

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
ANABİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN MÜKEMMELİYETÇİ KİŞİLİK
ÖZELLİĞİ İLE EMPATİ DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Ahmed A. YAOAR

Ankara–2008

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
ANABİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN MÜKEMMELİYETÇİ
KİŞİLİK ÖZELLİĞİ İLE EMPATİ DÜZEYLERİNİN FARKLI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Ahmed A. YAOAR

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Leyla ERCAN

Ankara–2008

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Ahmed A. YAOAR' ın 'Üniversite Öğrencilerinin Mükemmeliyetçi Kişilik Özelliği İle Empati Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi' başlıklı tezi, 14/05/2008 tarihinde, jürimiz tarafından Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Üye: Yrd. Doç. Dr. Leyla ERCAN
(Tez Danışmanı)

Üye: Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY

Üye: Doç. Dr. Mehmet GÜVEN

ÖNSÖZ

İlk olarak tezimi hazırlama aşamasında bana bilgisini ve desteğini esirgemeyen tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Leyla ERCAN'a teşekkürlerimi sunuyorum. Tez sürecinde yardımlarını ve desteklerini her zaman hissettiğim Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY'YA, Mehmet Kandemir'e ve Mustafa Sürücü'ye ve tüm Hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Her zaman yanımda olan ve desteğini esirgemeyen çok değerli arkadaşım kardeşim Hasan Eşiçi'ye sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

En büyük teşekkürler doğduğum andan bugüne kadar her zaman ve her şekilde yanımda olan aileme. Anneme Babama kardeşlerime ve beni sabırla dinleyen destekleyen nişanlıma teşekkürlerimi sunarım.

Ahmed A. YAOAR

ÖZET

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN MÜKEMMELİYETÇİ KİŞİLİK ÖZELLİĞİ İLE EMPATİ DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YAOAR, Ahmed A.

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Leyla ERCAN

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi kişilik özelliği ile empati düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi ve ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaçla araştırma Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, sosyal ve fen- matematik programlarında öğrenimlerini sürdüren, rastgele seçilen 430 kız ve erkek üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği Özbay ve Mısırlı-Taşdemir (2003); Kişiler Arası Tepkisellik Ölçeği Davis (1980) tarafından geliştirilen ve Özbay ve Yıldırım (2003) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından da geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır ve araştırmanın verileri elde edilmiştir. Araştırmada Manova, Person Momentler Çarpımı Korelasyon, t-testi, Anova ve scheffe testi Tekniği kullanılmıştır.

Cinsiyete göre mükemmeliyetçilik alt boyutları ile empati alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Mükemmeliyetçilik alt boyutları (hatalara aşırı ilgi, aile beklentileri ve kişisel standartlar) ile empati alt boyutu (bakış açısı alma) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yaşa göre mükemmeliyetçilik alt boyutları ile empati alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat yaşa göre, empati alt boyutuna (kişisel strese) göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Mükemmeliyetçilik alt boyutları ile empati alt boyutları arasında öğrenim gördükleri alan ve sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ama sınıfa göre, mükemmeliyetçilik alt boyutu olan davranışlardan şüphe'ye göre anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mükemmeliyetçilik, Empati.

ABSTRACT

THE PERSONALITY CHARACTERISTIC PERFECTIONIST OF UNIVERSITY STUDENTS WITH STUDY OF DEFFERINT VARIOUS DUE TO EMPATHY LEVELS

YAOAR, Ahmed A.

Master's, Educational Sciences Institute, Department Guidance and Psychological Counseling

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Leyla ERCAN

The purpose of this study is to analyze the relationship between perfectionist personality characteristics and empathy levels of university students in terms of various variables. For this reason, the study was carried out with randomly selected 430 female and male students from Gazi University Gazi Faculty of Education social and science-mathematics programs. In this study, Multidimensional Perfectionism Scale Özbay and Mısırlı Taşdemir (2003), and Interpersonal Reactivity Scale developed by Davis (1980) and adapted to Turkish by Özbay and Yıldırım (2003) were used. A demographics form is also constructed to gather personal information. In the study, Manova, Person Moments Product Correlation, t-test, Anova and scheffe test Techniques were used.

The difference between the scores of gender-on perfectionism sub-dimensions and empathy sub-dimensions of the university students is not significant. However, the difference between the scores of perfectionism sub-dimensions (concern over mistakes, parent expectations and personal standards) and empathy sub-dimension (Perspective taking) is not have a significant. The difference between the scores of age-based perfectionism sub-dimensions and empathy sub-dimensions of the university students did not have a significant difference. However, according to age, a significant difference was observed when compared to (personal stress), which is a sub-dimension of empathy. Perfectionism sub dimensions and empathy sub-dimensions of the university students did not have a significant difference according to their fields of study or departments. There is no significant grade differences on perfectionism sub-dimensions except on sub-measure of doupting about actions. There is also no significant class differences on empathy measures.

Key Words: Perfectionism, Empathy.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa Nr.</u>
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	İv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	5
1.1.1. Amaç.....	5
1.1.2. Alt Amaçlar.....	5
1.2. Önem	5
1.3. Sınırlılıklar	6
1.4. Sayıtlılar	6
1.5. Tanımlar	6
BÖLÜM II	7
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR	7
2.1. Mükemmeliyetçilik Yapısının Kavramsallaştırılması	7
2.2. Mükemmeliyetçiliğin Boyutları	10
2.3. Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik	14
2.4. Mükemmeliyetçilik ve Kişilerarası Duyarlılık	15
2.5. Mükemmeliyetçilik İle İlişkili Değişkenler	17
2.5.1. Mükemmeliyetçilik ve Benlik Tasarımı.....	17

2.5.2. Mükemmeliyetçilik ve Ana-Baba Tutumları.....	19
2.5.3. Mükemmeliyetçilik ve Problem Çözme.....	21
2.5.4. Mükemmeliyetçilik ve Öz –Yeterlilik.....	22
2.6. Empatiye İlişkin Kavramsal Çerçeve.....	22
2.6.1. Empatinin Tarihçesi.....	22
2.6.2. Empatinin Tanımı.....	23
2.6.3. Empatiyle İlgili Kuramlar.....	26
2.6.3.1. Çıkarsama (İnference) Kuramı	26
2.6.3.2. Rol Oynama Kuramı.....	27
2.6.3.3. Heyecan Yayılması Olarak Empati.....	27
2.7. Empati ve Kavramlar Karmaşası.....	28
2.7.1. Empati ve Sempati.....	28
2.7.2. Empati ve Özdeşleşme.....	30
2.7.3. Empati ve İçtenlik.....	30
2.7.4. Empati ve Sezgisel Tanı.....	30
2.8. Ben-Merkezcilik (Ego-Santrizm) ve Empati.....	31
2.9. Empatinin Bileşenleri.....	32
2.9.1. Bilişsel Empati (cognitive).....	32
2.9.2. Duygusal Empati (Affective).....	32
2.9.3. Algısal Empati (Perceptual)	33
2.10. Empatik Tepki Basamaklar.....	34
2.11. Empati Eğitimi.....	37

2.12. Empati ile ilgili araştırmalar	39
BÖLÜM III	41
YÖNTEM	41
3.1. Araştırma Modeli	41
3.2. Araştırma Gurubu.....	41
3.3. Veri Toplama Araçları.....	41
3.3.1. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği.....	41
3.3.2. Kişisel Bilgi Formu.....	42
3.3.3. Kişiler Arası Tepkisellik Ölçeği.....	42
3.4. Verilerin Analizi.....	44
BÖLÜM IV	45
BULGULAR.....	45
BÖLÜM V	93
TARTIŞMA ve YORUM.....	93
BÖLÜM VI	108
SONUÇ.....	108
ÖNERİLER.....	109
KAYNAKÇA	110
EKLER	123

TABLÖLAR LİSTESİ

<u>Tablo Nr.</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa Nr.</u>
Tablo 1:	Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Alt Boyutlarının Empati Alt Boyutu Bakış Açısı Alma Genel Puanlarına Göre Farklılığı İçin Yapılan MANOVA Testi Sonuçları	45
Tablo 2:	Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Ve Empati Alt Boyutu Olan Bakış Açısı Alma Genel Puanlarına Göre Farklılığı İçin Yapılan ANOVA Testi Sonuçları ve Betimsel Veriler	46
Tablo 3:	Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Alt Boyutlarının Empati Alt Boyutu Hayal Gücü Genel Puanlarına Göre Farklılığı İçin Yapılan Manova Testi Sonuçlar.....	47
Tablo 4:	Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu İle Empati Alt Boyutu Olan Hayal Gücü Arasındaki Farklılığa İlişkin ANOVA Sonuçları Ve Betimsel Veriler	48
Tablo 5:	Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Alt Boyutlarının Empati Alt Boyutu Empatik İlgi Genel Puanlarına Göre Farklılığı İçin Yapılan MANOVA Testi Sonuçları	50
Tablo 6:	Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu İle Empati Alt Boyutu Olan Empatik İlgi Arasındaki Farklılık ANOVA Sonuçları Ve Betimsel Veriler	51

Tablo 7: Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Alt Boyutlarının Empati Alt Boyutu Kişisel Stres Genel Puanlarına Göre Farklılığı İçin Yapılan MANOVA Testi Sonuçları.....	53
Tablo 8: Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu İle Empati Alt Boyutu Olan Kişisel Stres Arasındaki Farklılık ANOVA Sonuçları Ve Betimsel Veriler	54
Tablo 9: Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Alt Boyutları Ve Empati Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Betimsel Veriler.....	56
Tablo 10: Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Alt Boyutları (Düzen, Hatalara Aşırı İlgi, Davranışlardan Şüphe, Aile Beklentileri, Ailesel Eleştiri ve Kişisel Standartlar) ve Empati Alt boyutları (Bakış Açısı Alma, Hayal gücü, Empatik İlgi ve Kişisel Stres) Puanları Arasındaki Korelasyonlar.....	57
Tablo 11: Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Alt Boyutları ve Empati Alt Boyutları Arasındaki Farklılık Cinsiyete Göre T-Test Sonuçları	59
Tablo 12: Mükemmeliyetçilik / Düzen Puanlarının Yaşa Göre Betimsel Verileri...	62
Tablo 13: Mükemmeliyetçilik/ Düzen Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları..	63
Tablo 14: Mükemmeliyetçilik / Hatalara Aşırı İlgi Puanlarının Yaşa Göre Betimsel Verileri.....	63
Tablo 15: Mükemmeliyetçilik /Hatalara Aşırı İlgi Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları.....	64
Tablo 16: Mükemmeliyetçilik /Davranışlardan Şüphe Puanlarının Yaşa Göre Betimsel Verileri	65

Tablo 17: Mükemmeliyetçilik /Davranışlardan Şüphe Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları	66
Tablo 18: Mükemmeliyetçilik /Aile beklentileri Puanlarının Yaşa Göre Betimsel Verileri	66
Tablo 19: Mükemmeliyetçilik /Aile beklentileri Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları	67
Tablo 20: Mükemmeliyetçilik /Ailesel Eleştiri Puanlarının Yaşa Göre Betimsel Verileri	68
Tablo 21: Mükemmeliyetçilik /Ailesel Eleştiri Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları.....	69
Tablo 22: Mükemmeliyetçilik /Kişisel Standartlar Puanlarının Yaşa Göre Betimsel Verileri	69
Tablo 23: Mükemmeliyetçilik / Kişisel Standartlar Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları	70
Tablo 24: Empati /Bakış Açısı Alma Puanlarının Yaşa Göre Betimsel Verileri.....	71
Tablo 25: Empati / Bakış Açısı Alma Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları.....	71
Tablo 26: Empati /Hayal Gücü Puanlarının Yaşa Göre Betimsel Verileri.....	72

Tablo 27: Empati /Hayal Gücü Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları.....	73
Tablo 28: Empati /Empatik İlgi Puanlarının Yaşa Göre Betimsel Verileri.....	73
Tablo 29: Empati /Empatik İlgi Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları.....	74
Tablo 30: Empati /Kişisel Stres Puanlarının Yaşa Göre Betimsel Verileri.....	75
Tablo 31: Empati /Kişisel Stres Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları.....	75
Tablo 32: Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Alt Boyutları ve Empati Alt Boyutları Arasındaki Farklılık Alana Göre T-Test Sonuçları	76
Tablo 33: Mükemmeliyetçilik /Düzen Puanlarının Sınıflara Göre Betimsel Verileri.....	78
Tablo 34: Mükemmeliyetçilik /Düzen Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	79
Tablo 35: Mükemmeliyetçilik /Hatalara Aşırı İlgi Puanlarının Sınıflara Göre Betimsel Verileri	80
Tablo 36: Mükemmeliyetçilik/ Hatalara Aşırı İlgi Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	80
Tablo 37: Mükemmeliyetçilik /Davranışlardan Şüphe Puanlarının Sınıflara Göre Betimsel Verileri	81

Tablo 38: Mükemmeliyetçilik /Davranışlardan Şüphe Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	82
Tablo 39: Mükemmeliyetçilik /Aile Beklentileri Puanlarının Sınıflara Göre Betimsel Verileri	83
Tablo 40: Mükemmeliyetçilik/ Aile Beklentileri Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	83
Tablo 41: Mükemmeliyetçilik /Ailesel Eleştiri Puanlarının Sınıflara Göre Betimsel Verileri	84
Tablo 42: Mükemmeliyetçilik /Ailesel Eleştiri Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	85
Tablo 43: Mükemmeliyetçilik /Kişisel Standartlar Puanlarının Sınıflara Göre Betimsel Verileri	85
Tablo 44: Mükemmeliyetçilik /Kişisel Standartlar Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	86
Tablo 45: Empati /Bakış Açısı Alma Puanlarının Sınıflara Göre Betimsel Verileri.....	87
Tablo 46: Empati /Bakış Açısı Alma Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	87
Tablo 47: Empati /Hayal Gücü Puanlarının Sınıflara Göre Betimsel Verileri.....	88

Tablo 48: Empati /Hayal Gücü Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....	89
--	-----------

Tablo 49: Empati/Empatik İlgı Puanlarının Sınıflara Göre Betimsel Verileri.....	89
--	-----------

Tablo 50: Empati /Empatik İlgı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	90
---	-----------

Tablo 51: Empati/Kişisel Stres Puanlarının Sınıflara Göre Betimsel Verileri.....	91
---	-----------

Tablo 52: Empati /Kışisel Stres Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....	91
---	-----------

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil Nr.</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa Nr.</u>
1-	Aşamalı Empati Sınıflamasındaki Temel Empati Basamakları.....	37

BÖLÜM I

GİRİŞ

Birçok insan her zaman her şeyin iyisini ve mükemmeliğini istemektedir. Mükemmeli istemek insandan insana değişmektedir.

Kusursuzluğu veya mükemmeli istemek zorlayıcı olmanın yanı sıra, imkânsızdır. Devamlı değişen, gelişen bir ırmak gibi akıp giden hayatta, devamlı kusursuzluk istemek, gelişmekten vazgeçmek demektir. Özel hayatta veya yaşamda varsayalım ki kusursuzluğa ulaştınız. Bu, artık bir anlamda gelişmeyeceksiniz anlamına gelmektedir. Oysa değişmek, gelişmek kaçınılmazdır. Kusursuzluk sanal bir şeydir. Eğer devamlı gelişıyorsak, bir önce yaptığımızın kusursuz olması mümkün değildir. Bu yüzden kusursuzluğa talip olmak yerine, bir öncekine göre daha iyiye talip olmak daha gerçekçi gözükmemtedir (Dökmen, 2005, s. 115). Gilman ve Ashby'nin (2003) çok boyutlu mükemmeliyetçilik çalışmalarında, çocukların kişisel ortalama puanları elde edilmiştir. Yüksek kişisel standartlarını oluşturan öğrenciler yine de akademik, sosyal ve asosyal değişkenlerde belirtilen sınırlılıkları tanımlamışlardır (uyumlu mükemmeliyetçiler). Bununla birlikte; yüksek standartlarla karşılaşan ama algılama yeterliliği olmayan öğrencilerin (uyumsuz mükemmeliyetçilik) durumları büyük ölçüde okulu algılama biçimleri, olumsuz ailevi ilişkiler ve büyük duygusal stres altında olmaktan kaynaklanmaktadır.

Mükemmeliyetçilik, kendini-eleştiri ile ilgilidir, mükemmel olmak için çabalamayı gayret eder ve hatadan kaçınmak ister. Kendini-eleştirme doğal olarak, mükemmellik için çabalamayı talep etmez, kendine değer biçmeyi gerektirmez. (Enns ve Cox, 2002; Shafran ve Mansell, 2001; akt: Powers ve ark, 2004).

Yorulmaz (2002), yaptığı çalışmada sorumluluk tutumları, çok boyutlu mükemmeliyetçilik ve bu iki faktörün etkileşiminin Obsesif-Kompulsif Semptomlar

(OKS) üzerindeki etkilerini incelemiştir. Yapılan analizler, sorumluluk tutumları, kendine yönelik mükemmeliyetçilik, başkalarınca belirlenen mükemmeliyetçilik ve başkalarına yönelik mükemmeliyetçiliğin OKS'lerle anlamlı ve pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir. Ancak sorumluluk tutumları ile farklı mükemmeliyetçilik boyutları arasındaki etkileşimin OKS'ler üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur. Bu nedenle bu iki faktörün OKS'lerdeki görece etkilerinin değerlendirilmesi amacıyla her birinin kontrol edildiği hiyerarşik regresyon analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçları, her ne kadar mükemmeliyetçiliğin de OKS'lerle ilişkili olduğunu gösterse de sorumluluğun daha önemli ve anlamlı bir yordayıcı olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca sorumluluğun, kendine yönelik ve başkalarınca belirlenen mükemmeliyetçilik ile OKS'ler arasında arabulucu rolü oynadığı gözlenmiştir.

Özgüngör (2003), yaptığı çalışmada mükemmeliyetçilik kişilik özelliğinin ve öğretmenin özerklik destekleyicisi davranışlarının öğrencilerin amaç tarzlarını yordama gücünü araştırmıştır. Sonuçlar, düzenli 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. Rice, Kubal ve Preusser (2004) hataya karşı duyarlılık, erkekler için davranışsal öz- kavramın en önemli göstergesi olarak ortaya çıkarken kızlar için davranışsal öz-kavramla zayıf bir ilişki gösteriyor.

Empati insan hayatının en önemli unsurlarından birisidir. Hayatın her yönünde evde, okulda ve iş yerinde insanların birbirini anlamaları için gereklidir, özellikle de ebeveynlerin çocuklarıyla iyi bir iletişim kurabilmesi için önemli bir unsurdur. Empati, bir kişinin kendisini bir başkasının yerine koyabilmesi ve bu yolla onun duygu, düşünce, tutumları ve yaşantısını anlayabilmesidir (Aydemir, 2005, s. 34). Empatik anlayış tutumunu gerçekleştirebilen bir kimse, meslek ve de özel yaşantısında çevresindeki bireylerle olan etkileşiminde onlardaki gelişimi kolaylaştırıcı bir öge olabilir. Bir eğitimcinin esas görevi de, ilgilendiği kimselerin

kendilerini tanımlarına yardımcı olmaktır. Bir eğitimci gerektiğinde sorunu olan bir öğrenciye yardım etmek durumunda kalabilir. Öğrencilerin kendilerini ve güçlerini daha iyi tanıyarak, kendilerini gerçekleştirmek üzere bir atılım yapabilmelerinde bir araç görevini görebilir. Eğitimci de bir bakıma insan ilişkileri mühendisidir ve zaman zaman psikolog veya terapist gibi kendini bir vasıta olarak kullanarak ilgilendiği kimselere kendisinden bir şeyler vermektedir. Bu bakımdan, bir eğitimcinin de kendi öz değerlendirmesini yaparak, en azından çevresi ile olan ilişkilerinde empatik olup olmadığının ayırdında olması ve bu özelliğini geliştirmek yolunda çaba sarfetmesi, zamanla onu daha iyi bir eğitimci yapabilir (Akkoyun, 1982, s. 68). Empati her şeyden önce yalnızlığı çözmektedir. En azından bir an olsun, empatik anlayışı gören birey, kendinin insan ırkının bir parçası olduğunu hissetmektedir (Akkoyun, 1983, s. 114).

Empatinin geniş ölçüde kabul edilen kavramsal bir tanımı, empatinin, kendisinden diğerinin duygusal durumuyla uygun olan başka bir kişinin duygusal durumuna dramatik bir yanıt olduğu veya birinin kendisinininkine diğerinin duygusal durumuna daha uygun olduğudur (Eisenberg, 2003, Hoffman, 2000)

Empatinin en yoğun hissedildiği ortamlardan birisi de aile ortamıdır, aile ortamında devamlı bir duygusal alışveriş vardır, bir çocuğu en iyi anlayan annedir, anne çocuklarının duygularını hisseder, evladının yüzüne baktığı zaman duygularını ve düşüncelerini anlar, neredeyse onunla yaşar, onunla sevinir, onunla üzülür, acılarına ve sevinçlerine ortak olur, sorunlarına mutlaka bir çözüm bulunur, anne ile çocuk arasında devamlı empati vardır (Değirmenci, 2004, s. 145). Empati, doğuştan sahip olunan bir özellik değildir. Araştırmalar, kadın-erkek herkesin empatik becerisinin eğitim yoluyla geliştirilebileceğini, empati kurmanın öğrenilebilen bir şey olduğunu göstermektedir (Dökmen, 2005, s. 15-16). Ergenlik dönemindeki gençlerin kendilerine özgü düşünme ve davranma şekilleri vardır. Ebeveynler ergenlerle zıtlastıklarında, farkında olmadan onlara benzemeye başlarlar. Oysa onlar gibi olmamalı, onlarla empati kurmalıdırlar. Onlarla empati kurmak demek, kendi bakış tarzımızın dışına çıkıp onlara onların bakış tarzlarıyla bakabilmek demektir (Dökmen, 2006, s. 43). Sardoğan (1998), "Florida İnsan İlişkileri Becerileri Eğitimi

Modeli'nin On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kaygı, yalnızlık atılganlık, kendini açma ve empatik beceri düzeyleri üzerine etkisini incelediği araştırmasında örnekleme, deney grubunda 28, kontrol grubunda da 28 olmak üzere toplam 56 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonunda elde edilen verilere göre; eğitimin öğrencilerin kaygı seviyesini ve yalnızlık düzeyini önemli ölçüde düşürdüğü, atılganlık ve kendini açma düzeylerini yükselttiği, empatik beceri düzeyleri üzerinde ise önemli bir değişiklik yaratmadığı belirlenmiştir.

