

Mükemmeliyetçilik ve Özerklik Destekleyici Davranışların Amaç Tarzları İle İlişkisi

The Relationship Between Goal Orientation and Perfectionism

Sevgi Özgüngör
Pamukkale Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı mükemmeliyetçilik kişilik özelliğinin ve öğretmenin özerklik destekleyici davranışlarının öğrencilerin akademik amaç tarzlarını yordama gücünü araştırmaktır. Veriler, Ankara İli'nde öğrenim gören 453 ilköğretim ikinci aşama öğrencisinin Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Amaç Tarzı Envanteri ve Özerklik Destekleme Envanteri'ne verilen yanıtları ile elde edilmiştir. Sonuçlar, düzenlilik mükemmeliyetçilik kişilik özelliğinin ve öğretmenin özerklik destekleyici davranışlarının, öğrencilerin olumlu akademik davranışlarıyla ilişkili bulunan öğrenme tarzıyla anlamlı ilişkilerinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öte yandan, hata yapmaktan korkma ve ebeveynlerin eleştirici tutumlarının, öğrencilerin istenmeyen akademik davranışlarını yordama gücüyle bilinen başarısızlıktan kaçınma amaç tarzı ile anlamlı ilişkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, öğrencileri istenen akademik davranışlara güdüleyebilmek için geliştirilen programlarda, öğrencinin kişilik özelliklerinin ve öğretmenin sınıf içi tutum ve davranışlarının göz önünde bulundurulmasının önemine dikkati çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Amaç tarzı, mükemmeliyetçilik, özerklik desteği.

Abstract

The present study was designed to explore whether the perfectionist personality trait and teacher behaviors that support autonomy predict students' academic goal orientation. For this purpose, a Multidimensional Perfectionism Scale, a Goal Orientation Scale and Teacher as a Social Context Scales were administered to 453 students attending the 6th, 7th and 8th grades in Ankara schools. The results indicated that the organizational dimension of perfectionism and autonomy support are related to the learning style of the student goal orientation. The results also revealed that concern over mistakes and parental criticism are related to the performance avoidance that is highly predictive of the student's unwanted academic behavior. These results suggest that in order to motivate the student for desired academic behaviors, it is important to include the student's personality traits and the teacher's in-class behaviors and attitudes while designing programs.

Key Words: Goal orientation, perfectionism, autonomy support.

Giriş

Öğrencilerin çalışma güdülerini artırma ve onları olumlu başarı davranışlarına yönlendirme amacı eğitim çalışmalarının temelini oluşturmaktadır. Öğrenci davranışlarını açıklamada yararlı bulunan kavramlardan birisi

Dweck ve Elliot (1988) ve Dweck ve Leggett (1988) tarafından sunulan öğrencilerin amaç tarzlarıdır (goal orientation). Bu araştırmacılara göre öğrencilerin akademik ortamda sunulan bilgi, beceri, ödev ve sorumluluklara karşı tutum ve davranışlarını belirleyen iki genel amaç tarzı bulunmaktadır: öğrenme amacı ve başarı amacı. Öğrenme amaçlı öğrencilerin okuldaki temel hedefleri, akademik alanda kendilerine sunulan bilgiyi almak, yetenek ve anlayışlarını geliştirmektir. Bu öğrenciler akademik görev ve ödevleri, öğrenmelerini kolaylaştıracak araçlar olarak algırlar. Dolayısıyla bu

Öğr. Gör. Dr. Sevgi Özgüngör, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. sozgunzor@hotmail.com

Çalışmadaki katkılarından dolayı Mustafa Buluş ve Şahin Kapıran'a teşekkürlerimi sunarım.

