunu bir gece önceden mi yaparsınız?	Evet	Hayır
17- Yeterince uyuyor musunuz?	Evet	Hayır
18- Yeni şeyler üretmek için periyodik olarak belirli zaman ayırabiliyor musunuz?	Evet	Hayır
19- Çalışma masanızın üzerinde 60 × 100 ebatında boş bir alan var mı?	Evet	Hayır

9. OTURUM

Oturumun Amacı:

Bu oturumun amacı, öğrencilerin amaç belirleme ve zaman yönetimi konusunda bilgi edinmelerini sağlamaktır.

Kazanımlar:

1. Verimli çalışmada zamanın önemini kavrar.
2. Etkili ders çalışma stratejilerini fark eder.

Kaynak ve Araç Gereçler: Etkinlik 7, Etkinlik 8, Form 9-A.

Süreç:

1. Bir önceki oturum kısaca özetlenerek hatırlanır.
2. “Ben kimim? Ne olmak istiyorum?” (VOLTAN-ACAR, 2007; Etkinlik 7) adlı etkinlik yapılır.
3. Ev ödevleri hakkında konuşulur ve üyelere Çalışma Davranışını Değerlendirme Ölçeği puanları sorulur.
4. Üyelere tatillerini yurtdışında geçirmek isteyen bir ailenin neler yapması gerekir diye sorulur (YEŞİLYAPRAK, 2008; Etkinlik 8) ve tartışma başlatılır.
5. Alınan cevaplardan sonra plan ve program yapmak konusuna vurgu yapılır ve bunların ne olduğu üyelere sorulur.
6. Verimli çalışmak için planlı olmanın önemi üzerine vurgu yapılır ve günlük, haftalık ve dönemlik olmak üzere üç tür plan olduğundan söz edilir.
7. Ev ödevi olarak üyelere plan yapma formu (Form 9-A) dağıtılır.
8. Oturum özetlenerek sonlandırılır.

Etkinlik 7 “Ben Kimim? Ne Olmak İstiyorum?”

Amaç: Üyelerin kendilerini tanıması, ihtiyaçlarının farkına varması.

Alıştırma: Grup üyelerinden gevşemeleri, gözlerini kapamaları ve ben kimim, ne olmak istiyorum sorularına cevap aramaları istenir. Bitiren üyeler gözlerini açar ve tüm üyeler gözlerini açtıktan sonra neler hayal edildiği paylaşılır.

Etkinlik 8: Plan Yapmanın Önemi

Amaç: Üyelerin plan yapmanın önemini kavraması.

Süreç: Üyelere tatillerini yurtdışında geçirmek isteyen bir ailenin nasıl davranması ve neler yapması gerektiği sorulur. Üyelerin dikkatleri ailenin plan yapmaları gerektiği üzerine çekilir. Plan yapmadıkları takdirde ailenin ne gibi durumlarla karşılaşabilecekleri tartışılır.

Form 9-A “**Hedef Belirleme Ve Plan Yapma Formu**”

Yönerge: Aşağıda ilgili yerlere kısa, orta ve uzun dönem için belirlediğiniz birer hedef yazın ve sonra da bunlara ulaşmak için planladığınız adımları belirtin.

Uzun dönemli hedefim:

.....

Planım:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Orta dönem hedefim:

.....

Planım:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Kısa dönem hedefim:

.....

Planım:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Hedeflerime ulaştığımda kendime vereceğim ödül:

Planlarımı aksattığım zaman kendime vereceğim ceza:

Tarih:

İmza:

İsim:

10. OTURUM:

Oturumun Amacı:

Bu oturumun amacı, öğrencilerin gerçekçi hedefler belirlemenin önemini kavramaları ve kendileri için gerçekçi hedefler belirleyebilmelerini sağlamaktır.

Kazanımlar:

1. Gerçekçi hedef belirlemenin önemini kavrar.
2. Hedef belirleme kriterlerine göre kendi hedeflerini belirler.

Kaynak ve Araç Gereçler: Form 10-A, Form 10-B, Form 10-C.

Süreç:

1. Bir önceki oturumda olanlar kısaca özetlenerek hatırlanır.
2. Üyelere ev ödevlerini yapıp yapmadıkları sorulur ve belirlemiş oldukları uzun dönemli, kısa dönemli ve orta dönemli hedeflerini ve planlarını kısaca anlatmaları istenir.
3. Üyelere geçen hafta bahsedilen, tatillerini yurtdışında geçirmek isteyen ailenin bu hedefle harekete geçtiklerini varsaymaları ve muhtemel sonuçların ne olabileceği hakkında konuşmaları istenir.
4. Hedef belirlemenin önemi üzerinde durulur ve hedef belirlerken dikkat edilmesi gereken hususlar anlatılır.
5. Her bir kriter için uygun olan ve olmayan hedefler belirlemeleri ve grupla paylaşmaları istenir.
6. Üyelerden hedef belirlemeleri ve bu hedefleri kriterlere uygunluk açısından değerlendirmeleri istenir
7. Ev ödevi olarak üyelere Form 10-B dağıtılır ve bu forma okul başarısı ya da sınav başarısı ile ilgili hedefler belirlemeleri, hedeflerini kriterlere uygunlukları bakımından değerlendirmeleri istenir.
8. Üyelere Form 10-C dağıtılarak “Yönergeleri Takip Edebiliyor musunuz?” etkinliği yaptırılır.
9. Üyelere bu oturumun son oturumdan bir önceki oturum olduğu ve haftaya oturumların sonlandırılacağı hatırlatılır.

- 10.Üyelere kendilerini nasıl hissettikleri sorulur ve oturum özetlenerek sonlandırılır.