Sayın (2003), farklı programlarda okuyan öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin empatik eğilimi, öğretmenlik mesleğine karşı tutum ve mesleki benlik saygısı incelenmiştir. Öğrencilerin okudukları anabilim/bölümlere göre empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmadığı ancak öğretmenlik mesleğine karşı tutum puanları ve mesleki benlik saygısı puanları arasında okudukları bölümlere göre anlamlı fark bulunduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri düşük ve yüksek olan öğrencilerin hem öğretmenlik mesleğine karşı tutum puanları hem de mesleki benlik saygısı puanları arasında empatik eğilim düzeyi yüksek olan grubun lehine anlamlı fark bulunmuştur (Sayın, 2003, s. 82-83). Hinnant ve O'Brien (2007) çalışmalarında, cinsiyete göre erkeklerin empati kontrolü pozitif olarak bulunmuştur, ama kızların kontrolü ise, empatiye marjinal olarak negatif bulunmuştur. Myyry ve Helkama'nın (2001) çalışmalarına göre, kızlar erkeklerden daha yüksek (fazla) empati sonuçları elde etmişlerdir. Türkiye'de üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi kişilik özelliği ile empati düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır ve bu konunun incelenmesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.1. Problem

Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi kişilik özelliği ile empati düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.1.1. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi kişilik özelliği ile empati düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir.

1.1.2. Alt Amaçlar

1. Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi kişilik özelliği ile empati düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi kişilik özelliği ile empati düzeyleri arasında yaşa göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi kişilik özelliği ile empati düzeyleri arasında öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi kişilik özelliği ile empati düzeyleri arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2. Önem

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi kişilik özelliği ile empati düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Türkiye’de bu konuda yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda Türkiye’de sıklıkla gözlenen bu davranışın incelenmesine ihtiyaç vardır. Araştırmacıyı bu çalışmayı yapmaya iten nedenlerden biri üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi kişilik özelliği ile empati düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu anlamaktır. Bu araştırmanın bu konuda yapılacak yeni çalışmalara kaynaklık edeceği umulmaktadır.

1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırma sonucu elde edilen bulgulara ilişkin genellemeler aşağıda belirtilen sınırlılıklar içinde geçerlidir.

1. Araştırma Ankara – Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden seçilen örneklem üzerinde yapılmıştır.
2. Araştırmada elde edilecek veriler kullanılan envanter ve ölçeklerin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
3. Araştırma “ Kişisel Bilgi Formu”nda yer alan sorularla sınırlıdır.

1.4. Sayıtlılar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlılardan hareket edilmiştir.

1. Örneklem evreni temsil edecek niteliktedir.
2. Araştırma örneklemi oluşturulan öğrencilerin kedilerine uygulanan Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğini, Kişiler Arası Tepkisellik Ölçeğini ve Kişisel Bilgi Formunu içten ve yansız olarak cevapladıkları varsayılmıştır.

1.5. Tanımlar

Mükemmeliyetçilik (Perfectionism): Mükemmelin altında seyreden her şeyi kabul edilemez olarak görme eğilimidir (Merriam-Webster¹S Collegiate Dictionary, 1993, s. 893, akt: Mısırlı Taşdemir, 2003, s. 9).

Empati (empathy) : Bir insanın, kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması ve hissetmesidir (Dökmen, 1996, s.135-136).

BÖLÜM II

2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Mükemmeliyetçilik Yapısının Kavramsallaştırılması

Freud (1959), mükemmeliyetçiliği yüksek başarı için katı istekler belirleyen abartılmış süperegonun bir fonksiyonu olarak kabul etmektedir (akt: Özbay ve Mısırlı Taşdemir, 2003). Burns (1980) bu tanımı biraz genişleterek şu şekilde ifade etmektedir: Mükemmeliyetçilerin standartları ulaşılmayacak şekilde yüksektir, kişi sürekli ve takıntılı bir biçimde imkânsız amaçlara ulaşmak için kendini zorlar ve kişi kendi değerini bütünüyle üretkenliği ve başarılı açısından değerlendirir.

Düzen ve simetri takıntıları, belki de bireylerin en çok itiraf ettikleri takıntı türüdür. Çoğu insan ancak belli bir düzen ve tertip içinde rahat eder, o düzendeki ufak bir değişiklik çok şiddetli kaygıya yol açar. Böyle kişilere simetroman denir (Tan, 2004, s. 60). Bu bireyler bir türlü emin olamazlar. Bir işi yapıp yapmadıklarından, yaptılarsa doğru yapıp yapmadıklarından daima şüphe ederler. Şüphe ve kontrol takıntıları olanların beyinleri sürekli felaket senaryoları üretir (Tan, 2005, s. 58). Düzen boyutu temizlik ve düzen ile ilgili aşırı bir dürtü duyma durumudur ve kişinin hayatında tertipliliğe iyi eğilimi olduğunun yansıması olarak tanımlanmaktadır. Düzenli olma yeteneğine sahip olmak faydalı yararlı bir özellik olmasına rağmen yine de düzenleme ve organizasyona aşırı düşkün olan bireyler bu işle çok zaman harcarlar sonunda asıl önemli işlerini bitirememek problemini yaşarlar. Hatalara karşı aşırı ilgi,hatalar karşısında olumsuz bir tepki sergileme eğilimi, hatalara başarısızlıkla eşdeğer olarak görme şeklindeki yanlı yorumlama ve başarısızlık sonrasında diğer insanların saygısını yitireceğine inanma olarak tanımlanmaktadır (Frost ve diğ,1990).

Slaney ve meslektaşları tarafından oluşturulan Almost Perfect Ölçeği'nin son revizyonu, gerçekte, mükemmelmeliğin boyutlarının (özellikle mükemmelmeliğin negatif boyutunun) daha yeterli tanımlarına olan ihtiyaçla şekillendirildi. Slaney ve Ashby (1996), Amerika üniversitesinde, öz-tanımını yapmış mükemmelmeli bir denekle görüşme yapmışlardır ve Slaney, Chadha, Mobley ve Kennedy (2000), Hindistan Delhi Üniversitesinde kendi mükemmelmeli tanımını yapan küçük bir denek grubu ile görüşme yapılmıştır. Mükemmelmelik tanımlanmasında her iki örnekleme katılımcıları da yüksek performans standardına sahipler. Düzenlilik duygusu, birçok katılımcıda bulunmuştur. Özellikle birçok katılımcı kendi mükemmelmeliğini stres verici olarak nitelendirse de hiç birisi bunu bırakacağını ifade etmemiştir. Daha da önemlisi, stresin kaynağı ile kendileri ve performansları için ortaya koydukları standartlar arasında farklılık görmektedirler. Standartlar ve gerçek performanslar arasındaki bu tutarsızlık, sürekli olarak performansın aşırı yüksek standardına vurgu yapan mükemmelmelik tanımlaması ile tutarlılık göstermektedir. Bu türden aşırı standartlar, standart setinin karşılanmasını zorlaştırmaktadır ve böylece stresle eşlik eden tutarsızlık yaratmaktadır (Slaney ve Ashby (1996), Slaney, Chadha, Mobley ve Kennedy (2000); akt: Suddarth ve Slaney, 2001).

Mükemmeliyetçilik kavramı ve ölçülenmesi ile ilgili tartışmalara rağmen (Self-oriented perfectionism) kendini yönlendirici mükemmeliyetçilik (SOP: Hewitt ve Flett, 1991), bu yapıyı tanımlamaya çalışan klinisyenler ve teorisyenler tarafından genellikle mükemmeliyetçilik olarak gönderme yapılan yapı ile yakın olarak şeklinde değerlendirilmiştir (Örneğin, Blatt, 1995; Burns, 1980; Hamachek, 1978; Hollander, 1965; Shafran ve Mansell, 2001). SOP, "Bir kişinin kendisi için tüm standartları ortaya koyması ve kendi davranışlarını sert bir şekilde değerlendirmesi" olarak tanımlanır (Hewitt ve Flett, 1991; Blatt, 1995; Burns, 1980; Hamachek, 1978; Hollander, 1965; Shafran ve Mansell, 2001; akt: Kobori ve Tanno, 2005).

Adler'e (1956) göre mükemmeliyetçilik çabası olmadan yaşamın sürdürülmesi imkânsızdır. Ellis, rahatsızlık veren her duygunun üç temel mantıksız inançlardan bir ya da birden çoğu ile yakından bağlantılı olduğunu illeri sürmüştür:

İyisini yapmalıyım ve tüm başarılarım takdir edilmeli, aksi takdirde işe yaramaz biri olacağım düşüncesi, bu mantıksız inançların başında gelir. (Ellis, 1977) 12 madde altında sıraladığı mantıksız inançlardan mükemmeliyetçilik düşüncesiyle ilişkili olanlar şöyle sıralanabilir: 1) Önemli bulduğun tüm insanlar tarafından hemen hemen her zaman sevilmeli ve beğenilmelisin 2) Başarılı, yeterli ve yetkin olduğunu kanıtlamalısın veya hiç olmazsa bazı önemli konularda gerçekten yetenekli ve becerili olmalısın. 3) İnsanlar ve şeyler olduklarından daha iyi olmalıdır, eğer sen de yaşamın güçlüklerine ani ve iyi çözümler bulmuyorsan bunu çok kötü ve korkunç bir şey olarak görmelisin 4) Son derece düzenli tertipli olmalısın veya kesinlikle rahat olmamalısın veya güvенеbileceğin bazı doğa güçlüklerine gereksinim duymalısın. 5) Kendi kendine insan olarak bir değer vermen ve kendini kabullenmen, senin genel olarak değer, senin performansının iyi olmasına ve insanların seni beğenme derecesine bağlıdır (Nelson-Jones, 1982, s. 52–53). Mükemmeliyetçilik bulgularına benzer olarak iyimserlik, kötümserlik ve umut gibi sonuç bilişlerinin aynı şekilde uyumla birleştiği bulunmuştur (Chang, 2001). Horney (2006) ‘ye göre, doğal olarak hepimiz, şu ya da bu bağlamda başarısız oluşumuzdan ötürü pişmanlık duyarız. Ancak, neden başarısız olduğumuzu inceleyip bundan ders çıkarabiliriz. Ayrıca “başarısızlıkları” döneminde var olan nevrotik güçlükler açısından o zaman yapabileceğimizin gerçekte en iyisini yapmış olabileceğimizi de kavramalıyız. Nevrotik kişi için yapabileceğinin en iyisini yapmış olmak yeterince iyi değildir. Öz-kuşkular, hamlet gibi ya da ondan daha kötü olan insanları yiyip bitirebilir (Horney, 2006, s. 83–179). Mükemmeliyetçilik gayreti, fonksiyonel veya işlevsel karakteristikleri gösterdiği halde, mükemmel olmanın önemi, anormal fonksiyonel karakteristiklerden daha çok tarafsız (nesne, objektif) karakteristikleri gösterir (Kobori ve Tanno, 2005). Hamachek (1978) mükemmeliyetçiliği psikolojik bir belirti olarak tanımlamış (anlaşılmaz klinik) iki türe ayırmıştır: Normal mükemmeliyetçilik ve nevrotik mükemmeliyetçilik. Hamachek mükemmeliyetçilik konulu makaleleriyle alana önemli bir katkı sağlamıştır. Hamachek’e göre normal mükemmeliyetçiler zor işi iyi yaparak sevinirler (Hamachek, 1978; akt: Schweitzer, Robert, 2002).

2.2. Mükemmeliyetçiliğin Boyutları

Tek boyutlu mükemmeliyetçilik, Hollender, 1995; Hamachek, 1978; Burns 1980; ve Patch, 1984, gibi araştırmacılar mükemmeliyetçiliği tek boyutlu bir yapı olarak ele almışlardır. Bu alana sağladıkları en önemli katkı, mükemmeliyetçiliğin uyumsuz bir kişilik özelliği ve mükemmeliyetçilerin de kendilerine ulaşılması zor/yüksek standartlar koyan kişiler olduklarını belirtmektedir (Hollender, 1995; Hamachek, 1978; Burns, 1980; ve Patch, 1984; akt: Mızrak, 2006: 4). Pacht (1984), mükemmeliyetçilik, güçsüzleştirmek ve gerçek olmayan hedefler insanları telaşa bırakarak ve bu da birçok psikolojik sorun geliştirir buna rağmen insanlar yine de gerçek olmayan hedeflere ulaşmak isterler. Hewitt ve Flett (1993)'in çalışmalarında mükemmeliyetçilik boyutlarının depresyonu tahmin eden özel alıcılarla ilişkisinin olup olmadığını belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçta mükemmeliyetçiliğin boyutlarının depresyon ile ilişkisi olabileceğini ve saldırı faktörü oluşturabileceğini göstermiştir.

Çok boyutlu mükemmeliyetçiliğe, Hewitt ve arkadaşlarının (1991), mükemmeliyetçiliğin kişiler arası ilişkilerde de etkin olabileceğine ilişkin yaklaşımları önemli bir destek sağlamıştır. Hewitt ve Flett (1991) çalışmalarında mükemmeliyetçilik yapısının, psikopatolojinin düzeylerini belirleyen kişisel ve sosyal bileşikleri karşılaştıran çok boyutlu bir yapısı olduğunu göstermişlerdir. Mükemmeliyetçiliği üç boyutta gösterebilir; kendi yönlendirici mükemmeliyetçilik, diğer-yönlendirici mükemmeliyetçilik ve sosyal tanımlı mükemmeliyetçilik. Dört çalışma da bu yapının çok boyutlu olduğunu onaylamış ve bu boyutların geçerli ve güvenilirliği açısından değerlendirebileceğini göstermiştir. Mükemmeliyetçilik çalışmasında çok boyutlu yaklaşım özellikle mükemmeliyetçilik ve uyumsuzluk arasındaki ilişki de çok gereklidir. Hewitt ve meslektaşları (Hewitt ve Flett, 1993; Hewitt ve diğerleri, 1996, 2002), bazı mükemmellik boyutlarının, anlamlı bir şekilde depresyona sebep olabilecek olan akademik ve sosyal stresle iletişim halinde olduğunu bulmuşlardır (Hewitt ve Flett, 1993; Hewitt ve diğerleri, 1996, 2002; akt: Rice, Kubal ve Preusser, 2004). Frost (1990), mükemmeliyetçiliğin doğasının ancak çok boyutlu bir bakış açısı ile anlaşılabilceğini ifade etmektedir ve bir ölçek

geliştirmiştir. Ölçeğin altı boyutu vardır: 1) Hata yapma endişesi/korkusu: Bu boyut, mükemmeliyetçilerin hata yapma endişesiyle beraber hatalara karşı aşırı tepki göstermesi ile ilgili bir boyuttur. Bireyin reaksiyonu ne kadar şiddetli ise kişinin mükemmeliyetçilik derecesi o kadar yüksektir. Frost'a göre mükemmeliyetçiliği doğasını açıklayan en iyi boyuttur. 2) Kişisel yüksek standartlar koyma. 3) Ebeveynlerin beklentisinin yüksek olması. 4) Eylemlerden şüphe duyma/emim olmama. 5) Organizasyon: Düzene aşırı önem verme. 6) Ebeveynlerin eleştiriciliği (Frost, 1990; akt: Gül, 2006, s. 16). Flett ve Hewitt (2003) çalışmalarında mükemmeliyetçiliğin boyutları, koşulsuz kabullenme ve depresyon arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Koşulsuz kabullenmenin, sosyal tanımlı mükemmeliyetçilik ve depresyon arasındaki ilişkiyi yönlendirdiği ortaya çıkarmıştır. Ayrıca diğer yönlendirici mükemmeliyetçiliğin dolaysız olarak ilişkili olan kabullenme ile birlikte depresyonu etkilediği bulunmuştur. Örneğin değer yargılarına uymayan olumsuz olaylar yaşadıklarında üzüntülü ya da saldırgan olmaları gibi değer yargıları doğrultusunda kendilerini değerlendirdiğini göstermiştir. Flett ve Hewitt (2007), çalışmalarında mükemmeliyetçilik boyutları, öz susma ve depresyon, ikisi de öz yönlendirme ve sosyal mükemmeliyetçilik öz susma boyutuna bağlanmıştır, sosyal mükemmeliyetçilik ile öz susma arasındaki ilişki çok güçlü olduğunu bulmuşlardır. Sosyal mükemmeliyetçilik ve öz susma boyutu da depresyona katkı sağladığı bulunmuştur. Öz susma, sosyal mükemmeliyetçilik ve depresyon ile ortak bir parça olduğuna işaret etmişlerdir.

Hamachek' de (1978), mükemmeliyetçiliğin normal ve normal olmayan boyutlarını tanımlamıştır. Hamachek, sağlıklı mükemmeliyetçilerin kendilerine yüksek standartlar koyduklarını, bu standartlara ulaşmak için harcadıkları yoğun çabadan yüksek düzeyde doyum sağladıklarını ifade etmektedir. Aynı zamanda bu tip mükemmeliyetçilerin, başarısızlık durumlarında kendilerine karşı daha esnek olduklarını ve hataları kabul düzeylerinin de daha yüksek olduğunu belirtmiştir (Hamachek, 1978; akt: Çakıcı, 2003, s. 25).

Rice ve Slaney (2002), uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçi ile mükemmeliyetçi olmayan öğrencileri depresyon ve anksiyete seviye açısından

karşılaştırdığı çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Adler'e göre normal birey, toplum içinde ve toplumla bir arada yaşayan, sağlıklı davranışlarda bulunan ve yaşadığı ortamda karşılaştığı durumlarla baş edebilen kişidir. Anormal birey ise, eksiklik duygusunu normal bireye göre daha fazla hisseden, bu eksikleri ödünlemek için uyumsuz davranışlarını arttıran bireydir (Altıntaş ve Gültekin, 2005, s. 47). Sapmaz (2006), üniversite öğrencilerinin uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerinin psikolojik belirti düzeyleri açısından incelediği araştırmada belirlenen mükemmeliyetçilik sınıflandırmaları ile araştırma kapsamında yer alan somatizasyon dışındaki tüm psikolojik semptomlar arasında farka dayalı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgular ışığında uyumsuz mükemmeliyetçilerin psikolojik belirti düzeyleri en yüksek grup olduğu belirlenmiştir. Bu sırayı mükemmeliyetçi olmayanlar takip ederken en düşük düzeyde psikolojik belirtilere sahip olan grubun uyumlu mükemmeliyetçiler olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeninin ise öğrencilerin mükemmeliyetçilik tutumlarıyla ilişkisi anlamlı bulunamamıştır (s. 124–126). Gilman ve Ashby'nin (2003) yaptıkları çalışmada öğrencilerin kişisel ortalama puanları elde edilmiştir. Yüksek kişisel standartlarını oluşturan, akademik, sosyal ve asosyal değişkenlerde belirtilen sınırlılıklarını kabul eden öğrencilerin (uyumlu mükemmeliyetçiler) diğer öğrencilere göre kişiler arası ve kişi içi değişkende yüksek puan aldıkları görülmüştür. Bununla birlikte yüksek standartlarla karşılaşan ama algılama yeterliliği olmayan öğrencilerin (uyumsuz mükemmeliyetçilik) durumları büyük ölçüde okulu algılama biçimleri, ailevi ilişkileri anlamlı ve negatif yönde ilişkili bulunmuş ve bu da öğrencilerin daha fazla duygusal stres altında yaşadıkları saptanmıştır. Wei ve arkadaşları (2004) uyumsuz mükemmeliyetçilik endişe ve depresyon ve ruhsal durum arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiği ve tam olarak ta kaçınma, depresyon ve ruhsal durum arasında ilişkiye etkisini göstermiştir. Aldea ve Rice (2006)'ın 349 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmalarında duygusal düzensizliği, genel psikolojik acı veya sıkıntının mükemmeliyetçiliğe etkisini ölçmüşlerdir. Araştırma sonuçlarına göre önemli pozitif etkiler, uyumsuz mükemmeliyetçilik ve acının arasında gözlenmiştir, oysa önemli ters etkiler, uyumlu mükemmeliyetçilik için bulunmuştur. Yapısal denklem analizleri, duygusal düzensizlik bir imkan dahilinde arabuluculuk rolü için desteğini göstermiştir. Ashby ve Rice (2002)'in yaptıkları araştırma sonucunda olumsuz (uyumsuz)

mükemmeliyetçilik ile öz saygı arasında negatif anlamlı bir ilişki bulunmuştur, olumlu (uyumlu) mükemmeliyetçilik ile öz saygı arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Performans mükemmeliçiliği olarak pozitif ve negatif sonuç bilişini içeren yüksek performans standartlarını tanımlamaktadır. Performans mükemmeliçiliğinin yalnızca pozitif buna karşılık negatif sonuç bilişinin varlığı tarafından belirlendiğine değil aynı zamanda yüksek standart performans kaynağı yani öz ve buna karşılık diğerleri tarafından da belirlendiğine inanılır. Gerçekte yüksek performans standardının yanında mükemmeliçiliğin birkaç farklı modeli, (self-oriented) kendi yönlendirmek ve toplumsal olarak belirlenen mükemmeliçilik arasındaki ayrımın önemine dikkat çekmektedir. Bu sebeple, performans mükemmeliçiliğinin, sonuç bilişinin değeri (pozitif ya da negatif olması) ve yüksek performans standardı (kendi yönlendirmek buna karşılık toplum tarafından belirlenen) kaynağı tarafından belirlenmesi sebebi ile performans mükemmeliçiliğinin dört ayrı yönü olduğu düşünülebilir. Performans mükemmeliçiliğinin iki yönünün uyumlu olduğu ve iki yönünün ise uyumsuz olduğu düşünülmektedir. Pozitif kendini yönlendirmek performans mükemmeliçiliği, kişi için pozitif sonuç bilişi içeren yüksek kişisel performans tarafından belirlenmektedir. Negatif kendini yönlendirme performans mükemmeliçiliği, kişi için negatif sonuç bilişi içeren yüksek kişisel performans standartları tarafından belirlenmektedir. Sosyal olarak belirlenen pozitif performans mükemmeliçiliği, kişi için pozitif sonuç içeren ve diğer kişiler tarafından o kişiye yüklenen yüksek performans standartları tarafından belirlenir. Toplum tarafından belirlenen negatif performans mükemmeliçiliği, kişi için negatif sonuç bilişi içeren ve diğer kişiler tarafından o kişiye yüklenen yüksek performans standartları tarafından belirlenmektedir (Chang, 2006). Slade ve Owens (1998), Skinner'in davranış teorisini temel alarak pozitif ve negatif mükemmeliyetçiliği pekiştirme süreci olarak formüle ettiler. Pozitif mükemmeliyetçilik, başarının takibi, diğerlerinden onay görmek ve zayıflık gibi amaç yaklaşımlarla alakalı davranış ve bilişi olarak değerlendirildi. Negatif mükemmeliyetçilik, başarısız olmaktan kaçma, diğerlerinden kabul görmeme, hedefe ulaşmaktan kaçma ile alakalı olan biliş ve davranışlar olarak değerlendirilmiştir. Öyleyse farklı şekillerdeki amaçlar, farklı mükemmeliyetçilik

bilişine karşı gelmelidir. Buna ek olarak ta Slade ve Owens (1998), pozitif mükemmeliyetçiliğin pozitif duygulara (örneğin, doyum ve mutluluk) sebep olduğunu fakat negatif perfectionalizm'in negatif tip duygulara (doyumsuzluk ve mutsuzluk gibi) sebep olduğunu ileri sürmüşlerdir. Frost ve Henderson (1991) yaptıkları çalışmada mükemmeliyetçilik ve rekabetçi anksiyeteyi kız okullarında uygulamışlardır. Sonuç olarak mükemmeliyetçilik pozitif yönlü olarak rekabetçi anksiyeteye ve ters şekilde öz güvene bağlanmıştır,(negatif mükemmeliyetçilik konulu) pozitif olarak anksiyeteye bağlanmıştır ve ters şekilde de öz güvene bağlanmıştır. Kişisel standartlar (pozitif mükemmeliyetçilik konulu) ise anksiyete ve öz güvene bağlanmamıştır.