görev ve etkinlikler zor ve karmaşık oldukları ölçüde öğrencilerin ilgi ve güdülerini artırır. Kuram doğrultusunda yapılan çalışmalar, öğrenme amaç tarzının okuma stratejilerini kullanma ile olumlu yönde ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (Dweck ve Elliot, 1988; Meece, Blumefeld ve Holt, 1988). Öğrenme amaç tarzını benimseyen öğrenciler zor ve karmaşık görevler üzerinde çalışmaktan yılmazlar, kendilerine güvenleri yüksektir. Başarısızlık, bu tür öğrenciler için yıldırıcı bir etken olmak yerine, öğrenmenin doğal bir aracı olarak algılanır. Bir başka deyişle, başarısızlık karşısında bu öğrenciler çalışma heveslerini kaybetmek yerine kendilerini başarısızlığa iten nedenleri belirleyip onlarla başa çıkma yöntemine yönelirler (Miller, Behrens, Greene ve Newman, 1993; Wolters, Yu ve Pintrich, 1996; Miller, Greene, Montalvo, Ravindran ve Nichols, 1996).

Öte yandan, başarı amaçlı öğrencilerin genel hedefi, okulda iyi bir not alabilmektir. Bu öğrenciler için iyi bir not aldıktan sonra akademik bilgi, beceri ve anlayışı kazanıp kazanmamak büyük önem taşımaz. Genel olarak, akademik görev ve sorumlulukları, kendi yeteneklerini test etmek için birer araç olarak görürler. Dolayısıyla zor ve karmaşık görevlerden başarısızlık korkusu nedeniyle kaçınırlar (Smiley ve Dweck, 1994). Yapılan araştırmalar; bu öğrencilerin daha çok ezbere yönelik çalışma alışkanlıklarının olduğunu ortaya koymuştur (Miller, Behrens ve Greene, 1995). Aynı zamanda, bu öğrenciler başarısızlıkları yetenek ve bilgilerindeki eksikliklere bağlama eğiliminde olduklarından, kendilerine güvenleri düşüktür. Düşük akademik güdülenme, zor görevler karşısında kolayca umudunu kaybedip başarısızlığı kabul etme, yüksek sınav kaygısı gibi pek çok istenmeyen akademik davranış ve duygular başarı amacı tarzı ile ilişkili bulunmuştur (Smiley ve Dweck, 1994).

Son yıllarda yapılan bazı çalışmalar; başarı amacının, aslında tek boyutlu istenmeyen bir tarz değil, olumlu ya da olumsuz olabilecek iki boyutlu bir kavram olduğunu ortaya koymuştur (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Buna göre başarı amacı tarzı ikiye ayrılır. Bunlardan başarı yaklaşımı tarzı (performance approach), yüksek not alma ve yarışma eğilimiyle tanımlanırken; başarısızlıktan kaçınma tarzı (performance avoidance), düşük not almayı engelleme çabalarıyla kendini gösterir. Bu yüzden başarı yaklaşımı bir öğrenci daha yüksek not alabilmesini sağlayacak yöntemleri öğrenme amaçlı bir öğrenci gibi kullansa da başarısızlıktan kaçınma amaçlı

bir öğrenci, mümkün olduğu kadar az çabayla sınıf geçme düşüncesindedir. Yapılan çalışmalar bu yeni sınıflandırmayı destekleyici nitelikte olduğundan, son zamanlarda yapılan araştırmalar (Elliot ve Harackiewicz, 1996; Middleton ve Migley, 1997) bu üçüncü boyutu da içermektedir.

Amaç tarzı, akademik davranışı belirlemedeki öneminden dolayı pek çok araştırmaya konu olmuştur. Bu alandaki önemli bir araştırma konusu, okul ve sınıf karakteristiklerinin öğrencinin amaç tarzı üzerindeki etkileri yönündedir. Bu araştırmalara göre öğretmen ve okulun öğrencilere sunduğu amaca yönelik ipuçları, öğrencilerin hangi amaca yöneleceklerini belirleyen önemli bir etmendir. Şöyle ki yarışmacı bir ortamı destekleyen, öğrencileri başarı düzeylerine göre sınıflandıran ve yüksek not almayı vurgulayan okul ve sınıf içi tutumlar, başarı tarzı ile yakından ilişkili bulunmuştur. Öte yandan, notları vurgulamayan, soru sormayı destekleyen, öğrenmenin önemini ve notun, öğrencinin yeteneğini değil, çaba ve bilgi düzeyini ölçtüğünü vurgulayan sınıf ve okul ortamları, öğrenme tarzını destekleyen uygulamalar olarak saptanmıştır (Young, 1999).