Form 10-A “Amaç Belirleme Kriterleri”

Amaçlar ne kadar kesin belirlenirse ulaşmak o kadar kolaylaşır. Ne isteniyor? Ne ölçüde isteniyor? Bu anlamda, zamanı etkili değerlendirmek de birey için önemlidir. Kişi sadece nerede olmak istediğini değil ne zaman olmak istediğini de belirlemelidir.

Amaç Belirlemede Ölçütler

- 1) Amaç anlaşılır olmalı:** Kişi amacın ne olduğunu anlayabilmeli ve bu amaca ulaşabilmek için atılacak ilk adımları belirleyebilmeli.
- 2) Amaç inandırıcı/gerçekçi olmalı:** Kişi bu amaca ulaşabileceğine inanabilmeli.
- 3) Amaç ulaşılabilir olmalı:** Kişi sahip olduğu yetenek ve güçlerle amaca ulaşabilmeli.
- 4) Amaç kontrol edilebilir olmalı:** Amaç kişinin kendi çabasıyla kontrol edilebileceği biçimde ifade edilmeli.
- 5) Amaç zaman ve nicelik açısından ölçülebilir olmalı:** Genel ifadeler amaca ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirmede güçlük yaratacaktır.
- 6) Amaç arzu edilir olmalı:** Amaç kişinin ne yapması gerektiğini değil, gerçekten ne istediğini yansıtmalı.
- 7) Amaç alternatifsiz olarak ifade edilmeli:** Araştırmalar, amacın şunu ya da bunu yapabilirim biçiminde ifade edildiğinde her ikisine de ulaşamadığını göstermektedir. Bu amaçları oluşturmada esnekliğin olmaması anlamına gelmez.
- 8) Amaç yapıcı geliştirici olmalı:** Amaç kişiye, çevresine ve topluma zarar verici nitelikte olmamalı.

Form 10-C

YÖNERGELERİ İZLEYEBİLİYOR MUSUNUZ?

Üç dakika süreli test:

Aşağıda, yönergeleri ne kadar iyi izleyebildiğinize dair size fikir verebilecek bir test vardır. Bu testi ne ölçüde ciddi cevaplandırırsanız alacağınız sonuç o denli anlamlı olacaktır.

1. Cevaplamaya başlamadan önce soruların tümünü okuyun
2. İsminizi sayfanın sağ üst köşesine yazın
3. İkinci cümledeki isim kelimesini daire içine alın
4. Bu kağıdın sol üst köşesine beş küçük kare çizin
5. Dört numarada değinilen karelerden her birinin içine x işareti koyun
6. Her bir karenin etrafına bir kare çizin
7. Bu sayfanın başlığının altına imzanızı atın
8. Başlığın devamına “evet, evet, evet” yazın
9. Yedi ve sekiz numaralı cümleleri bir daire içine alın
10. Bu sayfanın sol alt köşesine bir x işareti koyun
11. Şimdi yaptığınız x'in etrafına bir üçgen çizin
12. Bu sayfanın arkasında yetmişle otuzu çarpın
13. Dördüncü cümledeki kağıt kelimesinin etrafına bir daire çizin
14. Bu kağıdın ters yüzünde 107 ile 278'i toplayın
15. Testte bu noktaya geldiğiniz zaman yüksek sesle isminizi söyleyin
16. Normal konuşma sesinizle birden ona kadar sayın
17. Buraya kadar gelen ilk kişiyseniz “yönergeleri izlemede liderim” diye yüksek sesle haber verin
18. Şimdi dikkatlice okumayı bitirdiğinize göre, başa dönün ve sadece ikinci cümlede isteneni yapın.

11. OTURUM

Oturumun Amacı:

Bu oturumun amacı, öğrencilerin grup sürecine ilişkin duygu ve düşünceleri ile bu grupta edindiklerini fark etmeleri ve grupla paylaşımlarını gerçekleştirmektir.

Kazanımlar:

1. Grup sürecine ilişkin değerlendirme yapar.
2. Grupta edinilen kazanımları ifade eder.

Süreç:

1. Bir önceki oturum üyelere özetlendirilir.
2. Bir önceki oturumda verilmiş olan ev ödevi hakkında konuşulur ve üyelerin yapmış oldukları ev ödevini paylaşımları istenir.
3. Bu oturumun son oturum olduğu hatırlatılır ve üyelere ilk oturumdan başlayarak her bir oturumda yapılmış olan etkinlikleri hatırlamaları istenir.
4. Üyelerden oturumlara ilişkin hatırladıklarını paylaşımları istenir.
5. Lider tarafından oturumlar kısaca gözden geçirilerek hatırlatılır.
6. Grup üyelerinden gruba katıldıkları için kendilerini nasıl hissettiklerini paylaşımları ve grupta neler kazandıklarından kısaca söz etmeleri istenir.
7. Grup üyelerine katılımları ve paylaşımlarından dolayı teşekkür edilerek sonlandırılır.

EK-3:ÇOK BOYUTLU MÜKEMMELİYETÇİLİK ÖLÇEĞİ

Örnek Maddeler

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
3.	Çocukken, bir şeyi mükemmel olarak gerçekleştirmede cezalandırıldım	1	2	3	4	5
14.	Kısmen başarısız olmam bütünüyle başarısız olmak kadar kötüdür	1	2	3	4	5
19.	Çok yüksek hedeflerim vardır	1	2	3	4	5
27.	Düzenli ve temiz bir kişi olmaya çalışırım	1	2	3	4	5
34.	Daha az hata yaparsam, daha çok insan beni sevecektir	1	2	3	4	5