2.3. Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik

Günümüzde birçok araştırmacı ise mükemmeliyetçiliğin ne sadece olumlu, ne de sadece olumsuz bir özellik olduğunu ve mükemmeliyetçiliğin olumlu ve olumsuz iki yönünün de olduğunu ifade etmektedirler. Roedell'a (1984) göre de mükemmeliyetçiliğin olumlu ve olumsuz kullanılabilecek bir enerjidir. Olumlu mükemmeliyetçilik enerjinin başarıya yönlendirilmesini sağlar. Eğer uygun kullanılırsa kişisel ve mesleki gelişimi, akademik başarıyı ve ruhsal gelişmeyi sağlar. Eğer bireyde kendinden kuşku ve güven eksikliği oluşursa mutlu olmak sadece dışsal nedenlere bağlanmışsa, bu olumsuz mükemmeliyetçiliktir ve acı verici olur(akt: Kırdök, s.4-5). Adler, mükemmele ulaşmaya çabalamanın olumlu ve yaratılıştan olduğunu, bireyin ulaşılabilir amaçlar için çabalamasının olumlu(pozitif) bir nitelik olduğunu belirtmiştir. Olumsuz(negatif) mükemmeliyetçilikte ise bireyin kendisi için gerçekçi olmayan amaçlar koyduğunu ve mükemmel başarı göstermek için çabaladığını ifade etmektedir (Adler, 1956). Stumpf ve Parker (2000) olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçiliğin bir kişilik özelliğinin zıt iki kutbu mu yoksa uymazlık iki alt bünyeyi tanımlayan iki ayrı anlam mı olduğunu sorgulamışlar ve bu iki boyutunun aynı özelliğin zıt kutupları olmadığını, oysa ayrı bünyeleri belirten ayrı anlamlar olmadığını da belirtmişlerdir.

Sağlıklı ve sağlıklı olmayan olumsuz duyguların birbirinden ayırt edilmesi gerekir. Sağlıklı olumsuz duygular, istenmedik durumlar karşısında duyulan yapıcı duygusal tepkilerdir ve bireyi amaçlarına ulaşma yolundan alıkoymaz. Oysa sağlıklı olmayan olumsuz duygular, istenmedik durumlar karşısında duyulan, dayatmacı, “olmazsa olmaz” isteklere ve arzulara dayanan, yapıcı olmayan duygulardır. Ruhsal rahatsızlıkların çoğunlukla kaynağı olan bu duygular kişileri amaçlarına ulaşmaktan alıkoyar (Köroğlu, 2006, s. 30).

Adler’e göre nevrotik bireyin seçtiği amaçlar topluma değil, bireysel çıkarlarına yöneliktir. Abartılmış üstünlük çabaları, nevrotik davranışlarda, düşsel bir üstünlük düzeyine ulaşmak için aşırı çaba harcama görülür. Birey, abartılmış amaçlar tasarlar ve ulaşmak için esneklikten yoksun yöntemler geliştirir (Altıntaş ve Gültekin, 2005, s. 47–48). Enns, Cox ve Clara (2002) üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada depresyon ile olumsuz mükemmeliyetçilik arasında olumlu bir ilişki bulmuşlardır ama olumlu mükemmeliyetçilik arasında olumsuz bir ilişki bulmuşlardır.

Kırdök (2004) olumsuz mükemmeliyetçilik puanları ile çocuklar için depresyon ölçeği puanları ve çocuklar için sürekli kaygı envanteri puanları arasında pozitif yönde, benlik saygısı ölçeği puanları arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bununla beraber olumlu mükemmeliyetçilik puanları ile çocuklar için depresyon ölçeği puanları arasında negatif yönde, benlik saygısı ölçeği puanları arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Kırdök, 2004, s. 82-83).

2.4. Mükemmeliyetçilik ve Kişilerarası Duyarlılık

Horney, insanların anksiyeteden korunmak için geliştirdiği tutumları üç bölümde toplamıştır: İnsanlara yaklaşma, insanlardan uzaklaşma ve insanlara karşı tutumlar geliştirme. Ancak bazı insanlar ya devamlı bir şeyler vererek kendilerini kabul ettirme ya da tam karşıtı, diğer insanlarla ilişkilerinde bir yaşantı sürdürme eğilimindedirler. Çevresinde “iyi” izlenimi bırakmak için çaba gösterme, nevrotik

insanın sevgi kazanma yollarından biridir. Sağlıklı ve “iyi” insan, diğer insanlara olduğu gibi kendisine karşı da iyi olan kişidir (Geçtan, 2005, s. 93). Boyce ve diğ (1992) göre, kişilerarası duyarlılık yapısı diğerlerinin davranış ve düşüncelerine yersiz ve aşırı farkındalık ve duyarlılığı içermektedir. Bu yapı diğerleri tarafından algılanan ya da gerçek eleştirilme korkusu ve diğerlerinin davranış ve ifadeleri hakkında artan kaygı ve diğerlerinin tepkilerine ilişkin ihtiyat şeklinde sosyal geribildirime genel bir duyarlılık olarak tanımlanmaktadır. Kişilerarası duyarlılık; bir kişisel yetersizlik duygusu, sık sık diğerlerinin davranışlarını yanlış yorumlama ve kişilerarası kaçınma, güvenli olmayan davranış gibi diğerleri ile bir arada olunan ortamlarda huzursuzluk yaşanması ile şekillenmektedir. Snodgrass ve arkadaşlarına göre (1998), kişilerarası duyarlılıkla ilgili olarak son yıllarda -doğal bir ortamda- insanlar arasındaki gerçek etkileşim bağlamında kişilerarası algılamaya daha fazla dikkat verildiği görülmektedir. Mevcut saptamalar kadınların erkeklerden daha duyarlı olduğunu ileri sürmektedir (Boyce ve diğ, 1992; Snodgrass ve arkadaşları 1998, akt: Erözkan, 2004, s. 86).

Kişilerarası duyarlılığa sahip kişiler için diğer kişilerin özellikle de önemli gördükleri kişilerin sözel ya da sözel olmayan iletişim biçimleri, duyguları, düşünceleri ve tutumları çok önem taşımaktadır (Boyce ve Mason, 1996). Adler’ e göre, yaşam sorunlarından biri olan sevgi, tümüyle sevgi ilişkileri içerir. Olumlu ve verimli bir sevgi yaşamı, karşıdaki kişiyle paylaşmaya yanaşmadan, onunla işbirliği yapmak istemeden sürdürülemez (Adler, 2004, s. 204).

Öz-aşağılama, nevrotik kişinin eleştiriye ve reddedilmeye karşı duyarlı olmasına yol açar. En küçük bir kışkırtmada ya da kışkırtma olmaksızın bile, diğerlerinin kendisine tepeden baktığını, onu ciddiye almadıklarını, arkadaşlığına aldırış etmediklerini, aslında kendisine saygısızlık ettiklerini düşünür. Öz-aşağılaması, kendisine ilişkin duyduğu derin belirsizliğe önemli ölçüde katkıda bulunur ve kaçınılmaz olarak, başkalarının ona yönelik tutumları konusunda da onu bir önceki kadar derin bir belirsizliğin kucağına atar. Kendini olduğu gibi kabul etmeyen nevrotik kişi, başkalarının onu olanca hatalarıyla tanıdıklarına, onu dostça ya da benimseyici bir ruhla kabul edebileceklerine belki de inanamaz (Horney, 2006,

s. 165). Farklı mükemmeliyetçi tutumlara sahip olan ve mükemmeliyetçi olmayan üniversite öğrencileri arasında da kişilerarası duyarlık belirti düzeyleri açısından anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Öğrencilerin mükemmeliyetçilik tutumlarına göre kişilerarası duyarlık belirti düzeyleri karşılaştırıldığında; en yüksek düzeyde kişilerarası duyarlık belirtilerinin uyumsuz mükemmeliyetçilere, en düşük düzeyde kişilerarası duyarlık belirtilerinin ise uyumlu mükemmeliyetçilerde ait olduğu görülmüştür. Mükemmeliyetçi olmayanların kişilerarası duyarlılık belirti testi puanları ise uyumsuz mükemmeliyetçilerden daha yüksek bulunurken uyumlu mükemmeliyetçilerden daha düşük olduğu saptamıştır (Sapmaz, 2006, 124–125).

2.5. Mükemmeliyetçilik İle İlişkili Değişkenler

2.5.1. Mükemmeliyetçilik ve Benlik Tasarımı

Benlik saygısı, başarı ve başarısızlıkların çeşitli ölçütlere göre karşılaştırılması ile bilişsel/eleştirel bir sistem olarak görülür. Benliğe yönelik olumsuz değerlendirmeleri depresif belirtilerin içinde görme geleneği Freud ile başlar ve bilişsel yaklaşımlarla da devam eder. Ancak bazı bilişsel modeller, kaygı bozuklukları dahil çeşitli problem durumların açıklamasında düşük benlik saygısının doğrudan etkileyici rolüne değil aracılık rolüne işaret ederler. Benlik saygısı kişinin sahip olduğu benlik kavramına dayanır ve düşük benlik saygısı bireyin kendisini güvensiz, değersiz, yetersiz gördüğü, kendine özgülük duygusundan yoksun olduğu bir durumu ifade eder. Benlik kavramı ile tutarlı olarak yaşantılarını düzenleme eğilimine sahip olan insan için benlik saygısının düşüklüğü, aynı zamanda o insan başkaları tarafından değer verilmeyi ve kabul edilmeyi hak etmediğine inanarak davranacağı anlamına da gelir (Harter, 1996, akt: Gümüş, 2006, s. 64,65). Rogers iki ihtiyaca önem vermektedir: Olumlu saygı ve olumlu benlik saygısı. Olumlu saygı, bireyin başkaları tarafından kabul ve saygı görmesi, sevilmesi, hoşlanması gibi yaşantıları yansıtır. Bu tür yaşantıları olan kişi, kendisine saygı duyacaktır. Olumlu benlik saygısı ise başkalarının tutumuna bağlı olmaksızın kendi benliğine karşı olumlu davranışdır ve tutumdur (Altıntaş ve Gültekin, 2005, s. 99).

Stumpf ve Parker (2000) mükemmeliyetçilik ve diğer kişilik bünyelerinin ilişkilerini incelemelerinde sağlıklı ve sağlıksız mükemmeliyetçilik bünyesinin iki boyutunu ortaya koymuşlardır. Sağlıklı mükemmeliyetçilik sorumluluk, sağlıksız mükemmeliyetçilik düşük benlik saygısıyla ilişkili bulunmuştur.

İlişki güvenliğinin olmadığı durumlarda kişisel şüpheler, daha çok öz-referans öneminin olduğunu varsayar ve böylece öz-saygı üzerinde daha zararlı etkisi olur. Uyumsuz mükemmeliyetçiliğin elementleri (kişisel şüphe ve hata yapma düşüncesi gibi), uyumlu öz-düzenlemeye karşı tehdit oluşturmaktadır. Diğerleri ile olan güven bağlılığı, başarı beklentisi ve çabası içinde doğru ve dengeli “öz-referans” geribildirimi olan mükemmelci kişiler tarafından, öz-şüphenin, öz-saygı üzerindeki toksik etkileri azaltılabilir. Örneğin mükemmelci bir öğrenci, kişinin sorumluluğunu aşırı şekilde dikkate alan ve faydaların algısını minimize eden bilişsel çarpıtmadan kaynaklı olarak, bir sınav ya da görevin iyi gitmediği durumlarda öz-eleştiri yapabilir; ancak eğer bu öğrenci, diğerleri ile girdiği güvenli bağlılıktan hoşlanır ise bu ilişkiye yeterli duygusal destek sağlar ve öz-saygının tümü üzerindeki yapısal öz-değer biçiminin etkisini düşürerek doğru bir geri bildirim sağlayabilir. Bunun aksi olarak mükemmeliyetçi kişilerde oluşturulan güvensiz bağlar, isteksizlik ya da daha az girişkenlik yetisine bu da daha düşük geribildirime sebep olabilecek ve böylece kendi özeline çekilme ve işlerinde daha çok obsesyonla karşılaşmasını getirecektir (Rice, Bair, Castro, Cohen, ve Hood, 2003; akt: Rice ve Lopez, 2004).

Öz-gizleyici tipin işle ilgili güçlükleri, taşkın tiplerin hemen tam tersi bir yöndedir. Amaçlarını çok aşağı çekmeye ve işinin değerini olduğu kadar mevcut yeteneklerini de olduğundan küçük görmeye yatkındır. Şüpheler ve öz-ayıplayıcı eleştiriler yüzünden canından bezmiştir. Olanaksızı yapabileceğine inanmak şöyle dursun, bir “yapamam” duygusuna kolayca yenik düşmeye yatkındır. Yaptığı işin kalitesinin bundan etkilenmesi gerekmez, ama kendisi her zaman acı çeker (Horney, 2006, s. 391).

Olumlu (contingent) öz-saygı, diğer AMPS (Adaptive/Maladaptive Perfectionism Scale) uyumlu/uyumsuz mükemmeliyetçilik ölçeği boyutlarına göre

daha uyumlu mükemmellik formu oluşturmaktadır. Bu uyumlu mükemmellik formu, olumlu öz-saygı, kızlar ve erkeklerde ne kadar yüksekse o kadar iyi öz-kavram algısına karşı gelmektedir. Olumlu öz-saygı, kızlar için daha iyi durumdaki davranışsal öz-kavramın öngörülerini oluşturmaktadır. Bu durum, yüksek saygıya sahip kızların daha az davranış problemi rapor ettiklerini göstermektedir. Buna karşılık, olumlu öz-saygı, kızlar için değil fakat erkekler için anksiyete (duygusal) anlamlı tahmin edicisi olarak ortaya çıkmıştır (Rice, Kubal ve Preusser, 2004). Accordino ve arkadaşlarının (2000), çalışmalarında, mükemmeliyetçilik, depresyon ve öz saygı öğrencilerinin kişisel standartlarının artması veya yükselmesi görülmüştür, depresyon azalmıştır ve öz saygı yükselmiştir. Öğrencilerin kişisel standartlar ile kişisel performans arasında ne zaman uyumsuzluk (çelişki) yaşadığında depresyon yükselmiştir fakat öz saygı azalmıştır.

2.5.2. Mükemmeliyetçilik ve Ana-Baba Tutumları

Başarı yönelimli anne-babalar doğal olarak çocuklarında başarısızlığı kabullenmezler. Aşırı hırslılık ve çalışkanlık, ayrıca sorumluluk paylaşmayı bilmeme ve tüm yükün altına girme tipi kişilik yapısına sahip anne-babalar çocuklarına hem özdeşim yoluyla pasif biçimde, hem de anne-baba modeli olmak şeklinde aktif biçimde, yol gösterirler. Pasif yol, zaten herkesin bildiği anne-babalık rolüdür, ama aktif rolde çocuklarına karşı daha otoriter ve yüksek başarı beklentisiyle zorlayıcı tutum sergilerler. Deborah Kirby Forgays'a göre bu özelliklere sahip anneler çocukların duygularına daha kayıtsızdırlar ve çok fazla olumlu geri bildirim vermezler. Çocukların yakınmalarına ya da mızımlıklarına pek prim vermezler ve aynı zamanda kolay kolay “aferin” demezler ve başarıdan tatmin olmazlar. Sürekli başarı çatısını yükseltirler. Ama hatalarda kolayca cezalandırıcı olurlar. Babalar ise çok yüksek beklentiler iletirler çocuklarına ve buna karşılık pek duygusalcılık taşımazlar. Sonuç olarak çocuklarına güçlü rekabetçiliğin yanı sıra düşmanca tutum aşılarlar, sevginin ve hoşgörünün sıcaklığı eksiktir (Aydemir, 2006, s. 36).

Frost ve diğ. (1991) yaptıkları çalışmada babaların değil annelerin otoriteliliğinin mükemmeliyetçilikle ilişkili olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra

kızlar üzerinde anne tarafından ortaya atılan otoriteliğin mükemmeliyetçiliğin gelişmesi için verimli bir ortam sağladığı ortaya çıkmıştır. Frost ve diğ (1990), anne-baba beklentileri ve anne-baba eleştiri alt ölçekleri nedenseldir. Slaney ve Johnson'nın (1992), uyumsuz ölçekleri, yine mükemmelci yapının temel doğasının tanımının zıttı olmaktan daha çok mükemmelci olmanın sonucu olarak yorumlanabilir (Frost ve diğ,(1990); Slaney ve Johnson (1992); akt: Suddarth ve Slaney, 2001). Eğer ana-baba suçlayıcı tutumlar geliştirirse, çocuğu özerklikten ve girişim yeteneğinden yoksun bırakırlar. Çok aşırı durumlarda ise, yaptığı her davranıştan ötürü suçlanan, her konuda kararsızlığa kapılan ve adeta kendi varlığından suçlanan kişiler ortaya çıkar. Bu bireyler toplumun onaylamadığı eylemlerin yanı sıra normal insanlar için olağan sayılan davranışlardan ötürü de suçlanırlar (Geçtan, 2005, s. 97).

Stoeber ve Rambow (2007) 'ın ergenler üzerinde yaptıkları çalışmada 9. sınıftan 121 deneğe, okulda mükemmeliyetçilik ölçümleri (mükemmeliyetçilik için çabalama, mükemmeliyetçiliğin olmadığı duruma negatif reaksiyon), mükemmeliyetçilik olmak için anne-baba zorlaması algısı ölçümleri, motivasyon, okul başarısı ve iyi olma incelemesi yapılmıştır. Sonuç olarak mükemmeliyetçiliğin olmadığı durumda gösterilen negatif reaksiyonun, başarısızlık korkusu, somatik (beden) şikâyetleri ve depresyon semptomları ile ilişkili olduğunu ve anne-baba baskı algısının somatik (beden) şikâyetlerle ilişkili olduğunu göstermiştir. Buna karşılık, mükemmeliyetçilik için çabalama, başarı umudu, okul motivasyonu ve okul başarısı ile ilişkilidir. Buna ek olarak, mükemmeliyetçilik için gösterilen çaba, depresif semptomlarla negatif bir korelasyon göstermiştir. Mükemmeliyetçiliğin olmaması durumuna gösterilen negatif reaksiyonun etkisi kısmi olarak ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgulara göre ergenlerin mükemmeliyetçilik çabası, pozitif karakteristiklerle ve uyumlu sonuçlarla bir araya gelmektedir ve böylece mükemmeliyetçiliğin sağlıklı bir takip formu oluşmuştur. Buna karşın, mükemmeliyetçilik olmama durumuna karşı gösterilen negatif reaksiyon ve mükemmeliyetçilik olmak için anne-baba baskısı algısı, negatif karakteristiklerle ve uyumsuz sonuç ile bir araya gelmektedir ve böylece ergenin motivasyonunu ve iyi olma durumuna etkilemektedir. Soenens ve diğ. (2006) yaptıkları çalışmada, ana

babaya ait ayrılık endişesinin iki boyutunun rolünü araştırmışlardır (Anxiety about Adolescent Distancing) ergeni uzak tutma hakkında endişe ve (Comfort with Secure Base Role) güvenin temel rolü. Araştırmanın sonucuna göre (ergeni uzak tutma hakkında endişe) AADi'nin, uyumsuz mükemmeliyetçilik, psikolojik kontrole pozitif olarak bulunmuştur, oysa ebeveynlerin (güvenin temel rolü) CSBR puanları, psikolojik kontrole negatif bulunmuştu. Habke ve Flynn (2002)'nin çalışmasına göre uyumsuz mükemmeliyetçi babalarda empati az olduğu bulunmuştur çünkü babalar egemendir, uyumsuz mükemmeliyetçi anneler de ise empati yüksek bulunmuştur çünkü anneler daha uysal davranmaktadırlar.

2.5.3. Mükemmeliyetçilik ve Problem Çözme

Problem çözme / karar verme becerilerini 8 basamak olarak ele alan araştırmacılar vardır. Bu basamaklar:(1) bireyin kendisinin ve diğerlerinin duygularının farkına varması (2) problemi tanımlaması (3) hedefleri belirlemesi ve seçmesi (4) alternatif çözümler oluşturması (5) olası sonuçları gözden geçirmesi (6) en iyi bulunan çözümü seçmesi (7) hareket planının oluşturması ve engeller için son kontrolü yapması (8) ne olduğunun farkında olması. Sosyal problem çözme becerilerindeki eksiklerin gençlerde sağlıklı olmayan bazı davranışlara yol açtığını gösteren bir dizi araştırma sonucu vardır. Bulgulara göre sosyal problem çözmedeki yetersizlik, saldırganlığa, davranış bozukluklarına, intihar düşüncesine ve yeme bozukluklarına yol açmakta ve yaşam stresleri ile birleşince anlamlı bir intihar yordayıcısı olmaktadır. Ergenlik, çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemidir ve ergenlerden beklenenlerden birisi önemli yaşam kararlarını vermeleridir (Elias ve Weissberg, 2000; Dodge ve Price, 1994; Greening, 1997; Schotte ve Clum, 1987, Akt: Chang, 2002, Holt ve Espelage, 2002, Chang, 2002, akt: Korkut, 2004, s. 157, 162–163). Sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik kaçınmacı başaşağılama ve zararlı problem çözme becerileri ile ilişkili bulunmuştur (Hewitt-Flett, 1991).

Nevrozluların bu konudaki çabaları başından beri sınırlıdır, ürettikleri çözümler düşük seviyede, karşılaştıkları güçlükler yeterince büyüktür. Normal birey

giderek daha doyurucu çözümlere ulaşır, eski çözümleri geride bırakır yeni sorunlar ve çözümlere yönelebilir (Adler, 2004, s. 61).

2.5.4. Mükemmeliyetçilik ve Öz -Yeterlilik

Öz- yeterlilik (self efficacy), kişinin etkililiğini, yeterliğini ve gelişmiş güzel etkinliklerini değerlendirmesi anlamındadır ve Bandura'nın (1977) tanımıdır (Korkut, 2004, s. 198). LoCicero and Ashby (2000)'nin çalışmalarında uyumlu mükemmeliyetçilik konusunda genel olarak öz –yeterlilik yüksek başarı göstermiştir, aynı zamanda uyumsuz mükemmeliyetçilik ve mükemmeliyetçi olmayan veya kişilik standartları düşük ve çok sayıda düşük çelişki göstermiştir. Adler'e göre birey hiçbir zaman, kendini her bakımdan yeterli ve mükemmel bir varlık olarak göremez. Horney'e göre öz yeterliliğe ve bağımsızlığa duyulan nevrotik ihtiyaç: kimseye ihtiyaç duymama, boyun eğmeme, insanlara güvensizlik, bağlanma, yakınlık ve sevgi korkusudur (Altıntaş ve Gültekin, 2005, s. 41, 56).

2.6. Empatiye İlişkin Kavramsal Çerçeve

Empatinin tarihçesi, empatinin tanımı ve empatiyle ilgili kuramlardan söz edilmektedir.