Bu tür çalışmalar, hangi öğrencilerin öğrenme tarzını benimseyecekleri konusunda aydınlatıcı olmalarına rağmen, aynı ortamdaki öğrencilerin farklı tarzları neden benimsediklerini açıklayamamaktadır. Oysa, kuramsal ve deneysel bulguların ışığında bazı kişilik özelliklerinin öğrenme amacının benimsenmesinde etkili olabilecekleri söylenebilir. Böyle bir kişilik özelliği mükemmeliyetçilik (perfectionism) kişilik özelliğidir. Mükemmeliyetçilik, kişinin en iyiyi yapmak için aşırı çaba sarf etme ve aynı zamanda hata yapmaktan kaçınma eğilimi olarak tanımlanır (Burns, 1980). Mükemmeliyetçilik kişilik özelliği çok boyutlu bir kavram olarak tanımlanır (Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate, 1990). Bu boyutlar hata yapmaktan korkma (concern over mistakes), düzenlilik (organization), ebeveyn eleştirileri (parental criticism), kişisel standartlar (personal standards), yapılan işlerde güvensizlik (doubts about actions) ve ebeveyn beklentileri (parental expectations) alt boyutlarıdır. Yapılan araştırmalara göre, kişisel standartlar ve düzenlilik alt boyutları daha yoğun çalışma davranışları, dersin önemli olarak algılanması, yüksek not almaya ilişkin olumlu beklentiler ve yüksek yıl sonu başarısıyla ilişkili

bulunmuştur (Arthur ve Hayward, 1997; Flett, Hewitt, Blankstein ve Pickering, 1998; Brown ve diğerleri, 1999). Öte yandan, hata yapmaktan korkma, yapılan işlerde güvensizlik, ebeveyn eleştirileri ve beklentileri boyutları sınav öncesi kaygı, kendine güvensizlik ve dersin zor olarak algılanması gibi olumsuz akademik davranışlarla ilintili bulunmuştur (Brown ve diğerleri, 1999).

Bu bulguların ışığında denilebilir ki mükemmeliyetçilik, genel olarak, kişileri yüksek not almaya güdüleyen bir kişilik özelliğidir. Dolayısıyla bu kişilik özelliğinin öğrenme yerine başarı tarzlarıyla ilgili olması beklenir. Dahası, düzenlilik ve kişisel standartlar alt boyutlarının başarı yaklaşımıyla ilişkili olması beklenirken, hata yapmaktan korkma, ebeveyn beklentileri ve eleştirileri boyutlarının başarısızlıktan kaçınma tarzlarıyla ilişkili olması beklenmektedir.

Ayrıca, öğretmenin sınıf içi davranışlarının, öğrencilerin kişilik özellikleri kontrol altına alındıktan sonra bile, öğrencilerin amaç tarzlarını belirleyecek önemli bir etken olması beklenmektedir. Şöyle ki öğrenciler öğretmenlerini kendilerine karşı ilgili ve sevecen buldukları ve kendilerine sınıf içinde seçme hakkı tanıdığını düşündükleri ölçüde, öğrencilerin kişilik özellikleri ne olursa olsun öğrenme tarzını benimsemeleri beklenmektedir. Öğretmenin bu tür olumlu tutumları, literatürde özerklik destekleyici (autonomy support) olarak tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 1987). Öğretmenin özerklik destekleyici davranışları kendine güven, yaratıcılık, akademik güdülenme gibi pek çok olumlu başarı davranışıyla ilişkili bulunmuştur (Deci, Nezlek ve Sheinman, 1981; Deci, Schwartz, Sheinman ve Ryan, 1981; Koestner, Ryan, Bernieri ve Holt, 1984; Flink, Boggiano, Main, Barrett ve Katz, 1992).

Amaç

Bu çalışmanın amacı, mükemmeliyetçilik kişilik özelliğinin ve öğretmenin özerklik destekleyici davranışlarının öğrencilerin amaç tarzları ile ilişkisini araştırmaktır.

Problemler

1. Öğrencilerin öğrenme, başarı yaklaşımı ve başarısızlıktan kaçınma tarzları hangi mükemmeliyetçilik alt boyutlarıyla yordanabilir?
2. Öğrencilerin kişilik özellikleri kontrol edildikten sonra öğretmenin özerklik destekleyici davranışlarının amaç tarzlarını yordama gücü nedir?

Yöntem

Denekler

Araştırmada denekleri, Ankara'nın Keçiören İlçesi'nde rasgele seçilen bir ortaokulun 6, 7 ve 8. sınıflarındaki 453 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya 220 erkek ve 233 kız öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin yaşları 11 ile 16 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Multidimensional Perfectionism Scale): Frost ve diğerleri (1990) tarafından geliştirilen bu ölçek 35 sorudan oluşur. Orijinal ölçek üniversite öğrencileriyle geliştirilmiş olmasına rağmen, bu ölçeğin ortaokul ve lise öğrencileriyle geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış (Parkers ve Adkins, 1995) ve daha sonraki araştırmalarda kullanılmıştır (Kottman ve Ashby, 2000). Bu çalışmada, faktör analizi yapılarak ölçeğin orijinal özelliklerini eldeki örnekleme tekrarlayıp tekrarlamadığı test edilmiştir. Yapılan analiz ile ilk 5 boyutun orijinal çalışmadaki özelliklerini koruduğu ortaya çıkmıştır. Ancak, ebeveyn beklentileri alt boyutu bu örneklem için ebeveyn eleştirileri boyutundan ayrılmadığı için ebeveyn beklentileri boyutu ve ilgili maddeler analizden çıkarılmıştır.

Amaç Tarzı Envanteri (Goal Orientation Scale): Öğrencilerin amaç tarzlarını ölçmek amacıyla Middleton ve Midgley (1997) tarafından geliştirilen Amaç Tarzı Envanteri (goal orientation scale) Türkçeye çevrilmiş ve öğrencilere uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda orijinal çalışmada olduğu gibi 3 alt boyut ortaya çıkmıştır. Cronbach Alfa değerleri öğrenme tarzı için .69, başarı yaklaşımı tarzı için .65 ve başarısızlıktan kaçınma tarzı için .75 olarak bulunmuştur.

Özerklik Destekleme Envanteri (Teacher as Social Context (TASC): Belmont, Skinner, Wellborn, ve Connell (1992) tarafından geliştirilen ölçek, öğrencilerin öğretmenlerini ne derece öğrencilerle ilgili, sevecen ve özerklik destekleyici olduklarına ilişkin algılarını ölçmektedir. Bu ölçeğin güvenirlik katsayısı .81 olarak saptanmıştır.

Bulgular

Mükemmeliyetçilik kişilik özelliklerinin sözü geçen 3 amaç tarzını yordayıp yordamadığını incelemek amacıyla her bağımlı değişken için ayrı bir basamaklı regresyon analizi (stepwise multiple regression analysis) kullanılmış ve sonuçlar bağımlı değişkenlere göre aşağıda sunulmuştur.