2.6.1. Empatinin Tarihçesi

Empati kelimesini ilk kez ortaya atan Teodor Lipps, 1897 yılında Estetik adlı eserinde, bir kişinin kendiliğini ötekine yansıtması ile onun reaksiyonlarını anlayabilmesi olarak tanımlanmıştır (Aydemir, 2005, s. 34).

Empati kavramının 1900'lü yıllarda başlayan macerası farklı zamanlarda farklı şekilde tanımlanması ve farklı boyutlar kazanmasıyla devam etmiştir. 1950'li yılların sonlarına doğru empatinin bilişsel özellikte bir kavram olduğu ve bilişsel içerikli bir anlam içerdiği vurgulanmıştır. Bu yıllarda empati, bir insanın karşısındakini tanınması ve kendini onun yerine koyarak onun özellikleri hakkında

bilgi sahibi olması anlamında kullanılmaktaydı. 1960'lı yıllara gelindiğinde ise empatiye duyuşsal boyut kazandırılmıştır. Bu yıllarda empati “karşıdaki kişinin algılanan duygusal yaşantısına katılarak verilen duygusal tepki olarak” tanımlanmıştır. 1970'li yıllara gelindiğinde empati daha dar anlamda kullanılmaya başlanmıştır. Empati, “Birinin belirli bir duygusunu anlama ve bu duyguya uygun karşılık verme” şeklinde tanımlanmıştır. Yeni algılanışa göre, empati kuran insan kendinden çok karşıdaki insana odaklanmaktadır. Empatinin hem bilişsel hem de duyuşsal öğeleri kapsadığı şeklindeki yaygın inanç 1980'li yıllarda kabul görmüştür (Dökmen, 1988, s. 156–157; Dökmen 1997, s. 340–341). 1990'lı yıllarda empati “bir olaya, objeye içine girerek bakmak” anlamında kullanılmıştır (Dökmen, 2005, s. 340). Titchener, “empati” kavramının anlamını daha da genişletmiş ve hayal gücüyle bağlantı kurmuş ve “nesneleri insanlaştırma ve kendimizi hayali olarak onların içinde hissetme süreci” olarak tanımlamıştır (Wipsey, 1986).

2.6.2. Empatinin Tanımı

Rogers'a göre empati, bir kişinin, belli duruma ilişkin olarak, karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, onun hissettiklerini hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Rogers, 1983, Dökmen, 1987, s. 184). Rogers empatiyi kişinin ötekini dünyasını, sanki o imiş gibi (“sanki” duygusunu hiç kaybetmeden) anlaması olarak tanımlamıştır (Aydemir, 2005, s. 34). Empati, karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerini kendinin (-miş gibi) algılamak, kendini karşıdaki kişinin yerine koymaktır. Günümüzde empati tanımları daha çok Rogers'ın (1962) görüşlerine dayanmaktadır. Buna göre empati, terapistin-danışmanın, kendisini danışanın yerine koyup, onun duygu ve düşüncelerini tam olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona hissettirmesi durumudur. Burada ifade edilen şekliyle empati, ölçülebilen ve uygun eğitimle geliştirilebilen bir iletişim becerisidir (Dökmen, 1990). Wiseman (1996, s. 1163) empatiyi, dünyayı başka bir insanın gözünden görme ya da başka bir kişinin referans çerçevesine girme olarak tanımlamaktadır. The Shorter English Dictionary 'nin (Kısaltılmış İngilizce Sözlük) empati tanımı "Bir kişinin kişiliğini görebilme ve böylece tamamen anlama, derin düşünce nesnesi" şeklindedir. Bu tanımlama 1912' de, kullanılmaya başlanmıştır

(White, 1997, s. 264). Empatinin geniş tanımı, dramatik ve idrak etmeye ilişkin bileşenleri kapsar (Zahn-Waxler ve Radke-Yarrow, 1990). Empati bir kişinin duygusal durumu veya bağlamında anlamak ve paylaşması bir yetenektir. Yani, başka bir kişinin duygusal durumunu anlaması ve paylaşması (Cohen ve Strayer, 1996).

Günümüzde empati insanların duygularını hissederek aralarında bir ilişki oluşturmak anlamında kullanılmaktadır. Empatinin çok başarılı kullanıldığı ortam sevgi ortamıdır, sevenler arasındaki empati, empatinin en güzel örneğidir (Değirmenci, 2004, s. 144).

Amerikan kolej sözlüğünde empati, bir insanın düşüncelerine ruhsal olarak girme ya da bir kişinin bakış açısına değer verme anlamında kullanılmıştır. Bu güçlü iletişim yeteneği konuşmacının ne düşündüğünü ve hissettiğini o anda neye ihtiyacı olduğunu anlamak ve yargılamadan karşısındakine geri iletme olarak ifade edilmektedir (Gerlach, 2001, s.1).

Empati, başkalarının düşünce ve duygularının ve bunların muhtemel anlamlarının objektif bir şekilde farkında olma; karşısındakinin duygu ve düşüncelerini temsili olarak yaşama " kendini diğerlerinin yerine koyma " " acıları, sevinçleri paylaşma," vb ifadesi ile kastedilen şeydir. Bu haliyle hem bilişsel hem de duygusal bir süreçtir ve kişinin kendini karşısındakinin durumunda hayal etmesiyle, kendi benzer deneyimlerini hatırlamasıyla gerçekleşir. Empati ayrıca bu duygu ve düşünce paylaşımına uygun tepkileri de üretir (Budak, 2005, s. 258).

Empati, diğerinin duygularını, duygularının yoğunluğunu ve anlamını algılama ve anlama becerisidir (Whirter ve Voltan- Acar, 1985, s. 119). Empatide ifade edilen duygunun şiddetine dikkat etmek ve o duygunun şiddetine uygun tepki vermek gerekir (Altıntaş ve Gültekin, 2005, s. 124). Empati insanın yaratıldığı andan itibaren kendisine verilmiş bir yetidir ve kabiliyettir (Aydemir, 2005, s. 34). Empati bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla

bakabilmesi, duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması; hissetmesi ve bunu iletme sürecine denilmektedir.(Erçoban, 2003, s. 10).

Empati, danışmanın, kendini danışanın yerine koyarak, danışanın fenomenolojik dünyasına girerek, onun duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, onun hissettiklerini hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir. Danışman, danışana kendi duygularını yansıtmaktan kaçınmalı, bunun yanı sıra, kafasında oluşan empatik tepkiyi danışana iletirken, kendi cümlelerini kullanmalı, fakat bu cümle içinde de zaman zaman danışana ait kelimelere yer verilmelidir (Dökmen, 1988).

Günümüzde, "empati" denildiğinde akla, Carl Rogers ve onun konuya ilişkin çalışmaları gelir. Psikoterapi alanında empatik iletişim kurma becerisi ile ünlenmiş Rogers'in adıyla empati kavramı adeta özdeş hale gelmiştir (Dökmen, 2000, s. 135).

Adler, bireyi incelerken, onun olayları nasıl algıladığına ve diğer insanlarla ilişkilerinde kendisini nasıl değerlendirdiğine önem vermiştir. Dolayısıyla davranışı incelemede izlenecek yöntemde asal olan, gözlemcinin kendi algıları değildir. Davranışları çözümleme durumunda olan kişi öznel gözlemci durumunda olmalıdır. Bu ise empati yoluyla gerçekleştirilebilir. Gözlemci, olayları kişinin onları gördüğü gözle görmeye, kendini onun yerine koyarak düşünmeye, hissetmeye ve davranmaya çalışmalıdır (Geçtan, 2005, s. 121)

Stephan ve Finlay'e (1999) göre, empati olumlu sosyal davranışa yol açarken, empatinin yokluğu anti sosyal davranışlara neden olmaktadır (akt: Tutarel –Kışlak ve Çabukça, 2002). Borke (1973), bu konuda yaptığı açıklamalarında empatinin sosyal uyuma katkısı olan temel insan özelliklerinden birisi olduğunu belirtmektedir. Bu yüzden empatinin sadece psikoterapi/ danışma ortamında değil yaşamın her alanında kullanılması kaçınılmazdır (Akt: Aydın, 1996, s. 1).

Empatinin yapısı uzun yıllardır tartışılmakta, birçok tanımı yapılmakta ve bu tanımlar yıllar boyunca değişikliklere uğramaktadır. Değişen bütün bu tanımları

içeren tanımlamayı Davis (1983) yapmıştır. Bu tanıma göre empati, “en geniş anlamıyla empati; bireyin bir başkasının gözlemlenen deneyimlerine tepkileridir” (Davis, 1983:113, akt: Hançer ve Tanrısevdi, 2003, s. 214). Davis ve diğ., (1999) empatiyi kişinin gözlenen yaşantılarına karşı gösterilen kişisel reaksiyonlar olarak tanımlamaktadır. Empatinin yaradılıştan kaynaklanan bir kişilik özelliği olduğunu vurgulamaktadır.

Rogers, kavramsal birikiminden sonra empati ile ilgili açıklamalarına farklı boyutlar getirmiştir. Danışmanlar kendi kimlik bilinçlerini yitirirler ve “obje düşüncesi” ile “sanki ilkesi” çerçevesinde danışanın duygularını denerler. Başkasının algısal dünyasına girmek ise rol aşaması olarak tanımlanabilir. Empatik danışman, danışanın duygu ve düşüncelerini danışanın kendi görüş ve değerlerini bir kenara koyup, önyargısız olarak, yargılamadan danışanın dünyasına girmeyi içerir (Gladstein ve Feldstein, 1996’ da akt. Şimşek, 1995, s. 10). Empati, danışanı yoğun ve etkin bir şekilde dinleyebilmeyi gerekli kılar; yani danışanın verdiği bilgiyi tam olarak anlama, akılda tutma ve daha önce verilen bilgiler arasında bir ilişki kurabilme yeteneğini kapsar. Bu duygu, inanç, değer ve sanılara özel bir dikkat sarfetmeyi ve danışanın söylediklerini fenomenolojik bir bakış açısından anlamayı gerektirir (Eisenberg ve Delaney, 1993, s. 106).

2.6.3. Empatiyle İlgili Kuramlar

Empati kavramının daha iyi anlaşılması için Ünal (1972)'nin açıkladığı bu kuramlar, aşağıda özetlenmeye çalışılmıştır.

2.6.3.1. Çıkarsama (İnference) Kuramı

Bu görüşe göre; empati, onun ortaya koyduğu fiziki ifade tarzlarının yorumlanmasıyla mümkündür. Bireyler, kendi iç yaşantılarındaki duygu, düşünce ve heyecanlarına; beden yapısının duruş, şekil ve hareketlerinin, kaslarının gerginlik veya gevşekliğinin de eşlik ettiğini fark ederler. Böylece, fiziki ifadeler, iç yaşantıların bir işareti olarak yorumlanır. İşte; bireyler, başka bir insanda aynı fiziki

ifadeleri gördüğü zaman, kendi yaşantılarından hareketle, o bireyde de, aynı içsel yaşantıların varlığına kanaat getirir. Kısaca bireyler dış görüntüleri ile iç yaşantıları arasında kurduğu bağı, başkalarına da atfetmekte ve genelleştirmektedir.

Çıkarsama Kuramı, aynı zamanda empatiyi "bir kimsenin kendi motiflerini, duygularını ve davranışlarını başkalarına atfetmesi" biçiminde açıl原因 bir çeşit başkalarına yüklenen yansıtma (attribute projection) olarak da ele almaktadır. Bu nedenle, bazı yazarlar, başkalarının fiziki ifadelerini yorumlamada, taklidin önemine işaret etmişlerdir. Bunlardan biri de, Allport'dur.

2.6.3.2. Rol Oynama Kuramı

Empatiyi açıklamada H. Mead tarafından geliştirilen Rol Oynama Kuramı da kullanılır. Rol Oynama Kuramı, çevredeki insanları taklit ederek ve kendini onların yerine koyarak, başkalarının görüş açılarını kavramak, onların davranışları ile ilgili beklentiler geliştirmek olarak açıklanır. Rol oynama kuramı da fiziki davranışların gözlenerek, buna anlam yüklendiğini belirtir.

Rol Oynama Kuramı'nda, empatik kabiliyeti gelişmesi çocuğa ilişkin olarak açıklanır. Çocuk, taklit kabiliyetine sahip olup, çevredeki insanların davranışlarını taklit eder. Çocuk, doğduktan sonra bir benlik kavramı henüz oluşmamıştır. Çocuk, ilk önce annesinin ve çevresindekileri davranışlarını taklit eder; daha sonra, kendisini başkalarının yerine koyarak kendisini, başkalarının gözüyle değerlendirir. Çocuğun bu rol almaları fiziki olup, çocuk olgunlaştıkça zihni rol oynamaya başlar. Rol davranışları karmaşıklaşınca, genelleştirmeler yaparak, başkalarının kendisini nasıl gördüğünü, kendisine nasıl davrandığına ilişkin kavramlar oluşturur.

2.6.3.3. Heyecan Yayılması Olarak Empati

Bu görüşü, Sullivan ortaya atmış ve çocuk ile annesi arasında heyecansal bir bağ olduğunu, bunun empati olduğunu belirtmiştir. Empati, çocuk ile annesi

arasındaki bir bildirişim sağlamaktadır. Sullivan'a göre; empatinin en çok önem taşıdığı devre, muhtemelen çocuğun ilk 6. ayı ile 27. ayı arasındaki devresidir

Freud, empatinin açıklanmasında çıkarsama (inference) ve taklit görüşünü benimsemiştir. Freud (1921)'a göre, empati, kişinin benliğine yabancı olan bir şeyi anlamasında rol oynayan ve birey için hiç bir heyecansal önemi olmayan kişilerin anlaşılmasını sağlayan bir faaliyettir. Ona göre, birey için heyecansal önemi olan kişiler, özdeşleşme ile anlaşılır. Freud, empatinin derhal kavranılmayan faaliyetleri taklit ve çıkarsama ile anlamak için zihni bir gayret olduğunu, özdeşleşmenin ise, heyecansal olup bilinçsiz ve kendine özgü hiç bir taklitçilik gerektirmediğini ifade etmiştir (Ünal, 1972; akt: Alver, 1998, s. 61–62).

2.7. Empati ve Kavramlar Karmaşası:

Empatik anlayış, kolaylıkla başka bazı tutumlarla karıştırılabilir. Bu nedenle, bu kavramın diğer bazı kavramlarla karşılaştırılması yararlı olacaktır.

2.7.1. Empati ve Sempati

Empati ve sempati kavramı sıklıkla karıştırılan iki kavramdır. İlk olarak XVIII. yüzyılda, ekonomist ve filozof olan Adam Smith tarafından literatüre kazandırılan sempati (Gruen ve Mendelsohn, 1996'da akt: Karabağ, 2003, s. 27) Eski Yunanca'daki Sympatheia sözcüğünden gelmekte ve “biriyle birlikte acı çekme” anlamı taşımaktadır (Dökmen, 2005, s. 139).

Empati ve sempati yaşantıları, kolaylıkla birbirleriyle karıştırılabilirse de, gerçekte birbirlerinden çok farklı yaşantılardır. Bu iki yaşantının birbirlerine karıştırılmasının nedeni, her ikisinin de diğerlerinin duygularına gösterilen bir rezonans olmasıdır (Rogers, 1976). Empatide, bir diğer kişinin duygusal yaşantısına katılmakla beraber o kişiyi anlamak ve onun bu yaşantısındaki çarpıcı bazı noktaları algılayabilmek yer alır. Sempati ise, yalnızca başkalarının duygularına katılma olduğundan, empatiye göre daha sınırlı bir yaşantıdır. Ayrıca, sempatide sempati

duyan kişinin yaşantıları yer almaktadır. Örneğin, bir kişi birisinin acısını paylaşabilir, çünkü bu acının görünümü, onun kendi yaşantısında üzüntü duyduğu bazı olayları anımsatmaktadır. Empati de ise, empati duyan kimse, kendi arzu, duygu ve yönelimlerinden uzakta kalmaya çalışarak, kendini bir anlamda o kimseye verir. Terapist, kendisini bir diğer yaşantısına katılmaya zorlar ve bu yaşantıyı onun bakış açısından görmeye çalışır (Akkoyun, 1982, s. 66).

Bir insana sempati duymak demek, o insanın sahip olduğu duygu ve düşüncelerin aynısına sahip olmak demektir. Karşımızdaki kişiye sempati duymak, onunla birlikte acı duyma ve sevmedir. Empati kurduğumuzda ise karşımızdakinin duygu ve düşüncelerini anlamak esastır. Kişinin kendisini sempati duyduğu kişinin yerine koyması ve anlaması şarttır. Sempati de "yandaş" olmak esastır. Empati kurduğumuzda ise, karşımızdaki kişi ile aynı duyguları ve görüşleri paylaşmak gerekmez. Sadece onun duygularını ve düşüncelerini anlamak gerekir. Bir insanı anlamak başka şeydir, ona "hak vermek" başka şeydir. Empatide anlamak, sempati de ise anlamış olalım ya da olmayalım karşımızdakine hak vermek söz konusudur (Dökmen, 1996, s. 140).

Sempati, öznel bir yaşantıdır. Ancak empatinin de pek nesnel olduğu söylenemez (Rogers, 1976). Bunların her ikisi de öznel anlamaya ilişkindir. Ancak, empatide söz konusu olan, danışanın öznelliğidir. Burada terapist, mümkün olduğu kadar kendi diğer inanç ve yönelimlerinden bağımsız olarak danışanın yaşantısına katılmaya çalışır. Sempati yaşantısı, bir diğer kimse ile ortak duyu, ilgi ve çıkarların paylaşılmasıdır (Benjamin, 1969, akt: Akkoyun, 1982, s. 66-67).

İlk olarak 18.yy.'lın ortalarında David Hume ve Adam Smith tarafından inceleme konusu olan sempati, içinde bulunduğumuz yüzyılda psikoloji kapsamında daha çok sosyal psikoloji alanında ele alınmıştır. Bugün psikoterapi / psikolojik danışma alanında sempati, özellikle empati kavramının yanlış anlaşılmasını önlemek amacıyla inceleme konusu yapılmaktadır (Dökmen, 2000, s. 139).

Cüceloğlu' na (2000) göre, empati ve sempati kavramları birbirinden farklı olan iki kavramdır. Sempatinin anlayış gösterme ve bireyin hangi durumda olduğunu anlama, bir tür yargılama olumlu bir değerlendirme olduğunu, empatide ise, fikir olma ya da olmama durumunun söz konusu olmadığını entelektüel, duygusal ve yaşantısal olarak tanımlandığını belirtmiştir (Cüceloğlu, 2000, s. 362).

2.7.2. Empati ve Özdeşleşme

Empatik anlayış, özdeşleşmeyle de karıştırılmamalıdır. Bir kimse ile özdeşleşmede o kişi gibi olma ve onun gibi davranma eylemi vardır. Burada birinci kişinin benliği silinerek, yerine diğer kimsenin benliği yerleştirilmektedir. Bu bakımdan özdeşleşme, iki kişi aynı benliği paylaşırken, empatide iki ayrı benlik birlikte varolmaktadırlar (Akkoyun, 1982, s. 67).

2.7.3. Empati ve İçtenlik

Empati ve içtenlik kavramları birbirleriyle yakın ilişki durumundadırlar. Öyle ki, empatik anlayış, terapistin, danışanın iç dünyasına girerek, bunu kendi içinde yaşaması; içtenlik ise, bunu yaparken aynı zamanda kendi yaşantısını algılamak için de çaba sarf etmesidir (Geçtan, 1981). İçtenlik ve empati, sempati ve empatide olduğu gibi birbirlerini dışlamamakta hatta tamamlamaktadırlar. Danışandan Hız Alan Terapi'de, bir diğer önemli terapist tutumu da terapistin içten olabilmesidir, içten olabilen bir terapist, mesleki bir rolü yerine getirmekten daha çok, kendini bu ilişkinin içinde bir kişi olarak yaşar ve bu yaşantılarının farkında olur. Bir savunma veya engellemeye girmeksizin bu yaşantılarını danışan kişiye iletebilir (Akkoyun, 1982, s. 67).

2.7.4. Empati ve Sezgisel Tanı

Bu iki kavram da hemen hemen birbirinin karşıtıdır. Sezgisel tanı, bir kişinin ihtiyaç ve yönelimlerini ortaya çıkarma, çözümleme ve formüle etme yeteneği ile ilgilidir. Burada bir diğer kişinin yaşantısına bilinçli olarak katılma yer

almamaktadır. Bir yaşıntıyı gözleme ve gözleneni yorumlama söz konusudur. Empatide her türlü değerlendirmeden kaçınılmaktadır. Tanılamada ise, doğrudan doğruya bir değerlendirme amaçlanmaktadır. Rogers'a göre (1976) terapistlere verilen özel mesleki formasyon ile tanılama yeteneği daha çok bir zihinsel işlev olarak kazandırılabilirken, empati tutumu ona sahip olan kişinin kişiliği içinde yer almaktadır (Akkoyun, 1982, s. 67-68). Sezgi empatinin en büyük düşmanıdır. Sezgi sahibi olabilmek belki de bir yetenek işidir, ancak empati olmadan yanıltıcı olabilir ve güvenilir olmayabilir. Sezgilere güvenmek ve bunlara dayanarak hareket etmek ötekini anlamak açısından temel hatalardan birisidir. Sezgi gücünü farkında olarak elinde bulundurmamak, ama empatiyi ihmal etmeden birbirlerine dayanarak kullanmak en akıllıca olacaktır (Aydemir, 2005, s. 36).

2.8. Ben-Merkezcilik (Ego-Santrizm) ve Empati

Ben-merkezcilik ve empatik anlayış birbirleriyle bağdaşmaz. Ben-merkezcilik davranan bir kişinin, karşısındaki rolüne girmesi ve olaylara onun bakış açısından bakması, yani empati kurması mümkün değildir. Bu durumda empati kurabilmek ve başkalarının rolüne girebilmek için ön şartın, ben merkezcilikten kurtulmak olduğu söylenebilir. Empatik anlayışta ve davranışta önemli yeri olan ben-merkezciliğin ne olduğunu tartışmak ve empati ile ben-merkezcilik arasındaki ilişkiye günlük yaşamdan örnekler verilebilir: "Ben-merkezcilik (ego-centrism)" kavramı Piaget (1926) tarafından ortaya atılmıştır. Çocukların düşünce ve dil kullanımında ben-merkezcilik olduklarını savunan Piaget, özellikle zihinsel gelişim dönemlerinden birisi olan işlem-öncesi dönemindeki çocukların ben-merkezcilik düşünceleri ve davranışları ile ilgili çığır açan çalışmalar yapmıştır. Çocuklarda ve gençlerde ben-merkezcilik davranışının niteliği, psikoloji literatüründe hala tartışmakta olan konulardan birisidir (Cox, 1980).

Konuyla ilgilenen bütün araştırmacılar empati kurmada ben-merkezcilik davranıştan uzaklaşmanın önemini vurgularlar. Bu arada bazı araştırmacılar, örneğin Ford'a göre 3 tür ben-merkezcilik vardır; bunları şöyle sıralayabiliriz:

a) Görsel / uzaysal (vizual / spatial) ben-merkezcilik,

- b) Bilişsel ben-merkezcilik,
- c) Duygusal ben – merkezcilik (Dökmen, 1996, s. 142).

2.9. Empatinin Bileşenleri

Rogers’a göre empatinin, karşımızdakinin rolüne girerek onun ne düşündüğünü anlamamız bilişsel nitelikli bir etkinliktir (bilişsel rol alma/ bilişsel bakış açısı alma), karşımızdakinin hissettiklerinin aynısını hissetmemiz ise duygusal nitelikli bir etkinliktir (duygusal rol alma/ duygusal bakış açısı alma). Bilişsel rol almanın, duygusal rol almanın ön şartı olduğu söylenebilir (Dökmen, 2000, s. 136).

Empati konusunu benmerkezci olmayan davranış olarak inceleyen Ford (1982) görsel uzaysal, bilişsel ve duygusal olmak üzere üç tür ben- merkezcilikten bahsetmektedir. Ben merkezci tutuma sahip bireylerin nesnelere ve başka insanlara ilişkin gerçekleri fark etmede zorlandıkları ve empati kurmada başarılı olamadıkları ifade edilmektedir.

2.9.1. Bilişsel Empati (Cognitive)

Dökmen’ e (1997) göre, empatinin bilişsel yönü karşımızdakinin rolüne girerek onun ne hissettiğini anlamadır. Empati kurmak isteyen insan karşısındaki kişinin öznel alanına girmeli, yani kişilere özgü algısal alana girmeli. Olayları karşımızdaki gibi algılamaya ve yaşamaya başladığımızda, empati kurmak istediğimiz kişinin yerine geçerek, adeta olaylara onun gözlüklerinin gerisinden bakarız. Redfern ve arkadaşları (1993) empatinin önemini ise bir gereksinim olarak danışmanlık süresince desteklemişlerdir.

2.9.2. Duygusal Empati (Affective)

Empatinin duyusal boyutu, kişinin karşıdaki bireyin duygularını anlamasıdır. Yani, bir olayı başkasının nasıl algıladığına odaklanma ve olayı algılamaya duygusal anlamda nasıl tepki vereceğini tahmin etme işidir (Gladstein, 1977,73). Dökmen’e

(1997, s. 136) göre karşımızdakinin rolüne girerek karşımızdakinin ne düşündüğünü anlamamız bilişsel nitelikli bir etkinliktir (bilişsel perspektif alma / bilişsel rol alma), karşımızdakinin hissettiklerini aynen hissetmemiz duygusal nitelikli bir etkinliktir (duygusal perspektif alma/duygusal rol alma). Bilişsel rol alma da duygusal rol almanın ön koşuludur. Karabağ'a (2003) göre duyuşsal bileşenlerle bilişsel bileşenler, birbirinin içine geçmiş durumdadır. Kişilerin içinde bulundukları duygusal durumu imgeleyerek anlamak, bilişsel bir süreci gerektirmektedir. Ryan ve arkadaşları (2003), çocuklar ve ergenler üzerinde çalışılan projede çocuklardaki ve ergenlerdeki duygusal ve zihinsel sağlık problemlerini, ergenlerin aile içi iletişimlerini empatik tepkileri ile karşılaştıkları güçlükleri araştırmayı amaçlamışlardır. İnceleme sonuçlarına göre bütün gruplar arasında benzerlikler bulunmuştur. Gruplardaki kişilerin kendilerini iyi hissettiren strese sokan olaylar ve kişilerin stresli olaylardaki tepkilerinin eşit olduğu tespit edilmiştir.

Strayer (1987), empatinin duygusal bileşenini, kişinin kendisini, bir başkasını yerine koyarak o kişinin iç dünyasını, düşüncelerini algılamasını, böylece aralarındaki paylaşmanın ortaya çıkması şeklinde işleyen bir süreç olarak belirtmiştir. Britton ve Fuendeling (2005) çalışmalarında yaklaşımların empatiyi daha çok olumsuz yönde etkilediğini, yaklaşım ve empati arasındaki ilişkinin bilişsel olmaktan daha çok duygusal olduğunu ve romantik yaklaşımların ailevi bağlardan daha çok empati ile ilişkisi olduğunu göstermiştir.

2.9.3. Algısal Empati (Perceptual)

Algısal empati diğer bileşenlerin gelişimi için gerekli bir unsurdur. Karabağ'a (2003) göre, empatinin algısal bileşeni, kişinin empati kurma deneyimindeki ilk adımdır. Diğer kişinin bakış açısını fark etmeyle ilgili ve bu hedef kişinin hareketlerine, yüz ifadesine, sesinin tonuna, konuşmasının içeriğine, zamanlamasına, gibi pek çok verilere dikkati vermesini içermektedir.

Empati kuracak kişi, dikkat etmeli ve hedef kişinin ifade ettiği hareketlere, yüze, sözlere, ses tonuna, içeriğe, zamanlamaya ait tüm imaları içine almalıdır.

Ancak bunları algıladıktan sonra, empatiyi yapan kişinin duygusal ve bilişsel süreçleri bu imaj üzerinde çalışabilirler. Daha sonra da yaşantıların bildirimi aşamasına geçilir (Goldstein ve Michaels'e, 1985; akt: Akçalı, 1991, s. 26). Wied ve diğ.(2007) çalışmalarında, ergenlik döneminde aynı-cinsiyet arkadaşlık ilişkilerindeki çatışmalarda empatinin önemini vurgulamaktadır. Cinsiyet açısından incelendiğinde kızların erkeklere oranla daha fazla empati kurdukları gözlenmiştir. Ayrıca çatışma-çözme stratejilerini kullanırken, kızlar erkeklerden daha çok geri çekilme, problem çözme ve şikâyet yöntemlerini kullanmaktadırlar. Her iki cinsiyette eşit oranda düşük çatışmayı desteklemiş, bununla birlikte çatışma-çözme stratejilerinden problem çözme tercih etmişlerdir.

2.10. Empatik Tepki Basamakları

Empatik tepki göstermeyi iyi ya da kötü gibi iki ayrı uçta toplamak yanlıştır. Farklı kişiler farklı zamanlarda, farklı ortamlarda değişik kalitelere empatik tepkiler ortaya koyabilmektedirler (Dökmen, 1988,s. 7).

Terapistlerin empatik tepkilerini değerlendirmek amacıyla Truax tarafından geliştirilen bu empatik tepki sıralaması, Rogers'in empati konusundaki görüşlerinden esinlenerek hazırlanmıştır. Truax tarafından geliştirilmiş olan empatik tepki sıralaması şöyledir:

- 1. Basamak:** Terapist, danışanın duygularından habersizdir, onun karşısında sıkılmış ve ilgisiz görünür.
- 2. Basamak:** Terapist, danışanın duygularını yanlış anlar, danışanın sözünü keser ya da onu yanlış yönlendirir.
- 3. Basamak:** Terapist, danışanın açıkça ifade ettiği duygularını anlar, ifade edemediği derin duygularına ilgi gösterir ancak yeterince kavrayamaz.
- 4. Basamak:** Terapist, danışanın yüzeysel duygularını doğru anlayabilir, ona doğru teşhis koyabilir ancak henüz danışanla "birlikte" olmadığı için empati kurmuş sayılmaz.

5. **Basamak:** Terapist, danışanı eksik anlamaktadır ancak bu durum aralarındaki iletişimi bozmaz.
6. **Basamak:** Terapist, danışanın gerek mevcut duygularını gerekse açıkça görülmeyen maskelenmiş duygularını fark eder. Fakat bu gizli duygularını zaman zaman yanlış yorumlar ve bu yüzden de kişinin duygu durumunu tam kavrayamaz.
7. **Basamak:** Terapist, danışanın duygularını tam olarak anlar, ancak ilettiği geribildirimlerle danışanın kendisi hakkında bildiklerine fazla bir şey katmaz.
8. **Basamak:** Terapist, danışanın hâlihazırdaki duygularını doğru yorumlar, danışanı anlar ve onun ifade edemediği duygularını da yakalar ve ona iletir. Empatik etkileşim sırasında terapistin hata yaptığı olur ama bunu hemen düzeltir.
9. **Basamak:** Terapist, danışanın derin duyguları da dahil olmak üzere tüm duygularını ve duyguları arasındaki nüansları, şüpheyi yer bırakmayacak şekilde anlar ve bu durumu danışana etkili bir şekilde iletir (akt: Dökmen, 1988, s. 8).

Dökmen (1988) yılında ortaya koyduğu Aşamalı Empati Sınıflaması'na göre (Dökmen,1988) üç temel empati basamağı vardır, bunlar Onlar Basamağı, Ben Basamağı ve Sen Basamağıdır. Bu basamakların her birisi de kendi içerisinde “düşünce” ve “duygu” olmak üzere iki alt basamaktan oluşmuştur (Dökmen, 1996, s. 153).

I. Onlar Basamağı: Bu basamakta empatik tepki veren bir kişi, karşıdaki kişinin kendisine anlattığı sorun üzerinde düşünmez, sorun sahibinin duygu ve düşüncelerine dikkat etmez, bu soruna ilişkin olarak kendi düşünce ve duygularından da söz etmez. Sorunu dinleyen kişi, sorunun sahibine öyle bir geri bildirim verir ki, bu geribildirim, o soruna ilişkin olarak toplumun, yani o ortamda bulunmayan üçüncü şahısların görüşlerini ve değer yargılarını dile getirir, örneğin atasözlerini kullanmak ve genellemeler yapmak gibi (Dökmen, 1996, s. 153).

II. Ben Basamağı: Bu basamakta empatik tepki veren kişi, benmerkezcidir; kendisine sorunu anlatan kişinin duygu ve düşüncelerine eğilmek yerine, o sorun sahibini eleştirir, ona akıl verir; bazen de kişiyi kendi sorunuyla baş başa bırakıp kendinde söz etmeye başlar. Örneğin, "duruma üzıldüm", ya da "aynı sorun bende de var" diyebilir böylece sorun sahibini sorunuyla yüzüstü bırakıp kendi sorunlarını anlatmaya başlar (Dökmen, 1996, s. 153).

III. Sen Basamağı: Bu basamakta empatik tepki veren kişi, kendisine sorununu ileten kişinin rolüne girer, olaylara o kişinin bakış açısıyla bakar (Dökmen, 1996, s.154). Bakış açısından sıyrılarak kendisini, karşısındaki insanın yerine koyarak, onun duyguları ve düşünceleri üzerine odaklanıp, o kişinin ne düşündüğünü ve ne hissettiğini anlamaya ve onun hissettiklerini hissetmeye çalışır (Dökmen,1990).

SEN BASAMAĞI	Senin sorunların karşısında sen ne düşünüyor ve ne hissediyorsun.
-----------------	---

BEN BASAMAĞI	Senin sorunların karşısında ben ne düşünüyor ve ne hissediyorum.
-----------------	--

ONLAR BASAMAĞI	Senin sorunların karşısında onlar (toplum) ne düşünüyor ve ne hissediyor.
-------------------	---

Şekil: 1. Aşamalı Empati Sınıflamasındaki Temel Empati Basamakları

Kaynak: DÖKMEN, 1996, s. 153.

2.11. Empati Eğitimi

Empati kurma becerisinin eğitimle geliştiğini gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır(PAYNE ve diğ, 1972,s. 428). Payne ve diğerleri (1972) empatik beceriyi geliştirmede kullanılan teknikleri dört başlıkta toplamışlardır.

- 1- Didaktik Yaklaşım (didactic): bu yaklaşımda, uzman bir kişi tarafından, eğitimi alan kişilere empati ve empatik iletişim kurma konusunda bilgiler verilir.
- 2- Yaşantısal Yaklaşım (experiential): bu teknikte, öğrencilerin bir başkasıyla kurduğu iletişimler, uzman kişi tarafından gözlenerek banttan/ videodan izlenerek eleştirilir.
- 3- Rol Oynama yaklaşımı (role playing): bu teknikte, empatik beceri eğitimi alan kişi bazen kendisi olarak, bazen de karşısındakinin rolüne girerek iletişim kurar. Bu amaçla kişinin empati kurma becerisinin artırılması amaçlanır.
- 4- Modelden Öğrenme yaklaşımı (modeling): bu yaklaşımda model, uzman kişidir. Empati eğitimi alan kişi, modelin başkasıyla kurduğu empatik iletişimi ya doğrudan ya da banttan/ videodan seyrederek öğrenmeye çalışır (akt: Yıldırım, 2003, s. 19).

Rogers empatiyi öğretebilecek bir yetenek olarak tanımlamış ve empatik olabilmenin bir tür sosyal duyarlılık, bir kişilik özelliği olduğunu, her insanda bulunmadığını, bu özelliğe sahip olan kimselerin ise bunu eğitimle daha da geliştirilebileceğini söylemiştir (Akkoyun 1982, s. 64). Akkoyun (1983) da empatik varoluş şeklinin empatik kimselerden öğrenilebileceğini savunmakta ve empatik iletişim becerisinin doğuştan kazanılmadığı ancak öğrenildiğini ve en hızlı da empatik ortamda öğrenildiğini belirtmektedir (Akkoyun 1983, s. 113).

Özbay ve Şahin (1996) empati beceri eğitiminde empatinin genel ve bütün olarak ele alınıp beceri olarak kazandırılmasından ziyade, parça parça öğretilmesi ve bu parçaların beceri olarak kazandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Çalışmalarında

empatiyi meydana getiren temel tutumların ve davranışların danışman adayına kazandırılmasının daha etkili bir yol olduğunu belirtmişlerdir, empatik bütünlüğün parçalara ayrıldığında daha iyi anlaşılacağını ve beceri düzeyinde kazandırabileceğini, empatik bütünlüğe ait parçaların öğrenilmesi ve beceri olarak uygulanmasının daha kolay olacağını savunmaktadırlar. Sardoğan (1998) göre; eğitim, öğrencilerin kaygı seviyesini ve yalnızlık düzeyini önemli ölçüde düşürdüğü, atılganlık ve kendini açma düzeylerini yükselttiği, empatik beceri düzeyleri üzerinde ise önemli bir değişiklik yaratmadığı belirlenmiştir (Sardoğan, 1998, s. 63–64). Öz (1998)'ün elde ettiği bulgulara göre öğrencilerin akademik başarıları, empatik eğilimleri ve becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki vardır (Öz, 1998, s. 37). Köksal (2000), müzik eğitimi alan ve almayan ergenlerin empatik becerileri ve uyum düzeylerini araştırmıştır, müzik eğitimi alma durumunun, kişisel uyum ve genel uyum puanları üzerinde anlamlı farklılık yarattığını saptamıştır (Köksal, 2000, s. 99–107).

Bir insanda empati oluşturma yetenek ve beceri olduğu kadar bazı özelliklere sahip olması gerekir. İnsan önce insanlar ve yaşam arasında bir ilişki olduğunun bilincinde olmalıdır. Empati; duyguları okuma yeteneği değildir, başarılı bir empati kurmak duygusal becerilerinizin gücüdür, empati gözle yapılan bir temas sonucu kurulur, bu öyle bir temastır ki bir kuyumcunun pırlantayı tanımasına benzer, pırlantaya iyi bir şekil vermek için sanatkar bir kuyumcu deneyimi ve becerisine sahip olmak gerekir. Başarılı bir empati kurmak için duygusal deneyim ve beceri gerekir, duygusal zekanın farkında olunması ve kullanılması gerekir (Değirmenci, 2004, s. 146, 151).

Empati geliştirilemez bir yeti değildir. Empati eğitimi ötekiyle yüz yüze olarak içsel duyguları ve düşünceleri sözel olarak paylaşmak ve ötekini can kulağıyla dinlemek yoluyla olur. Ötekinin duygularına cevap vermeden önce onu iyice anladığından emin olmak gereklidir. Bu çerçevede ötekiyle birlikteyken daha çok dinleyip daha az konuşmakta yarar vardır (Aydemir, 2005, s. 36).

2.12. Empati İle İlgili Araştırmalar

Sayın (2003), farklı programlarda okuyan öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin empatik eğilimi, öğretmenlik mesleğine karşı tutum ve mesleki benlik saygısı incelenmiştir. Öğrencilerin okudukları anabilim/bölümlere göre empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmadığı ancak öğretmenlik mesleğine karşı tutum puanları ve mesleki benlik saygısı puanları arasında okudukları bölümlere göre anlamlı fark bulunduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri düşük ve yüksek olan öğrencilerin hem öğretmenlik mesleğine karşı tutum puanları hem de mesleki benlik saygısı puanları arasında empatik eğilim düzeyi yüksek olan grubun lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Yıldırım (2003); Empati ile Beş Faktör Kişilik Modeli Arasındaki İlişkinin İncelenmesi amacıyla kişilik özelliklerinin empatik eğilimleri belirleme özelliğine sahip olduğu ve beş faktör kişilik özellikleri ile empati arasında ilişkinin var olduğu bu araştırma ile ortaya konmuştur. Kızların empati kurma eğiliminin erkeklerden yüksek olduğu bulunmuştur.

Öz (1998), bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Son sınıf öğrencilerinin empatik eğilim, empatik beceri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin akademik başarıları, empatik eğilimleri ve becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki vardır (Öz, 1998, s. 37).

Akçalı (1991), kaygı düzeyinin empatik beceriye etkisini incelediği araştırmasında, Marmara Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitesi Eğitim bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimler Bölümü, birinci ve dördüncü sınıflarından 74 öğrenci örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmada Beceri Ölçeği –B Forumu"(Dökmen, 1988) ile "Süreksiz (Durumluk) Sürekli (Genelde) kaygı Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada, süreksiz kaygının empatik beceriyi olumsuz yönde etkilediği, sürekli kaygı ile empatik beceri arasında ise ilişki olmadığı, ayrıca birinci ve dördüncü sınıf

öğrencilerinin empatik beceri puanları arasında anlamlar bir farklılık olduğu belirlenmiştir (Akçalı, 1991, s. 76)

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ile verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem teknikler hakkında bilgi verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modeline göre yapılmış bir araştırmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen varolan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2004).

3.2. Araştırma Gurubu

Araştırma grubu 2006–2007 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezinde bulunan Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Toplam 430 öğrenciye Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Kişiler Arası Tepkisellik Ölçeği ve kişisel bilgi formu verilmiştir ve yanıtlamaları istenmiştir. 430 öğrenciden üç öğrencinin yaşı (25 ve üzeri) olarak belirlenmiştir ve bu üçü de (22-25) yaş gurubuna eklenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Araştırmada mükemmeliyetçilik davranışları, Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate (1990) tarafından geliştirilen, Özbay ve Mısırlı Taşdemir (2003) tarafından Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması yapılan, altı alt boyutu (Düzen,

Davranışlardan Şüphe, Ebeveynsel Eleştiri, Hatalara Aşırı İlgi, Aile Beklentileri ve Kişisel Standartlar) bulunan Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Geçerliği ilk aşamada araştırmacıların (Özbay ve Mısırlı Taşdemir, 2003) denetiminde Türkçe' ye çevrilmiş envanter, dil ve anlam uygunluğu sağlandıktan sonra alanda uzman dört kişi tarafından yapılan tercüme işleminden sonra tercüme işleminin geçerliliği sağlanmıştır. Böylece 35 madde daha ileri işlemler için hazır duruma getirilmiştir. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği için güvenirlik çalışması SPSS/RELIABILITY ile Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık ve testin yarıya bölümü yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Genel ve alt ölçekler için belirlenen güvenirlik katsayıları .63 ile .87 arasında ortaya çıkmıştır. Testin genel güvenirlik katsayısı (α) .83 olarak hesaplanırken, α değerleri Düzen için. 87, Hatalara Aşırı İlgi için. 77, Davranışlardan Şüphe için. 61, Aile Beklentileri için. 71, Ailesel Eleştiri için. 65 ve Kişisel Standartlar için. 63 olarak bulunmuştur. Testin yarıya bölme güvenirlik katsayısı ise. 80 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Araştırma gurubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi kişilik özeliği ile empati düzeyleri ile ilgili olduğu düşünülen bazı değişkenlere ait bilgiler elde edilmesi ve gurubu oluşturan öğrencilerin bazı özelliklerinin belirlenmesi için dört sorudan oluşan bir bilgi formu oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan bu form öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, sınıfı ve bölümü ile ilgili sorular içermektedir.

3.3.3. Kişiler Arası Tepkisellik Ölçeği

Davis (1980) tarafından geliştirilen bu ölçek empati kurma eğilimini kişiliğin bir boyutu olarak ele alır. Empatik duyarlılığa sahip kişilerin kişilik özellikleri dikkate alınarak hazırlanan bu ölçek empatideki bireysel farklılıkları ölçer. Kişiler

arası tepkisellik ölçeği, yedi soruluk dört alt ölçekten ve toplam 28 maddeden oluşan bir kendini ifade ölçeğidir. KATÖ likert tipinde, 0 ila 4 arasında değişen beşli bir cevaplandırma sisteminden oluşur. Kişiler arası tepkisellik ölçeğinin alt ölçekleri Bakış açısını alma (perspective taking-PT), Hayal gücü (fantasy-F), Empatik ilgi (empathic concern-EC) ve Kişisel stres (personal distress-PD) ölçekleridir. Bakış açısını alma ölçeği, başkasının bakış açısını benimseme eğilimlerini ve bazı şeyleri başkalarının bakış açısından görebilmeyi ölçer. Bu ölçeğe ait örnek bir madde: “bazen olayların arkadaşlarımda gözünde nasıl gözüktüğünü hayal ederek onları daha iyi anlamaya çalışırım”. Hayal gücü ölçeği maddeleri kitaplar, filmler ve oyunlardaki hayali karakterlerin duygularını ve davranışlarını kendine mal etme eğilimini ölçer. Örneğin, “bir romandaki karakterlerin duygularından gerçekten önemli ölçüde etkilenirim”. Empatik ilgi ölçeği, başkalarına karşı hissedilen ilgi, şefkat ve sıcaklık duygularını ölçer. Örneğin, “sık sık benden daha talihsiz insanlara karşı hassasiyet ve şefkat duyguları taşıyorum”. Kişisel sıkıntı ölçeği, başkalarının olumsuz yaşantılarına karşı gösterilen kişisel rahatsızlık ve endişe duygularını ölçer. Örneğin, “gergin duygusal bir durumun içinde olmak beni korkutur”.

Tercümesi yapılan Kişiler Arası Tepkisellik Ölçeği maddelerinin anlaşılabilirlik düzeylerini kontrol ettirmek amacıyla alana ilişkin üç uzman görüşünden yararlanılmıştır. Öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve ölçeğin geçerliliği sağlanmıştır. Ölçek likert tipinde 0-4 arasında derecelendirmeyi gerektirmektedir. 0=beni hiç tanımlamaz/bana uygun değil, 1=beni kısmen tanımlar, 2=kararsızım, 3=beni oldukça tanımlar, 4=beni çok iyi tanımlar/bana tamamen uygun. Kişiler arası tepkisellik ölçeğinin güvenirlik çalışması 464 kişilik bir örneklem grubu üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin dört alt boyutuna ilişkin madde sayıları ve iç tutarlılık güvenirlik katsayıları sırasıyla şöyledir. Fantazi (madde sayısı: 7, $\alpha = .70$), Empatik ilgi (madde sayısı: 7, $\alpha = .75$), Bakış açısı alma (madde sayısı: 7, $\alpha = .63$), Kişisel stres (madde sayısı: 7, $\alpha = .70$) olarak bulunmuştur. Ölçeğin genel iç tutarlılığına bakılmış ve güvenirlik katsayısı $\alpha = .70$ olarak bulunmuştur (Özbay ve Yıldırım, 2003).