Mükemmeliyetçilik, Öğretmen Özerklik Destekleyici Davranışları ve Öğrenme Tarzı

Tablo 1 öğrenme tarzı ile ilgili basamaklı regresyon analizi sonuçlarını göstermektedir. Tablo 1'e göre, öğrenme tarzının en iyi yordayıcıları düzenlilik ve öğretmenin özerklik destekleyici davranışlarıdır. Aynı zamanda öğrenme tarzı yaş ile olumsuz yönde anlamlı bir ilişki göstermektedir. Bu üç değişken toplam varyansın %24'ünü açıklamaktadır.

Mükemmeliyetçilik, Öğretmen Özerklik Destekleyici Davranışları ve Başarı Yaklaşımı Tarzı

Tablo 2'de başarı yaklaşımı tarzı ile ilgili basamaklı regresyon analizi sonuçları verilmiştir. Tablo 2'ye göre, başarı yaklaşımı tarzının en iyi yordayıcıları hata yapmaktan korkma, kişisel standartlar, düzenlilik ve

Tablo 1
Öğrenme Amacını Yordayan Değişkenler

	R ²	ΔR ²	Beta	t	P
1 Yaş	.060	.060	-.097	-2.19	.029*
2 D			.187	4.175	.000**
HYK			.036	-.756	.450
KS			.077	1.754	.080
YİG			-.017	-.356	.722
EE	.135	.075	-.050	-1.073	.284
3 Özerklik Desteği	.244	.109	.352	7.927	.000**

Not: D:Düzenlilik, HYK: Hata yapmaktan korkma, KS: Kişisel standartlar, YİG:Yapılan işlerde güvensizlik, EE: Ebeveyn eleştirileri
*p.05 **p.005

Tablo 2
Başarı Yaklaşımı Amacını Yordayan Değişkenler

	R ²	ΔR ²	Beta	t	P
1 Yaş	.019	.019	-.062	-1.310	.191
2 D			.096	2.014	.045*
HYK			.201	3.986	.000**
KS			.174	3.707	.000**
YİG			.003	.061	.951
EE	.129	.110	-.002	-.03	.975
3 Özerklik Desteği	.138	.009	.102	2.148	.032*

Not: D:Düzenlilik, HYK: Hata yapmaktan korkma, KS: Kişisel standartlar, YİG:Yapılan işlerde güvensizlik, EE: Ebeveyn eleştirileri
*p.05 **p.005

öğretmen özerklik destekleyici davranışlarıdır. Bu değişkenler toplam varyansın %14'ünü açıklamaktadır.

Mükemmeliyetçilik, Öğretmen Özerklik Destekleyici Davranışları ve Başarısızlıktan Kaçınma Tarzı

Tablo 3'te başarısızlıktan kaçınma tarzı ile ilgili basamaklı regresyon analizi sonuçları verilmiştir. Tablo 3'e göre, başarısızlıktan kaçınma tarzı, hata yapmaktan korkma, ebeveyn eleştirileri ve yaş ile yordanmaktadır. Bu üç değişken toplam varyansın %25'ini açıklamaktadır.

Tablo 3
Başarısızlıktan Kaçınma Amacını Yordayan Değişkenler

	R ²	ΔR ²	Beta	t	P
1 Yaş	.013	.013	.110	2.484	.013*
2 D			-.073	-1.629	.104
HYK			.036	5.226	.000**
KS			.247	1.754	.282
YİG			.047	1.076	.405
EE	.241	.228	.298	6.436	.000**
3 Özerklik Desteği	.245	.003	.055	1.242	.215

Not: D:Düzenlilik, HYK: Hata yapmaktan korkma, KS: Kişisel standartlar, YİG:Yapılan işlerde güvensizlik, EE: Ebeveyn eleştirileri
*p.05 **p.005