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada istatistiksel teknik olarak; Manova, Person Momentler arpımı Korelasyon Katsayısı tekniği, İki Yönlü Anova analizi ve scheffe testi, t-testi, Tekniği kullanılmıştır. İstatistiksel analizler bilgisayar ortamında ve SPSS paket programında yapılmıştır. Tüm analizler. 05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini test etmek amacıyla toplanan verilerin istatistiksel analizi sonucu elde edilen bulgulara alt problemler sırasına göre yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Alt Boyutlarının Empati Alt Boyutu Bakış Açısı Alma Genel Puanlarına Göre Farklılığı İçin Yapılan MANOVA Testi Sonuçları

Wilks' Lambda	F	sd	p
.95	1.68	12/742	.067

Araştırmaya katılan Fen ve Sosyal bölüm öğrencilerinin genel puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$\Lambda=0.95$, $F=1.68$, $p>0.05$]. Buna göre, üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik alt boyutlarının empati bakış açısı alma elde edilecek puanların, öğrencilerin bakış açısına göre farklılık göstermediği söylenebilir. Ayrıca mükemmeliyetçilik alt boyut ve empati alt boyutu genel alan puanlarına göre farklılık göstermediğini ANOVA sonuçları Tablo-2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu Ve Empati Alt Boyutu Olan Bakış Açısı Alma Genel Puanlarına Göre Farklılığı İçin Yapılan ANOVA Testi Sonuçları ve Betimsel Veriler

Bağımlı Değişkenler	Alan	N	X	S	sd	F	p
Düzen	Düşük empati	97	24.10	4.40	2/376	5.39	.005
	Orta	185	24.87	3.95			
	Yüksek	97	26.02	4.14			
Hatalara Aşırı İlgi	Düşük empati	97	13.46	3.58	2/376	0.15	.862
	Orta	185	13.45	3.67			
	Yüksek	97	12.92	3.79			
Davranışlardan Şüphe	Düşük empati	97	55.53	9.59	2/376	.75	.474
	Orta	185	52.05	10.68			
	Yüksek	97	51.58	9.00			
Aile Beklentileri	Düşük empati	97	14.30	3.89	2/376	.61	.546
	Orta	185	14.89	4.18			
	Yüksek	97	14.76	4.72			
Ailesel Eleştiri	Düşük empati	97	7.78	2.40	2/376	2.04	.132
	Orta	185	8.03	2.66			
	Yüksek	97	7.34	3.24			
Kişisel Standartlar	Düşük empati	97	18.91	3.48	2/376	2.32	.100
	Orta	185	19.44	3.70			
	Yüksek	97	20.03	3.54			

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan düzen puanları, empati ölçeği alt boyutu olan bakış açısı alma düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(2/376)}=5.39$, $p<0.005$]. Farkın kaynağı için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre yüksek empati düzeyine sahip öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzen alt boyutu düzeyi düşük empati düzeyine sahip öğrencilerden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur (1.92 ; $p<0.005$).

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan hatalara aşırı ilgi puanları, empati ölçeği alt boyutu olan bakış açısı alma düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(2/376)}=0.15$, $p>0.05$].

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan davranışlardan şüphe puanları, empati ölçeği alt boyutu olan bakış açısı alma düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(2/376)}=0.75$, $p>0.05$].

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan aile beklentileri puanları, empati ölçeği alt boyutu olan bakış açısı alma düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(2/376)}=0.61$, $p>0.05$].

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan ailesel eleştiri puanları, empati ölçeği alt boyutu olan bakış açısı alma düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(2/376)}=2.04$, $p>0.05$].

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan kişisel standartlar puanları, empati ölçeği alt boyutu olan bakış açısı alma düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(2/376)}=2.32$, $p>0.05$].

Tablo 3. Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Alt Boyutlarının Empati Alt Boyutu Hayal Gücü Genel Puanlarına Göre Farklılığı İçin Yapılan Manova Testi Sonuçları

Wilks' Lambda	F	sd	P
.93	2.24	12/758	.009

Araştırmaya katılan Fen ve Sosyal bölüm öğrencilerinin genel puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\Lambda=0.93$, $F=2.24$, $p<0.05$]. Buna göre, üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik alt boyutlarının empati hayal gücü elde edecek puanların, öğrencilerin hayal gücüne göre farklılık gösterdiği söylenebilir.

Ayrıca mükemmeliyetçilik alt boyut ve empati alt boyutu genel alan puanlarına göre farklılık göstermediğini ANOVA sonuçları Tablo-4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu İle Empati Alt Boyutu Olan Hayal Gücü Arasındaki Farklılığa İlişkin ANOVA Sonuçları Ve Betimsel Veriler

Bağımlı Değişkenler	Alan	N	X	S	sd	F	P
Düzen	Düşük empati	111	25.22	3.66	2/384	3.02	.050
	Orta	172	24.34	4.50			
	Yüksek	104	25.50	4.02			
Hatalara Aşırı İlgisi	Düşük empati	111	22.15	6.07	2/384	1.08	.339
	Orta	172	22.75	6.24			
	Yüksek	104	22.40	6.35			
Davranışlardan Şüphesi	Düşük empati	111	12.18	3.60	2/384	8.19	.000
	Orta	172	13.71	3.50			
	Yüksek	104	13.97	3.77			
Aile beklentileri	Düşük empati	111	14.18	4.22	2/384	1.43	.241
	Orta	172	14.80	4.00			
	Yüksek	104	15.13	4.51			
Ailesel Eleştirisi	Düşük empati	111	7.53	2.73	2/384	.93	.397
	Orta	172	7.98	2.75			
	Yüksek	104	7.73	2.81			
Kişisel standartlar	Düşük empati	111	20.24	3.84	2/384	2.35	.097
	Orta	172	19.22	3.49			
	Yüksek	104	20.12	3.46			

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan düzen puanları, empati ölçeği alt boyutu olan hayal gücü düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(2/384)}=3.02$, $p<0.05$]. Farkın kaynağı için yapılan

Scheffe testi sonuçlarına göre düşük empati düzeyine sahip öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzen alt boyutu düzeyi yüksek empati düzeyine sahip öğrencilerden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur (0.88; $p<0.05$).

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan hatalara aşırı ilgi puanları, empati ölçeği alt boyutu olan hayal gücü düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(2/384)}=1.08$, $p>0.05$].

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan davranışlardan şüphe puanları, empati ölçeği alt boyutu olan hayal gücü düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(2/384)}=8.19$, $p<0.001$]. Farkın kaynağı için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre orta ve yüksek empati düzeyine sahip öğrencilerin mükemmeliyetçilik davranışlardan şüphe alt boyutu düzeyi düşük empati düzeyine sahip öğrencilerden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur (1.5259; 1.7820; $p<0.005$).

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan aile beklentileri puanları, empati ölçeği alt boyutu olan hayal gücü düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(2/384)}=1.43$, $p>0.05$].

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan ailesel eleştiri puanları, empati ölçeği alt boyutu olan hayal gücü düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(2/384)}=0.93$, $p>0.05$].

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan kişisel standartlar puanları, empati ölçeği alt boyutu olan hayal gücü düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(2/384)}=2.35$, $p>0.05$].

Tablo 5. Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Alt Boyutlarının Empati Alt Boyutu Empatik İlgili Genel Puanlarına Göre Farklılığı İçin Yapılan MANOVA Testi Sonuçları

Wilks' Lambda	F	sd	p
.86	4.88	12/756	.000

Araştırmaya katılan Fen ve Sosyal bölüm öğrencilerinin genel puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır [$\Lambda=0.86$, $F=4.88$, $p<0.001$]. Buna göre, üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik alt boyutlarının empati empatik ilgi elde edecek puanların, öğrencilerin empati ilgi göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Ayrıca mükemmeliyetçilik alt boyut ve empati alt boyutu genel alan puanlarına göre farklılık gösterdiğini ANOVA sonuçları Tablo-6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu İle Empati Alt Boyutu Olan Empatik İlgisi Arasındaki Farklılık ANOVA Sonuçları Ve Betimsel Veriler

Bağımlı Değişkenler	Alan	N	X	S	sd	F	P
Düzen	Düşük empati	143	23.65	4.33	2/383	17.98	.000
	Orta	144	24.89	4.17			
	Yüksek	99	26.77	3.06			
Hatalara aşırı ilgi	Düşük empati	143	23.46	6.42	2/383	1.40	.249
	Orta	144	22.32	5.73			
	Yüksek	99	22.44	6.65			
Davranışlardan Şüphe	Düşük empati	143	13.17	3.62	2/383	1.19	.305
	Orta	144	13.07	3.66			
	Yüksek	99	13.19	3.76			
Aile beklentileri	Düşük empati	143	15.07	3.37	2/383	0.89	.410
	Orta	144	14.14	4.38			
	Yüksek	99	14.79	4.94			
Ailesel Eleştiri	Düşük empati	143	8.57	2.66	2/383	12.50	.000
	Orta	144	7.70	2.67			
	Yüksek	99	6.82	2.76			
Kişisel standartlar	Düşük empati	143	19.01	3.49	2/383	3.96	.020
	Orta	144	19.37	3.55			
	Yüksek	99	20.31	3.74			

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan düzen puanları, empati ölçeği alt boyutu olan empatik ilgi düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(2/383)=17.98$, $p<0.001$]. Farkın kaynağı için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre yüksek empati düzeyine sahip öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzen alt boyutu düzeyi orta ve düşük empati düzeyine sahip öğrencilerden, orta empati düzeyine sahip öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzen alt boyutu düzeyi düşük empati düzeyine sahip öğrencilerden, anlamlı olarak yüksek bulunmuştur (1.88; 3.12; 1.24; $p<0.001$).

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan hatalara aşırı ilgi puanları, empati ölçeği alt boyutu olan empatik ilgi düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(2/383)}=1.40$, $p>0.05$].

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan davranışlardan şüphe puanları, empati ölçeği alt boyutu olan empatik ilgi düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(2/383)}=1.19$, $p>0.05$].

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan aile beklentileri puanları, empati ölçeği alt boyutu olan empatik ilgi düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(2/383)}=0.89$, $p>0.05$].

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan ailesel eleştiri puanları, empati ölçeği alt boyutu olan empatik ilgi düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(2/383)}=12.50$, $p<0.001$]. Farkın kaynağı için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre düşük empati düzeyine sahip öğrencilerin mükemmeliyetçilik ailesel eleştiri alt boyutu düzeyi orta ve yüksek empati düzeyine sahip öğrencilerden, orta empati düzeyine sahip öğrencilerin mükemmeliyetçilik ailesel eleştiri alt boyutu düzeyi yüksek empati düzeyine sahip öğrencilerden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur (0.87; 1.75; 0.87; $p<0.001$).

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan kişisel standartlar puanları, empati ölçeği alt boyutu olan empatik ilgi düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(2/383)}=3.96$, $p<0.005$]. Farkın kaynağı için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre yüksek empati düzeyine sahip öğrencilerin mükemmeliyetçilik kişisel standartlar alt boyutu düzeyi düşük empati düzeyine sahip öğrencilerden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur (1.30; $p<0.05$).

Tablo 7. Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Alt Boyutlarının Empati Alt Boyutu Kişisel Stres Genel Puanlarına Göre Farklılığı İçin Yapılan MANOVA Testi Sonuçları

Wilks' Lambda	F	sd	P
.85	5.31	12/742	.000

Araştırmaya katılan Fen ve Sosyal bölüm öğrencilerinin genel puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır [$\Lambda=0.85$, $F=5,31$, $p<0.001$]. Buna göre, üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik alt boyutlarının empati kişisel stres elde edecek puanların, öğrencilerin kişisel stres göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Ayrıca mükemmeliyetçilik alt boyut ve empati alt boyutu genel alan puanlarına göre farklılık gösterdiğini ANOVA sonuçları Tablo-8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Alt Boyutu İle Empati Alt Boyutu Olan Kişisel Stres Arasındaki Farklılık ANOVA Sonuçları Ve Betimsel Veriler

Bağımlı Değişkenler	Alan	N	X	S	sd	F	P
Düzen	Düşük empati	111	25.32	3.86	2/376	6.06	.003
	Orta	111	24.16	4.50			
	Yüksek	95	25.89	3.69			
Hatalara aşırı ilgi	Düşük empati	111	21.18	5.95	2/376	6.37	.002
	Orta	173	23.15	5.95			
	Yüksek	95	24.12	6.68			
Davranışlardan Şüphe	Düşük empati	111	11.77	3.64	2/376	17.35	.000
	Orta	173	13.67	3.42			
	Yüksek	95	14.53	3.52			
Aile beklentileri	Düşük empati	111	13.86	4.11	2/376	3.10	.046
	Orta	173	15.07	4.04			
	Yüksek	95	14.93	4.40			
Ailesel Eleştiri	Düşük empati	111	7.30	2.61	2/376	2.31	.100
	Orta	173	7.97	2.63			
	Yüksek	95	7.93	2.94			
Kişisel standartlar	Düşük empati	111	19.63	3.71	2/376	.19	.824
	Orta	173	19.36	3.25			
	Yüksek	95	19.51	3.96			

Tablo-9 incelendiğinde öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan düzen puanları, empati ölçeği alt boyutu olan kişisel stres düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(2/376)}=6.06$, $p<0.005$]. Farkın kaynağı için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre yüksek empati düzeyine sahip öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzen alt boyutu düzeyi orta empati düzeyine sahip öğrencilerden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur(1.73; $p<.005$).

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan hatalara aşırı ilgi puanları, empati ölçeği alt boyutu olan kişisel stres düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(2/376)}=6.37$, $p<0.005$]. Farkın kaynağı için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre orta ve yüksek empati düzeyine sahip öğrencilerin mükemmeliyetçilik hatalara aşırı ilgi alt boyutu düzeyi düşük empati düzeyine sahip öğrencilerden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur (1.98; 2.95; $p<0.005$).

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan davranışlardan şüphe puanları, empati ölçeği alt boyutu olan kişisel stres düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(2/376)}=17.35$, $p<0.001$]. Farkın kaynağı için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre orta ve yüksek empati düzeyine sahip öğrencilerin mükemmeliyetçilik davranışlardan şüphe alt boyutu düzeyi düşük empati düzeyine sahip öğrencilerden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur (1.90; 2.76; $p<0.001$).

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan aile beklentileri puanları, empati ölçeği alt boyutu olan kişisel stres düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(2/376)}=3.10$, $p<0.05$]. Farkın kaynağı için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre orta empati düzeyine sahip öğrencilerin mükemmeliyetçilik aile beklentileri alt boyutu düzeyi düşük empati düzeyine sahip öğrencilerden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur (1.07; p.005).

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan ailesel eleştiri puanları, empati ölçeği alt boyutu olan kişisel stres düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(2/376)}=2.31$, $p>0.05$].

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan kişisel standartlar puanları, empati ölçeği alt boyutu olan kişisel stres düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(2/376)}=0.19$, $p>0.05$].

Tablo 9. Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Alt Boyutları Ve Empati Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Betimsel Veriler

Ölçekler	N	$\bar{X}$	Ss
DÜZEN	427	24.92	4.06
HATALARA AŞIRI İLGİ	418	22.81	6.16
DAVRANIŞLARDAN ŞÜPHE	423	13.32	3.67
AİLE BEKLENTİLERİ	424	14.83	4.15
AİLESEL ELESTİRİ	422	7.82	2.77
KİŞİSEL STANDARTLAR	416	19.55	3.56
BAKIŞ AÇISI ALMA	420	17.51	4.36
HAYAL GÜCÜ	427	14.35	5.26
EMPATİK İLGİ	426	19.73	3.83
KİŞİSEL STRES	418	14.33	4.92

Tablo-9 incelendiğinde araştırma grubundaki öğrencilerin; düzen puanlarının ortalaması 24.92(ss= 4.06), Hatalara aşırı ilgi puanlarının ortalaması 22.81(ss= 6.16), davranışlardan şüphe puanlarının ortalaması 13.32(ss= 3.67), aile beklentileri puanlarının ortalaması 14.83(ss= 4.15), ailesel eleştiri puanlarının ortalaması 7.82(ss= 2.77), kişisel standartlar puanlarının ortalaması 19.55(ss= 3.56), bakış açısı puanlarının ortalaması 17.51(ss= 4.36), hayal gücü 14.35(ss= 5.26), empatik ilgi puanlarının ortalaması 19.73(ss= 3.83), kişisel stres puanlarının ortalaması 14.33(ss= 4.92)'tür.

Araştırma grubundaki üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik alt boyutları (düzen, hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, aile beklentileri, ailesel

eleştiri ve kişisel standartlar) ve empati boyutları (bakış açısı, hayal gücü, empatik ilgi ve kişisel stres) puanları arasındaki korelasyonlar tablo-2de sunulmuştur.

Tablo 10. Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Alt Boyutları (Düzen, Hatalara Aşırı İlgi, Davranışlardan Şüphe, Aile Beklentileri, Ailesel Eleştiri ve Kişisel Standartlar) ve Empati Alt boyutları (Bakış Açısı Alma, Hayal gücü, Empatik İlgi ve Kişisel Stres) Puanları Arasındaki Korelasyonlar

		Düzen	Hatalara Aşırı İlgi	Şüphe	Aile beklentileri	Ailesel Eleştiri	Kişisel Standartlar	Bakış açısı Alma	Hayal Gücü	Empatik İlgi	Kişisel Stres
Düzen	R	1.000									
Hatalara Aşırı İlgi	R	.087	1.000								
Davranışlardan Şüphe	R	-.00	.57***	1.000							
Aile beklentileri	R	.14**	.49***	.31***	1.000						
Ailesel Eleştiri	R	-.20***	.48***	.43***	.43***	1.000					
Kişisel Standartlar	R	.37***	.53***	.33***	.46***	.19**	1.000				
Bakış açısı Alma	R	.20***	-.06	-.09	.00	-.12*	.14*	1.000			
Hayal Gücü	R	-.02	.16*	.22***	.08	.09	.09	.09	1.000		
Empatik İlgi	R	.30***	-.07	-.05	-.03	-.25**	.13*	.39***	.19***	1.000	
Kişisel Stres	R	.04	.19***	.34***	.09	.08	-.03	-.10	.40***	.22***	1.000

“Üniversite Öğrencilerinin Empati Alt Boyutu Olan Bakış Açısı Alma İle Mükemmeliyetçilik Alt Boyutları (Düzen, Hatalara aşırı ilgi, Davranışlardan Şüphe, Aile beklentileri, Ailesel eleştiri ve kişisel standartlar)” Hipotezine İlişkin Bulgular:

Tablo-10 incelendiğinde empati ölçeği bakış açısı alma alt boyutu ile mükemmeliyetçilik alt boyutu olan düzen ($r=.20$, $p<.001$), kişisel standartlar ($r=.14$, $p<.005$) arasında pozitif bunun yanı sıra ailesel eleştiri ($r=-.12$, $p<.005$) arasında ise negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak empati ölçeği bakış açısı alma alt boyutu ile mükemmeliyetçilik alt boyutları olan hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe ve aile beklentileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

“Üniversite Öğrencilerinin Empati Alt Boyutu Olan Hayal Gücü İle Mükemmeliyetçilik Alt Boyutları (Düzen, Hatalara aşırı ilgi, Davranışlardan Şüphe, Aile beklentileri, Ailesel eleştiri ve kişisel standartlar)” Hipotezine İlişkin Bulgular:

Tablo-10 incelendiğinde empati ölçeği hayal gücü alt boyutu ile mükemmeliyetçilik alt boyutu olan hatalara aşırı ilgi ($r=.16$, $p<.005$), davranışlardan şüphe ($r=.22$, $p<.001$) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak empati hayal gücü boyutu ile mükemmeliyetçilik alt boyutları düzen, aile beklentileri, ailesel eleştiri ve kişisel standartlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

“Üniversite Öğrencilerinin Empati Alt Boyutu Olan Empatik İlgî İle Mükemmeliyetçilik Alt Boyutları (Düzen, Hatalara aşırı ilgi, Davranışlardan Şüphe, Aile beklentileri, Ailesel eleştiri ve kişisel standartlar)” Hipotezine İlişkin Bulgular:

Tablo-10 incelendiğinde empati ölçeği empatik ilgi alt boyutu ile mükemmeliyetçilik alt boyutu olan düzen ($r=.30$, $p<.001$), kişisel standartlar ($r=.13$, $p<.005$) arasında pozitif bunun yanı sıra ailesel eleştiri ($r=-.25$, $p<.001$) arasında ise negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak empati empatik ilgi boyutu ile mükemmeliyetçilik alt boyutları hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe aile beklentileri ve kişisel standartlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

“Üniversite Öğrencilerinin Empati Alt Boyutu Olan kişisel stres İle Mükemmeliyetçilik Alt Boyutları (Düzen, Hatalara aşırı ilgi, Davranışlardan Şüphe, Aile beklentileri, Ailesel eleştiri ve kişisel standartlar)” Hipotezine İlişkin Bulgular:

Tablo-10 incelendiğinde empati ölçeği kişisel stres alt boyutu ile mükemmeliyetçilik alt boyutu olan hatalara aşırı ilgi ($r=.19$, $p<.001$), davranışlardan

şüphe ($r=.34$, $p<.001$) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak empati kişisel stres boyutu ile mükemmeliyetçilik alt boyutları düzen, aile beklentileri, ailesel eleştiri ve kişisel standartlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

1. Üniversite Öğrencilerinin Mükemmeliyetçi Kişilik Özelliği İle Empati Düzeyleri Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır? Problemine İlişkin Bulgular:

Tablo 11. Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Alt Boyutları ve Empati Alt Boyutları Arasındaki Farklılık Cinsiyete Göre T-Test Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	T	p
Düzen	Kız	283	25.24	3.86	2.29	.022
	Erkek	144	24.29	4.35		
Hatalara aşırı ilgi	Kız	276	22.40	6.10	-1.87	.062
	Erkek	142	23.59	6.26		
Davranışlardan Şüphe	Kız	282	12.97	3.60	-2.72	.007
	Erkek	141	14	3.72		
Aile beklentileri	Kız	282	14.61	4.34	-1.52	.130
	Erkek	142	15.26	3.72		
Ailesel Eleştiri	Kız	281	7.36	2.68	-4.83	.000
	Erkek	141	8.70	2.71		
Kişisel Standartlar	Kız	276	19.47	3.58	-.63	.530
	Erkek	140	19.70	3.53		
Bakış Açısı Alma	Kız	276	17.55	4.46	.25	.801
	Erkek	144	17.43	4.17		
Hayal gücü	Kız	284	14.77	5.54	2.35	.019
	Erkek	143	13.51	4.54		
Empatik ilgi	Kız	281	20.25	3.75	3.99	.000
	Erkek	145	18.71	3.78		
Kişisel stres	Kız	276	15.13	5.05	4.83	.000
	Erkek	142	12.74	4.25		