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, mükemmeliyetçilik kişilik özelliği ve öğretmen özerklik destekleyici davranışlarının öğrencilerin amaç tarzlarını yordama gücünü belirlemektir. Elde edilen bulgulara göre mükemmeliyetçilik kişilik özelliği genel olarak başarı amaç tarzlarıyla yakın bir ilişki göstermektedir. Buna göre istenmeyen amaç tarzı olan başarısızlık kaçınma tarzı hem hata yapmaktan korkma, hem de ebeveyn eleştirileri ile anlamlı şekilde ilişkili bulunmuştur. Başarı yaklaşım tarzı alan yazında başarısızlıktan kaçınma tarzına kıyasla daha olumlu olarak tanımlanmaktadır. Başarı yaklaşım öğrencilerin başarılı olma çabaları, bu öğrencilerin olumlu bazı davranışları benimsemelerine yol açmakla birlikte, yüksek not almaya verdikleri önem, yüksek kaygı gibi olumsuz akademik davranışlar sergilemelerine de yol açmaktadır. Alan yazına uygun olarak, bu çalışmanın sonuçlarına göre de başarı yaklaşım tarzı

hem öğretmenin özerklik davranışları ve kişisel standartlar ve düzenlilik gibi olumlu davranış örüntüleriyle yüksek korelasyon gösteren mükemmeliyetçilik kişilik özelliğiyle, hem de hata yapma kaygısı gibi olumsuz davranış örüntüleriyle yüksek korelasyon gösteren mükemmeliyetçilik kişilik özellikleriyle ilintili bulunmuştur. Yine literatüre uygun olarak başarısızlıktan kaçınma tarzının yalnızca olumsuz davranış örüntüleriyle yüksek korelasyon gösteren mükemmeliyetçilik kişilik özellikleriyle (hata yapma kaygısı ve ebeveyn eleştirileri) yordanabildiği gözlenmiştir.

Bu bulgular ışığında, öğrencilerin öğrenme tarzını geliştirebilmek için önerilebilecek faaliyetler arasında, öğretmenleri özerklik davranışlarını destekleyici bir ortam hazırlamaya yöneltmek gelmektedir. Ayrıca, öğrencilerde düzenlilik davranışlarının desteklenmesi de onların öğrenme tarzını benimsemelerine yardımcı olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Başarı yaklaşımı öğrenciler için önerilebilecek ise, bu öğrencilerde görülen olumlu kişilik özelliklerinin desteklenirken olumsuz kişilik özelliklerinin danışmanlık ve öğretici faaliyetlerle azaltılması yönündedir. Bu bulgular, öğretmen ve okul danışmanlarının mükemmeliyetçilik kişilik özellikleri hakkında bilgilendirilmelerinin gereğine dikkat çekmektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin kişilik özelliklerinin ve bu özelliklerin getirebileceği sonuçlar hakkında aydınlatılmaları, onların başarı davranışlarını kontrol etmelerinde önemli bir adım teşkil edecektir.

Bu çalışmanın önemli bulgularından birisi ebeveyn eleştirilerinin başarısızlık yaklaşımı tarzını yordama gücünün ortaya çıkarılmasıdır. Aynı zamanda, öğretmenin özerklik davranışları kişilik özellikleri kontrol altına alındıktan sonra bile amaç tarzının güçlü bir yordayıcısı olarak saptanmıştır. Bu sonuçlar amaç tarzlarının oluşumunun okul öncesi yıllara ve aile içindeki iletişime bağlı olduğunu önermektedir. Ancak, öğretmenin olumlu tutumları, ailenin olumsuz tutumlarının etkilerini önemli ölçüde azaltmaktadır.

Bu çalışmanın diğer önemli bir bulgusu ise, yaş ile öğrenme tarzı arasında olumsuz ve anlamlı, başarısızlıktan kaçınma tarzı arasında ise olumlu ve anlamlı bir ilişkinin bulunmasıdır. Bu sonuçlar, okul deneyiminin öğrencilerin güdülenmeleri üzerindeki olumsuz etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Her geçen yılla birlikte daha fazla öğrenci başarısızlıktan kaçınma tarzını benim-

semekte ve daha az öğrenci öğrenme tarzını benimsemektedir. Gelecekteki çalışmaların, neden geçen yıllarla birlikte daha fazla öğrencinin başarısızlıktan kaçınma tarzını öğrenme tarzına yeğlediklerini belirlemesi gerekmektedir. Bu çalışmada, yaş ile öğretmenin özerklik destekleyici davranışları arasında ters yönde ancak anlamlı bir korelasyon gözlenmiştir. Bu yüzden öğretmenlerin sınıf içi özerklik davranışlarının ilerleyen yıllarla birlikte azalıp azalmadığının ve eğer azalıyorsa bu örtüntünün yaş ile amaç tarzı arasındaki ilişkiyi açıklayıp açıklayamadığının araştırıldığı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Özetle, bu çalışmanın sonuçları, öğrencilerin öğrenme güdülerini artırabilmek için aile, öğretmen ve öğrenci özelliklerinin göz önünde bulundurulduğu kapsamlı bir programın geliştirilmesi gereğine dikkat çekmektedir. Ailelerin bilinçlendirilmesi, öğretmen ve danışmanların öğrencilerin kişilik özelliklerini dikkate almaya yönlendirilmeleri, öğretmenlerin özerklik davranışlarını desteklemeleri ve öğrencilerin kendi kişilik özellikleri hakkında bilgi edinmeleri okulda öğrenme tarzının ve buna bağlı olarak olumlu akademik davranışların benimsenmesinde yardımcı olacağı açıktır.

Kaynakça

- Arthur, N. & Hayward, L. (1997). The relationships between perfectionism, standards for academic achievement, and emotional distress in postsecondary students. *Journal of College Student Development, 38* (6), 622-632.
- Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J. & Connell, J.P. (1992). Teacher as social context (TASC): Two measures of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support. *Student report measure (Tech. Rep)*. Rochester, NY: University of Rochester.
- Brown, E. J., Heimberg, R. G., Frost, R. O., Makris, G. S., Juster, H. R. & Leung, A. W. (1999). Relationship of perfectionism to affect, expectations, attributions and performance in the classroom. *Journal of Social & Clinical Psychology, 18* (1), 98-120.
- Deci, E. L., Nezlek, J. & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology, 40*, 1-10.
- Deci, E. L., Schwartz, A., Sheinman, L. & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology, 73*, 642-650.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 1024-1037

- Dweck, C. S. & Elliot, E. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 604-609.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). Social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95 (2), 256-273.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A Mediation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R. & Pickering, D. (1998). Perfectionism in relation to attributions for success or failure. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 17 (2-3), 249-262.
- Flink, C., Boggiano, A. K., Main, D. S., Barrett, M. & Katz, P. A. (1992). Children's achievement related behaviors: The role of extrinsic and intrinsic motivational orientations. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy & Research*, 14 (5), 449-468.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F. & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233-248.
- Kottman, T. & Ashby, J. (2000). Perfectionistic children and adolescents: Implications for school counselors. *ASCA, Professional School Counseling*, 3, 183-189.
- Middleton, M. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89 (4), 710-718.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C. & Holt, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80 (4), 514-523.
- Miller, R. B., Behren, J. T., Greene, B. A. & Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation, and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18 (1), 2-14.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B. & Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388-422.
- Parker, W. D. & Adkins, K. K. (1995). A psychometric examination of the multidimensional perfectionism scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 17 (4), 323-334.
- Smiley, P. A. & Dweck, C. S. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, 65 (6), 1723-1743.
- Wolters, C. A., Yu, S. L. & Pintrich, P. R. (1996) The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8 (3), 211-238.
- Young, A. L. (1997). I think, therefore I'm motivated: The relations among cognitive strategy use, motivational orientation and classroom perceptions over time. *Learning and Individual Differences*, 9 (3), 249-283.

Geliş	22 Ağustos 2002
İnceleme	19 Eylül 2002
Kabul	16 Ekim 2002