Tablo-11 incelendiğinde kız öğrencilerin düzen puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 25.24, erkek öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}$) 24.29'dır. Öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan düzen puanları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($t=2.29$, $p<.05$). Kız öğrencilerin düzen düzeyi erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kız öğrencilerin hatalara aşırı ilgi puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 22.40, erkeklerin ortalaması ise ($\bar{X}$) 23.59'dır. Öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan hatalara aşırı ilgi puanları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır ($t= -1.87$, $p>.05$). Erkek öğrencilerin hatalara aşırı ilgi düzeyi kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kız öğrencilerin davranışlardan şüphe puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 12.97, erkeklerin ortalaması ise ($\bar{X}$) 14'tür. Öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan davranışlardan şüphe puanları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($t=-2.72$, $p<.05$). Erkek öğrencilerin davranışlardan şüphe düzeyi kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kız öğrencilerin aile beklentileri puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 14.61, erkeklerin ortalaması ise ($\bar{X}$) 15.26'dır. Öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan aile beklentileri puanları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır ($t=-1.52$, $p>.05$). Erkek öğrencilerin aile beklentileri düzeyi kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bunun yanı sıra kız öğrencilerin ailesel eleştiri puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 7.36, erkek öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}$) 8.70'tir. Öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan ailesel eleştiri puanları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($t=-4.83$, $p<.001$). Erkek öğrencilerin ailesel eleştiri düzeyi kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kız öğrencilerin kişisel standartlar puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 19.47, erkek öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}$) 19.70'tir. Öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan kişisel standartlar puanları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır ($t = -.63$, $p > .05$). Erkek öğrencilerin kişisel standartlar düzeyi kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kız öğrencilerin bakış açısı alma puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 17.55, erkek öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}$) 17.43'tür. Empati alt boyutu olan bakış açısı alma puanları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($t = .25$, $p > .05$). Kız öğrencilerin bakış açısı alma düzeyi erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kız öğrencilerin hayal gücü puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 14.77, erkek öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}$) 13.51'dir. Empati alt boyutu olan hayal gücü puanları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($t = 2.35$, $p < .05$). Kız öğrencilerin hayal gücü düzeyi erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kız öğrencilerin empatik ilgi puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 20.25, erkek öğrencilerin puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 18.71'dir. Empati alt boyutu olan empatik ilgi puanları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($t = 3.99$, $p < .001$). Kız öğrencilerin empatik ilgi düzeyi erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra kız öğrencilerin kişisel stres puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 15.13, erkek öğrencilerin puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 12.74'tür. Empati alt boyutu olan kişisel stres puanları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($t = 4.83$, $p < .001$). Kız öğrencilerin kişisel stres düzeyi erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

2. Üniversite Öğrencilerinin Mükemmeliyetçi Kişilik Özelliği İle Empati Düzeyleri Yaşa Göre Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır? Problemine İlişkin Bulgular:

Tablo 12. Mükemmeliyetçilik / Düzen Puanlarının Yaşa Göre Betimsel Verileri

	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss
DÜZEN	17-18	15	25.80	3.65
	18-20	168	24.48	4.37
	20-22	213	25.07	3.90
	22-25	31	25.77	3.42
	Toplam	427	24.92	4.06

Tablo-12 incelendiğinde; birinci (17-18) yaş puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 25.80, ikinci (18-20) yaş puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 24.48, üçüncü (20-22) yaş puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 25.07 ve dördüncü (22-25) yaş puanlarının ortalamaları ($\bar{X}$) 25.77'dir. Mükemmeliyetçilik alt boyutu olan düzen ve yaş puanları ortalamalarına göre dağılımları incelendiğinde; ikinci (18-20) yaş puan ortalaması düşük olan ($\bar{X}$) 24.48 iken birinci (17-18) yaş puan ortalaması yüksek olan ($\bar{X}$) 25.80'dir. Puan ortalamaları orta olan üçüncü (20-22) yaş puan ortalaması ($\bar{X}$) 25.07, ve dördüncü (22-25) yaş puan ortalaması ($\bar{X}$) 25.77'dir.

Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan düzen puanları yaşıya göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan iki yönlü ANOVA sonuçları Tablo-13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Mükemmeliyetçilik/ Düzen Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	70.70	3	23.57	1.44	.232
Gruplariçi	6948.59	423	16.43		
Toplam	7019.29	426			

Tablo-13 incelendiğinde öğrencilerin düzen puanlarının yaş düzeyine göre karşılaştırıldığında araştırma grubundaki birinci (17-18) yaş öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=25.80$ s: 3.65), ikinci (18-20) yaş öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=24.48$; s: 4.37), üçüncü (20-22) yaş öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=25.07$; s: 3.90), dördüncü (22-25) yaş öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=25.77$; s: 3.42)'dir. Yaş düzeyine göre öğrencilerin düzen puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmamıştır, $F_{(3-423)}=1.44$, $p>.05$. Bu bulgu; öğrencilerin düzen puanları üzerinde yaş düzeyinin anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 14. Mükemmeliyetçilik / Hatalara Aşırı İlgi Puanlarının Yaşa Göre Betimsel Verileri

	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss
Hatalara Aşırı İlgi	17-18	15	25.53	7.04
	18-20	166	22.77	6.12
	20-22	206	22.77	6.00
	22-25	31	22.00	6.97
	Toplam	418	22.81	6.16

Tablo-14 incelendiğinde; birinci (17-18) yaş puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 25.53, ikinci (18-20) yaş puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 22.77, üçüncü (20-22) yaş

puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 22.77 ve dördüncü (22-25) yaş puanlarının ortalamalar ($\bar{X}$) 22.00'dir. Mükemmeliyetçilik alt boyutu olan hatalara aşırı ilgi ve yaş puanları ortalamalarına göre dağılımları incelendiğinde; dördüncü (22-25) yaş puan ortalaması düşük olan ($\bar{X}$) 22.00 iken birinci (17-18) yaş puan ortalaması yüksek olan ($\bar{X}$) 25.53'tür. Puan ortalamaları orta olan ikinci (18-20) yaş puan ortalaması ($\bar{X}$) 22.77, ve üçüncü (20-22) yaş puan ortalaması ($\bar{X}$) 22.77'dir.

Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan hatalara aşırı ilgi puanları yaşa göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan iki yönlü ANOVA sonuçları Tablo-15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Mükemmeliyetçilik /Hatalara Aşırı İlgi Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	132.13	3	44.05	1.16	.325
Gruplariçi	15713.31	414	37.96		
Toplam	15845.45	417			

Tablo-15 incelendiğinde öğrencilerin hatalara aşırı ilgi puanlarının yaş düzeyine göre karşılaştırıldığında araştırma grubundaki birinci (17-18) yaş öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=25.53$ s: 7.04), ikinci (18-20) öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=22.77$; s: 6.12), üçüncü (20-22) yaş öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=22.77$; s: 6.00), dördüncü (22-25) yaş öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=22.00$; s: 6.97)'dir. Yaş düzeyine göre öğrencilerin hatalara aşırı ilgi puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmamıştır, $F_{(3-414)}=1.16$, $p>.05$. Bu bulgu; öğrencilerin hatalara aşırı ilgi puanları üzerinde yaş düzeyinin anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 16. Mükemmeliyetçilik /Davranışlardan Şüphe Puanlarının Yaşa Göre Betimsel Verileri

	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss
Davranışlardan Şüphe	17-18	15	14.93	2.58
	18-20	164	13.47	3.50
	20-22	212	13.19	3.74
	22-25	32	12.56	4.34
	Toplam	423	13.31	3.67

Tablo-16 incelendiğinde; birinci (17-18) yaş puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 14.93, ikinci (18-20) yaş puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 13.47, üçüncü (20-22) yaş puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 13.19 ve dördüncü (22-25) yaş puanlarının ortalamalar ($\bar{X}$) 12.56'dır. Mükemmeliyetçilik alt boyutu olan davranışlardan şüphe ve yaş puanları ortalamalarına göre dağılımları incelendiğinde; dördüncü (20-22) yaş puan ortalaması düşük olan ($\bar{X}$) 12.56 iken birinci (17-18) yaş puan ortalaması yüksek olan ($\bar{X}$) 14.93'tür. Puan ortalamaları orta olan ikinci (18-20) yaş puan ortalaması ($\bar{X}$) 13.47, ve üçüncü (20-22) yaş puan ortalaması ($\bar{X}$) 13.19'dır.

Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan davranışlardan şüphe puanları yaşa göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan iki yönlü ANOVA sonuçları Tablo-17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Mükemmeliyetçilik /Davranışlardan Şüphe Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	64.53	3	21.51	1.60	.188
Gruplariçi	5621.39	419	13.42		
Toplam	5685.92	422			

Tablo-17 incelendiğinde öğrencilerin davranışlardan şüphe puanlarının yaş düzeyine göre karşılaştırıldığında araştırma grubundaki birinci (17-18) yaş öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=14.93$ s: 2.58), ikinci (18-20) öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=13.47$; s: 3.50), üçüncü (20-22) yaş öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=13.19$; s: 3.74), dördüncü (22-25) yaş öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=12.56$; s: 4.34)'dır. Yaş düzeyine göre öğrencilerin davranışlardan şüphe puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmamıştır, $F_{(3-419)}=1.60$, $p>.05$. Bu bulgu; öğrencilerin davranışlardan şüphe puanları üzerinde yaş düzeyinin anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo18. Mükemmeliyetçilik /Aile beklentileri Puanlarının Yaşa Göre Betimsel Verileri

	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss
Aile Beklentileri	17-18	15	15.60	4.01
	18-20	166	14.72	4.03
	20-22	212	14.94	4.13
	22-25	31	14.22	5.06
	Toplam	424	14.83	4.15

Tablo-18 incelendiğinde; birinci (17-18) yaş puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 15.60, ikinci (18-20) yaş puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 14.72, üçüncü (20-22) yaş puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 14.94 ve dördüncü (22-25) yaş puanlarının ortalamaları ($\bar{X}$) 14.22'dir. Mükemmeliyetçilik alt boyutu olan aile beklentileri ve yaş puanları ortalamalarına göre dağılımları incelendiğinde; dördüncü (22-25) yaş puan ortalaması düşük olan ($\bar{X}$) 14.22 iken birinci (17-18) yaş puan ortalaması yüksek olan ($\bar{X}$) 15.60'tır. Puan ortalamaları orta olan ikinci (18-20) yaş puan ortalaması ($\bar{X}$) 14.72, ve üçüncü (20-22) puan ortalaması ($\bar{X}$) 14.94'tür.

Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan aile beklentileri puanları yaşa göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan iki yönlü ANOVA sonuçları Tablo-19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Mükemmeliyetçilik /Aile beklentileri Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	25.07	3	8.36	.48	.695
Gruplariçi	7272.70	420	17.32		
Toplam	7297.77	423			

Tablo-19 incelendiğinde öğrencilerin aile beklentileri puanlarının yaş düzeyine göre karşılaştırıldığında araştırma grubundaki birinci (17-18) yaş öğrencilerinin puanı ($\bar{X}$ =15.60 s: 4.01), ikinci (18-20) öğrencilerinin puanı ($\bar{X}$ =14.72; s: 4.03), üçüncü (20-22) yaş öğrencilerinin puanı ($\bar{X}$ =14,94; s: 4,13), dördüncü (22-25) yaş öğrencilerinin puanı ($\bar{X}$ =14.22; s: 5.06)'dır. Yaş düzeyine göre öğrencilerin aile beklentileri puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmamıştır, $F_{(3-420)} = .48$, $p > .05$. Bu bulgu; öğrencilerin aile beklentileri puanları üzerinde yaş düzeyinin anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 20. Mükemmeliyetçilik /Ailesel Eleştiri Puanlarının Yaşa Göre Betimsel Verileri

	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss
Ailesel Eleştiri	17-18	15	7.93	2.71
	18-20	162	7.86	3.05
	20-22	214	7.72	2.54
	22-25	31	8.12	2.84
	Toplam	422	7.81	2.77

Tablo-20 incelendiğinde; birinci (17-18) yaş puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 7.93, ikinci (18-20) yaş puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 7.86, üçüncü (20-22) yaş puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 7.72 ve dördüncü (22-25) yaş puanlarının ortalamalar ($\bar{X}$) 8.12’dir. Mükemmeliyetçilik alt boyutu olan ailesel eleştiri ve yaş puanları ortalamalarına göre dağılımları incelendiğinde; üçüncü (20-22) yaş puan ortalaması düşük olan ($\bar{X}$) 7.72 iken dördüncü (22-25) yaş puan ortalaması yüksek olan ($\bar{X}$) 8.12’dir. Puan ortalamaları orta olan birinci (17-18) yaş puan ortalaması ($\bar{X}$) 7.93, ve ikinci (18-20) yaş puan ortalaması ($\bar{X}$) 7.86’dır.

Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan ailesel eleştiri puanları yaşa göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan iki yönlü ANOVA sonuçları Tablo-21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Mükemmeliyetçilik /Ailesel Eleştiri Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplararası	5.42	3	1.81	.24	.872
Gruplariçi	3216.16	418	7.69		
Toplam	3221.58	421			

Tablo-21 incelendiğinde öğrencilerin ailesel eleştiri puanlarının yaş düzeyine göre karşılaştırıldığında araştırma grubundaki birinci (17-18) yaş öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=7.93$ s: 2.71), ikinci (18-20) öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=7.86$; s: 3,05), üçüncü (20-22) yaş öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=7.72$; s: 2.54), dördüncü (22-25) yaş öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=8.12$; s: 2.84)'tür. Yaş düzeyine göre öğrencilerin ailesel eleştiri puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmamıştır, $F_{(3-418)}=.24$, $p>.05$. Bu bulgu; öğrencilerin ailesel eleştiri puanları üzerinde yaş düzeyinin anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 22. Mükemmeliyetçilik /Kişisel Standartlar Puanlarının Yaşa Göre Betimsel Verileri

	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss
Kişisel Standartlar	17-18	15	20.06	3.54
	18-20	164	19.46	3.49
	20-22	206	19.56	3.58
	22-25	31	19.64	4.02
	Toplam	416	19.55	3.56

Tablo-22 incelendiğinde; birinci (17-18) yaş puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 20.06, ikinci (18-20) yaş puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 19.46, üçüncü (20-22) yaş

puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 19.56 ve dördüncü (22-25) yaş puanlarının ortalamalar ($\bar{X}$) 19.64'tür. Mükemmeliyetçilik alt boyutu olan kişisel standartlar ve yaş puanları ortalamalarına göre dağılımları incelendiğinde; ikinci (18-20) yaş puan ortalaması düşük olan ($\bar{X}$) 19.46 iken birinci (17-18) yaş puan ortalaması yüksek olan ($\bar{X}$) 20.06'dır. Puan ortalamaları orta olan üçüncü (20-22) yaş puan ortalaması ($\bar{X}$) 19.56, ve dördüncü (22-25) puan ortalaması ($\bar{X}$) 19.64'tür.

Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan kişisel standartlar puanları yaşa göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan iki yönlü ANOVA sonuçları Tablo-23'te sunulmuştur.

Tablo 23. Mükemmeliyetçilik / Kişisel Standartlar Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplararası	5.41	3	1.80	.14	.935
Gruplariçi	5265.43	412	12.78		
Toplam	5270.84	415			

Tablo-23 incelendiğinde öğrencilerin kişisel standartlar puanlarının yaş düzeyine göre karşılaştırıldığında araştırma grubundaki birinci (17-18) yaş öğrencilerinin puanı ($\bar{X}$ =20.06, s: 3.54), ikinci (18-20) öğrencilerinin puanı ($\bar{X}$ =19.46; s: 3.49), üçüncü (20-22) yaş öğrencilerinin puanı ($\bar{X}$ =19.56; s: 3.58), dördüncü (22-25) yaş öğrencilerinin puanı ($\bar{X}$ =19.64; s: 4.02)'dir. Yaş düzeyine göre öğrencilerin kişisel standartlar puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmamıştır, $F_{(3-412)}=.14$, $p>.05$. Bu bulgu; öğrencilerin kişisel standartlar puanları üzerinde yaş düzeyinin anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 24. Empati /Bakış Açısı Alma Puanlarının Yaşa Göre Betimsel Verileri

	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss
Bakış Açısı Alma	17-18	14	19,07	4.70
	18-20	164	17.38	4.31
	20-22	211	17.54	4.37
	22-25	31	17.22	4.58
	Toplam	420	17.51	4.37

Tablo-24 incelendiğinde; birinci (17-18) yaş puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 19.07, ikinci (18-20) yaş puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 17.38, üçüncü (20-22) yaş puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 17.54 ve dördüncü (22-25) yaş puanlarının ortalamalar ($\bar{X}$) 17.22'dir. Empati alt boyutu olan bakış açısı alma ve yaş puanları ortalamalarına göre dağılımları incelendiğinde; dördüncü (22-25) yaş puan ortalaması düşük olan ($\bar{X}$)17.22 iken birinci (17-18) yaş puan ortalaması yüksek olan ($\bar{X}$) 19.07'dir. Puan ortalamaları orta olan ikinci (18-20) yaş puan ortalaması ($\bar{X}$) 17.38, ve üçüncü (20-22) yaş puan ortalaması ($\bar{X}$) 25.77'dir.

Üniversite öğrencilerinin empati alt boyutu olan bakış açısı alma puanları yaşa göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan iki yönlü ANOVA sonuçları Tablo-25'te sunulmuştur.

Tablo 25. Empati / Bakış Açısı Alma Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplararası	39.57	3	13.19	.69	.558
Gruplariçi	7943.37	416	19.10		
Toplam	7982.94	419			

Tablo-25 incelendiğinde öğrencilerin bakış açısı alma puanlarının yaş düzeyine göre karşılaştırıldığında araştırma grubundaki birinci (17-18) yaş öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=19.07$ s: 4.70), ikinci (18-20) öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=17.38$; s: 4.31), üçüncü (20-22) yaş öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=17.54$; s: 4.37), dördüncü (22-25) yaş öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=17.22$; s: 4.58)'dir. Yaş düzeyine göre öğrencilerin bakış açısı alma puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmamıştır, $F_{(3-416)}=.69$, $p>.05$. Bu bulgu; öğrencilerin bakış açısı alma puanları üzerinde yaş düzeyinin anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 26. Empati /Hayal Gücü Puanlarının Yaşa Göre Betimsel Verileri

	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss
Hayal Gücü	17-18	15	15.66	4.53
	18-20	167	14.62	5.06
	20-22	214	14.05	5.31
	22-25	31	14.22	6.22
	Toplam	427	14.34	5.26

Tablo-26 incelendiğinde; birinci (17-18) yaş puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 15.66, ikinci (18-20) yaş puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 14.62, üçüncü (20-22) yaş puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 14.05 ve dördüncü (22-25) yaş puanlarının ortalamaları ($\bar{X}$) 14.22'dir. Empati alt boyutu olan hayal gücü ve yaş puanları ortalamalarına göre dağılımları incelendiğinde; üçüncü (20-22) yaş puan ortalaması düşük olan ($\bar{X}$) 14.05 iken birinci (17-18) yaş puan ortalaması yüksek olan ($\bar{X}$) 15.66'dır. Puan ortalamaları orta olan ikinci (18-20) yaş puan ortalaması ($\bar{X}$) 14.62, ve dördüncü (22-25) yaş puan ortalaması ($\bar{X}$) 14.22'dir.

Üniversite öğrencilerinin empati alt boyutu olan hayal gücü puanları yaşa göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan iki yönlü ANOVA sonuçları Tablo-27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Empati /Hayal Gücü Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplararası	57.95	3	19.32	.70	.554
Gruplariçi	11715.06	423	27.70		
Toplam	11773.00	426			

Tablo-27 incelendiğinde öğrencilerin bakış açısı alma puanlarının yaş düzeyine göre karşılaştırıldığında araştırma grubundaki birinci (17-18) yaş öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=15.66$ s: 4.53), ikinci (18-20) öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=14.62$; s: 5.06), üçüncü (20-22) yaş öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=14.05$; s: 5.31), dördüncü (22-25) yaş öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=14.22$; s: 6.22)’dir. Yaş düzeyine göre öğrencilerin hayal gücü puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmamıştır, $F_{(3-423)} = .70$, $p > .05$. Bu bulgu; öğrencilerin hayal gücü puanları üzerinde yaş düzeyinin anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 28. Empati /Empatik İlgi Puanlarının Yaşa Göre Betimsel Verileri

	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss
Empatik İlgi	17-18	15	20.40	4.75
	18-20	166	19.60	3.76
	20-22	214	19.73	3.83
	22-25	31	20.06	3.86
	Toplam	426	19.73	3.83

Tablo-28 incelendiğinde; birinci (17-18) yaş puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 20.40, ikinci (18-20) yaş puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 19.60, üçüncü (20-22) yaş puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 19.73 ve dördüncü (22-25) yaş puanlarının ortalamaları ($\bar{X}$) 20.06'dır. Empati alt boyutu olan empatik ilgi ve yaş puanları ortalamalarına göre dağılımları incelendiğinde; ikinci (18-20) yaş puan ortalaması düşük olan ($\bar{X}$) 19.60 iken birinci (17-18) yaş puan ortalaması yüksek olan ($\bar{X}$) 20.40'tır. Puan ortalamaları orta olan üçüncü (20-22) yaş puan ortalaması ($\bar{X}$) 19.73, ve dördüncü (22-25) yaş puan ortalaması ($\bar{X}$) 20.06'dır.

Üniversite öğrencilerinin empati alt boyutu olan empatik ilgi puanları yaşa göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan iki yönlü ANOVA sonuçları Tablo-29'da sunulmuştur.

Tablo 29. Empati /Empatik İlgi Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplararası	12.91	3	4.30	.29	.831
Gruplariçi	6225.05	422	14.75		
Toplam	6237.96	425			

Tablo-29 incelendiğinde öğrencilerin empatik ilgi puanlarının yaş düzeyine göre karşılaştırıldığında araştırma grubundaki birinci (17-18) yaş öğrencilerinin puanı ($\bar{X}$ =20.40 s: 4.75), ikinci (18-20) öğrencilerinin puanı ($\bar{X}$ =19.60; s: 3.76), üçüncü (20-22) yaş öğrencilerinin puanı ($\bar{X}$ =19.73; s: 3.83), dördüncü (22-25) yaş öğrencilerinin puanı ($\bar{X}$ =20.06; s: 3.86)'dır. Yaş düzeyine göre öğrencilerin empatik ilgi puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmamıştır, $F_{(3-422)} = .29$, $p > .05$. Bu bulgu; öğrencilerin empatik ilgi puanları üzerinde yaş düzeyinin anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 30. Empati /Kişisel Stres Puanlarının Yaşa Göre Betimsel Verileri

	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss
Bakış Açısı Alma	17-18	15	15.06	5.28
	18-20	161	15.03	4.70
	20-22	211	13.96	5.00
	22-25	31	12.77	4.94
	Toplam	418	14.32	4.92

Tablo-30 incelendiğinde; birinci (17-18) yaş puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 15.0, ikinci (18-20) yaş puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 15.03, üçüncü (20-22) yaş puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 13.96 ve dördüncü (22-25) yaş puanlarının ortalamaları ($\bar{X}$) 12.77’dir. Empati alt boyutu olan kişisel stres ve yaş puanları ortalamalarına göre dağılımları incelendiğinde; dördüncü (22-25) yaş puan ortalaması düşük olan ($\bar{X}$) 12.77 iken birinci (17-18) yaş puan ortalaması yüksek olan ($\bar{X}$) 15.06’dır. Puan ortalamaları orta olan ikinci (18-20) yaş puan ortalaması ($\bar{X}$) 15.03, ve üçüncü (20-22) yaş puan ortalaması ($\bar{X}$) 13.96’dır.

Üniversite öğrencilerinin empati alt boyutu olan kişisel stres puanları yaşa göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan iki yönlü ANOVA sonuçları Tablo-31’de sunulmuştur.

Tablo 31. Empati /Kişisel Stres Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplararası	190.86	3	63.62	2.66	.048
Gruplariçi	9920.89	414	23.96		
Toplam	10111.75	417			

Tablo-31 incelendiğinde öğrencilerin kişisel stres puanlarının yaş düzeyine göre karşılaştırıldığında araştırma grubundaki birinci (17-18) yaş öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=15.06$ s: 5.28), ikinci (18-20) öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=15.03$; s: 4.70), üçüncü (20-22) yaş öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=13.96$; s: 5.00), dördüncü (22-25) yaş öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=12.77$; s: 4.94)'tür. Yaş düzeyine göre öğrencilerin kişisel stres puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmuştur, $F_{(3-414)}= 2.66$, $p<.005$. Bu bulgu; öğrencilerin kişisel stres puanları üzerinde yaş düzeyinin anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

3. Üniversite Öğrencilerinin Mükemmeliyetçi Kişilik Özelliği İle Empati Düzeyleri Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır? Problemine İlişkin Bulgular:

Tablo 32. Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Alt Boyutları ve Empati Alt Boyutları Arasındaki Farklılık Alana Göre T-Test Sonuçları

	Bölüm	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Düzen	Sosyal	318	24.98	4.08	425	.53	.598
	Fen-Matematik	109	24.74	4.00			
Hatalara aşırı ilgi	Sosyal	311	22.72	6.33	416	-.53	.599
	Fen-Matematik	107	23.08	5.67			
Davranışlardan Şüphe	Sosyal	315	13.44	3.78	421	1.23	.219
	Fen-Matematik	108	12.94	3.30			
Aile beklentileri	Sosyal	315	14.69	4.20	422	-1.11	.267
	Fen-Matematik	109	15.21	4.00			
Ailesel Eleştirisi	Sosyal	315	7.85	2.78	420	.454	.650
	Fen-Matematik	107	7.71	2.73			
Kişisel Standartlar	Sosyal	313	19.46	3.64	414	-.86	.389
	Fen-Matematik	103	19.81	3.29			
Bakış Açısı Alma	Sosyal	313	17.56	4.51	418	.45	.649
	Fen-Matematik	107	17.34	3.90			
Hayal Gücü	Sosyal	317	14.12	5.33	425	-1.51	.132
	Fen-Matematik	110	15.00	4.99			
Empatik İlgi	Sosyal	317	19.87	3.89	424	1.35	.177
	Fen-Matematik	109	19.30	3.61			
Kişisel Stres	Sosyal	310	14.26	4.93	416	-.45	.653
	Fen-Matematik	108	14.50	4.90			

Tablo-32 incelendiğinde mükemmeliyetçilik alt boyutu olan düzen alana göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(425)} = .53$, $p > .05$]. Mükemmeliyetçilik alt boyutu olan düzen Sosyal alanın ortalaması ($\bar{X} = 24.98$), fen-matematik ($\bar{X} = 24.74$) alana göre daha yüksektir.

Mükemmeliyetçilik alt boyutu olan hatalara aşırı ilgi alana göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(416)} = -.53$, $p > .05$]. Mükemmeliyetçilik alt boyutu olan hatalara aşırı ilgi Fen-matematik alanın ortalaması ($\bar{X} = 23.08$), sosyal ($\bar{X} = 22.72$) alana göre daha yüksektir.

Mükemmeliyetçilik alt boyutu olan davranışlardan şüphe alana göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(421)} = 1.23$, $p > .05$]. Mükemmeliyetçilik alt boyutu olan davranışlardan şüphe sosyal alanın ortalaması ($\bar{X} = 13.44$), fen-matematik ($\bar{X} = 12.94$) alana göre daha yüksektir.

Mükemmeliyetçilik alt boyutu olan aile beklentileri alana göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(422)} = -1.11$, $p > .05$]. Mükemmeliyetçilik alt boyutu olan aile beklentileri Fen-matematik alanın ortalaması ($\bar{X} = 15.21$), sosyal ($\bar{X} = 14.69$) alana göre daha yüksektir.

Mükemmeliyetçilik alt boyutu olan ailesel eleştiri alana göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(420)} = .45$, $p > .05$]. Mükemmeliyetçilik alt boyutu olan ailesel eleştiri sosyal alanın ortalaması ($\bar{X} = 7.85$), fen-matematik ($\bar{X} = 7.71$) alana göre daha yüksektir.

Mükemmeliyetçilik alt boyutu olan kişisel standartlar alana göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(414)} = -.86$, $p > .05$]. Mükemmeliyetçilik alt boyutu olan kişisel standartlar fen-matematik alanın ortalaması ($\bar{X} = 19.81$), sosyal ($\bar{X} = 19.46$) alana göre daha yüksektir.

Tablo-32 incelendiğinde empati alt boyutu olan bakış açısı alana göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(418)} = .45, p > .05$]. Empati alt boyutu olan bakış açısı alma sosyal alanın ortalaması ($\bar{X} = 17.56$), fen-matematik ($\bar{X} = 17.34$) alana göre daha yüksektir.

Empati alt boyutu olan hayal gücü alana göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(425)} = -1.51, p > .05$]. Empati alt boyutu olan hayal gücü fen-matematik alanın ortalaması ($\bar{X} = 15.00$), sosyal ($\bar{X} = 14.12$) alana göre daha yüksektir.

Empati alt boyutu olan empatik ilgi alana göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(424)} = 1.35, p > .05$]. Empati alt boyutu olan empatik ilgi sosyal alanın ortalaması ($\bar{X} = 19.87$), fen-matematik ($\bar{X} = 19.30$) alana göre daha yüksektir.

Empati alt boyutu olan kişisel stres alana göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(416)} = -.45, p > .05$]. Empati alt boyutu olan kişisel stres fen-matematik alanın ortalaması ($\bar{X} = 14.50$), sosyal ($\bar{X} = 14.26$) alana göre daha yüksektir.

4. Üniversite öğrencilerinin Mükemmeliyetçi Kişilik Özelliği İle Empati Düzeyleri Sınıf Düzeylerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Problemine İlişkin Bulgular:

Tablo 33. Mükemmeliyetçilik / Düzen Puanlarının Sınıflara Göre Betimsel Verileri

Sınıf	n	$\bar{X}$	Ss
Birinci sınıf	68	25.17	3.99
İkinci sınıf	136	25.01	3.79
Üçüncü sınıf	132	24.46	4.24
Dördüncü sınıf	91	25.24	4.24
Toplam	427	24.9204	4.06

Tablo-33 incelendiğinde; birinci sınıf puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 25.17, ikinci sınıf puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 25.01, üçüncü sınıf puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 24.46 ve dördüncü sınıf ($\bar{X}$) 25.24'tür. Mükemmeliyetçilik alt boyutu olan düzen ve sınıfların puanları ortalamalarına göre dağılımları incelendiğinde; üçüncü sınıf puan ortalaması düşük olan ($\bar{X}$)24.46 iken dördüncü sınıf puan ortalaması yüksek olan ($\bar{X}$) 25.24'tir. Puan ortalamaları orta olan birinci sınıf ($\bar{X}$) 25.17 ve ikinci sınıf ($\bar{X}$) 25.01'dir.

Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan düzen puanları sınıflara göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan iki yönlü ANOVA sonuçları Tablo-34'te sunulmuştur.

Tablo 34. Mükemmeliyetçilik /Düzen Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	41.88	3	13.96	.85	.469
Gruplariçi	6977.41	423	16.50		
Toplam	7019.29	426			

Tablo-34 incelendiğinde öğrencilerin düzen puanlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırıldığında araştırma grubundaki birinci sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}$ =25.17 s:3.99), ikinci sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}$ =25.01; s:3.79), üçüncü sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}$ =24.46; s:4.24), dördüncü sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}$ =25.24; s:4.24)'tir. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin düzen puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmamıştır, $F_{(3-423)}=.85$, $p>.05$. Bu bulgu; öğrencilerin düzen puanları üzerinde sınıf düzeyinin anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 35. Mükemmeliyetçilik /Hatalara Aşırı İlgili Puanlarının Sınıflara Göre Betimsel Verileri

Sınıf	n	$\bar{X}$	Ss
Birinci sınıf	67	24.13	6.40
İkinci sınıf	134	22.99	5.73
Üçüncü sınıf	131	22.02	6.17
Dördüncü sınıf	86	22.70	6.54
Toplam	418	22.81	6.16

Tablo-35 incelendiğinde; birinci sınıf puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 24.13, ikinci sınıf puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 22.99, üçüncü sınıf puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 22.02 ve dördüncü sınıf ($\bar{X}$) 22.70'tir. Mükemmeliyetçilik alt boyutu olan hatalara aşırı ilgi ve sınıfların puanları ortalamalarına göre dağılımları incelendiğinde; üçüncü sınıf puan ortalaması düşük olan ($\bar{X}$) 22.02 iken birinci sınıf puan ortalaması yüksek olan ($\bar{X}$) 24.13'tir. Puan ortalamaları orta olan ikinci sınıf ($\bar{X}$) 22.99 ve dördüncü sınıf ($\bar{X}$) 22.70'tir.

Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan hatalara aşırı ilgi puanları sınıflara göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan iki yönlü ANOVA sonuçları Tablo-36'de sunulmuştur.

Tablo 36. Mükemmeliyetçilik/ Hatalara Aşırı İlgili Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	204.00	3	68.00	1.80	.147
Gruplariçi	15641.45	414	37.78		
Toplam	15845.45	417			

Tablo-36 incelendiğinde öğrencilerin hatalara aşırı ilgi puanlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırıldığında araştırma grubundaki birinci sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=24.13$ s:6.40), ikinci sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=22.99$; s: 5.73), üçüncü sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=22.02$; s: 6.17), dördüncü sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=22.70$; s: 6.54)'tür. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin hatalara aşırı ilgi puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmamıştır, $F_{(3-414)}=1.80$, $p>.05$. Bu bulgu; öğrencilerin hatalara aşırı ilgi puanları üzerinde sınıf düzeyinin anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 37. Mükemmeliyetçilik /Davranışlardan Şüphe Puanlarının Sınıflara Göre Betimsel Verileri

Sınıf	n	$\bar{X}$	Ss
Birinci sınıf	65	14.78	3.30
İkinci sınıf	133	13.14	3.10
Üçüncü sınıf	134	13.14	3.64
Dördüncü sınıf	91	12.78	4.46
Toplam	423	13.3191	3.67

Tablo-37 incelendiğinde; birinci sınıf puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 14.78, ikinci sınıf puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 13.14, üçüncü sınıf puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 13.14 ve dördüncü sınıf ($\bar{X}$) 12.78'dir. Mükemmeliyetçilik alt boyutu olan davranışlardan şüphe ve sınıfların puanları ortalamalarına göre dağılımları incelendiğinde; dördüncü sınıf puan ortalaması düşük olan ($\bar{X}$) 12.78 iken birinci sınıf puan ortalaması yüksek olan ($\bar{X}$) 14.78'dir. Puan ortalamaları orta olan ikinci sınıf ($\bar{X}$) 13.14 ve üçüncü sınıf ($\bar{X}$) 13.14'tür.

Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan davranışlardan şüphe puanları sınıflara göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için

elde edilen verilere uygulanan iki yönlü ANOVA sonuçları Tablo-38’de sunulmuştur.

Tablo 38. Mükemmeliyetçilik /Davranışlardan Şüphe Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	174.03	3	58.00	4.41	.005
Gruplariçi	5511.89	419	13.16		
Toplam	5685.92	422			

Tablo-38 incelendiğinde öğrencilerin davranışlardan şüphe puanlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırıldığında araştırma grubundaki birinci sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=14.78$; s:3.30), ikinci sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=13.14$; s:3.10), üçüncü sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=13.14$; s:3.64), dördüncü sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=12.78$; s:4.46)’dır. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin davranışlardan şüphe puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmuştur $F(3-419)=4.41$, $p<.005$. Bu bulgu; öğrencilerin davranışlardan şüphe puanları üzerinde sınıf düzeyinin anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Sınıf düzeyindeki gözlenen puan ortalamaları arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonucunda birinci sınıf öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{X}=14.78$), ikinci sınıf öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{X}=13.14$), üçüncü sınıf öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{X}=13.14$), dördüncü sınıf öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{X}=12.78$) aralarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin davranışlardan şüphe puan ortalamaları ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıftaki öğrencilerden daha yüksektir. Bu farklara ilişkin değerler (1.6418; 1.6354; 2.0044) $p<.005$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 39. Mükemmeliyetçilik /Aile Beklentileri Puanlarının Sınıflara Göre Betimsel Verileri

Sınıf	n	$\bar{X}$	Ss
Birinci sınıf	67	14.82	3.81
İkinci sınıf	135	15.00	4.34
Üçüncü sınıf	133	14.92	4.14
Dördüncü sınıf	89	14.43	4.18
Toplam	424	14.83	4.15

Tablo-39 incelendiğinde; birinci sınıf puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 14.82, ikinci sınıf puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 15.00, üçüncü sınıf puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 14.92 ve dördüncü sınıf ($\bar{X}$) 14.43'tür. Mükemmeliyetçilik alt boyutu olan aile beklentileri ve sınıfların puanları ortalamalarına göre dağılımları incelendiğinde; dördüncü sınıf puan ortalaması düşük olan ($\bar{X}$) 14.43 iken ikinci sınıf puan ortalaması yüksek olan ($\bar{X}$) 15.00'tir. Puan ortalamaları orta olan birinci sınıf ($\bar{X}$) 14.82 ve üçüncü sınıf ($\bar{X}$) 14.92'dir.

Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan aile beklentileri puanları sınıflara göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan iki yönlü ANOVA sonuçları Tablo-40'ta sunulmuştur.

Tablo 40. Mükemmeliyetçilik/ Aile Beklentileri Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	18.77	3	6.26	.36	.781
Gruplariçi	7279.00	420	17.33		
Toplam	7297.77	423			

Tablo-40 incelendiğinde öğrencilerin aile beklentileri puanlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırıldığında araştırma grubundaki birinci sınıf öğrencilerinin

puanı ($\bar{X}=14.82$, s: 3.81), ikinci sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=15.00$; s: 4.34), üçüncü sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=14.92$; s: 4.14), dördüncü sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=14.43$; s: 4.18)'tir. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin aile beklentileri puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmamıştır, $F_{(3-420)}=.36$, $p>.05$. Bu bulgu; öğrencilerin aile beklentileri puanları üzerinde sınıf düzeyinin anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 41. Mükemmeliyetçilik /Ailesel Eleştiri Puanlarının Sınıflara Göre Betimsel Verileri

Sınıf	n	$\bar{X}$	Ss
Birinci sınıf	67	8.50	2.69
İkinci sınıf	131	7.75	2.84
Üçüncü sınıf	133	7.78	2.82
Dördüncü sınıf	91	7.43	2.59
Toplam	422	7.81	2.77

Tablo-41 incelendiğinde; birinci sınıf puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 8.50, ikinci sınıf puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 7.75, üçüncü sınıf puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 7.78 ve dördüncü sınıf ($\bar{X}$) 7.43'tür. Mükemmeliyetçilik alt boyutu olan ailesel eleştiri ve sınıfların puanları ortalamalarına göre dağılımları incelendiğinde; dördüncü sınıf puan ortalaması düşük olan ($\bar{X}$) 7.43 iken birinci sınıf puan ortalaması yüksek olan ($\bar{X}$) 8.50'dir. Puan ortalamaları orta olan ikinci sınıf ($\bar{X}$) 7.75 ve üçüncü sınıf ($\bar{X}$) 7.78'dir.

Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan ailesel eleştiri puanları sınıflara göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan iki yönlü ANOVA sonuçları Tablo-42'da sunulmuştur.

Tablo 42. Mükemmeliyetçilik /Ailesel Eleştiri Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	45.56	3	15.19	2.00	.114
Gruplariçi	3176.02	418	7.60		
Toplam	3221.58	421			

Tablo-42 incelendiğinde öğrencilerin ailesel eleştiri puanlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırıldığında araştırma grubundaki birinci sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=8.50$, s: 2.69), ikinci sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=7.75$; s: 2.84), üçüncü sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=7.78$; s: 2.82), dördüncü sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=7.43$; s: 2.59)'dır. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin ailesel eleştiri puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmamıştır, $F_{(3-418)}= 2.00$, $p>.05$. Bu bulgu; öğrencilerin ailesel eleştiri puanları üzerinde sınıf düzeyinin anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 43. Mükemmeliyetçilik /Kişisel Standartlar Puanlarının Sınıflara Göre Betimsel Verileri

Sınıf	n	$\bar{X}$	Ss
Birinci sınıf	66	20.22	3.46
İkinci sınıf	134	19.78	3.52
Üçüncü sınıf	129	19.12	3.58
Dördüncü sınıf	87	19.32	3.63
Toplam	416	19.55	3.56

Tablo-43 incelendiğinde; birinci sınıf puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 20.22, ikinci sınıf puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 19.78, üçüncü sınıf puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 19.12 ve dördüncü sınıf ($\bar{X}$) 19.32'dir. Mükemmeliyetçilik alt boyutu olan kişisel standartlar ve sınıfların puanları ortalamalarına göre dağılımları

incelendiğinde; üçüncü sınıf puan ortalaması düşük olan ($\bar{X}$) 19.12 iken birinci sınıf puan ortalaması yüksek olan ($\bar{X}$) 20.22'dir. Puan ortalamaları orta olan ikinci sınıf ($\bar{X}$) 19.78, ve dördüncü sınıf ($\bar{X}$) 19.32'dir.

Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan kişisel standartlar puanları sınıflara göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan iki yönlü ANOVA sonuçları Tablo-44'te sunulmuştur.

Tablo 44. Mükemmeliyetçilik /Kişisel Standartlar Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	65.52	3	21.84	1.73	.160
Gruplariçi	5205.32	412	12.63		
Toplam	5270.84	415			

Tablo-44 incelendiğinde öğrencilerin kişisel standartlar puanlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırıldığında araştırma grubundaki birinci sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}$ =20.22, s: 3.46), ikinci sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}$ =19.78; s: 3.52), üçüncü sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}$ =19.12; s: 3.58), dördüncü sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}$ =19.32; s: 3.63)'tür. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin kişisel standartlar puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmamıştır, $F_{(3-412)} = 1.73$, $p > .05$. Bu bulgu; öğrencilerin kişisel standartlar puanları üzerinde sınıf düzeyinin anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 45. Empati /Bakış Açısı Alma Puanlarının Sınıflara Göre Betimsel Verileri

Sınıf	n	$\bar{X}$	Ss
Birinci sınıf	67	17.50	4.15
İkinci sınıf	132	17.58	4.59
Üçüncü sınıf	132	17.29	4.06
Dördüncü sınıf	89	17.73	4.67
Toplam	420	17.51	4.37

Tablo-45 incelendiğinde; birinci sınıf puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 17,50, ikinci sınıf puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 17.58, üçüncü sınıf puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 17.29 ve dördüncü sınıf ($\bar{X}$) 17.73'tür. Empati alt boyutu olan bakış açısı alma ve sınıfların puanları ortalamalarına göre dağılımları incelendiğinde; üçüncü sınıf puan ortalaması düşük olan ($\bar{X}$) 17.29 iken dördüncü sınıf puan ortalaması yüksek olan ($\bar{X}$) 17.73'tür. Puan ortalamaları orta olan birinci sınıf ($\bar{X}$) 17.50 ve ikinci sınıf ($\bar{X}$) 17.58'dir.

Üniversite öğrencilerinin empati alt boyutu olan bakış açısı alma puanları sınıflara göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan iki yönlü ANOVA sonuçları Tablo-46'da sunulmuştur.

Tablo 46. Empati /Bakış Açısı Alma Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	11.10	3	3.70	.19	.901
Gruplariçi	7971.84	416	19.16		
Toplam	7982.94	419			

Tablo-46 incelendiğinde öğrencilerin bakış açısı alma puanlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırıldığında araştırma grubundaki birinci sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=17.50$ s: 4.15), ikinci sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=17.58$; s: 4.59), üçüncü sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=17.29$; s: 4.06), dördüncü sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=17.73$; s: 4.67)'dir. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin bakış açısı alma puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmamıştır, $F_{(3-416)}=.19$, $p>.05$. Bu bulgu; öğrencilerin bakış açısı alma puanları üzerinde sınıf düzeyinin anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 47. Empati /Hayal Gücü Puanlarının Sınıflara Göre Betimsel Verileri

Sınıf	n	$\bar{X}$	Ss
Birinci sınıf	67	12.92	4.58
İkinci sınıf	136	14.72	5.10
Üçüncü sınıf	133	14.74	5.40
Dördüncü sınıf	91	14.26	5.63
Toplam	427	14.34	5.26

Tablo-47 incelendiğinde; birinci sınıf puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 12.92, ikinci sınıf puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 14.72, üçüncü sınıf puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 14.74 ve dördüncü sınıf ($\bar{X}$) 14.26'dır. Empati alt boyutu olan hayal gücü ve sınıfların puanları ortalamalarına göre dağılımları incelendiğinde; birinci sınıf puan ortalaması düşük olan ($\bar{X}$) 12.92 iken üçüncü sınıf puan ortalaması yüksek olan ($\bar{X}$) 14.74'tür. Puan ortalamaları orta olan ikinci sınıf ($\bar{X}$) 14.72, ve dördüncü sınıf ($\bar{X}$) 14.26'dır.

Üniversite öğrencilerinin empati alt boyutu olan hayal gücü puanları sınıflara göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan iki yönlü ANOVA sonuçları Tablo-48'de sunulmuştur.

Tablo 48. Empati /Hayal Gücü Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	176.02	3	58.67	2.14	.095
Gruplariçi	11596.99	423	27.42		
Toplam	11773.00	426			

Tablo-48 incelendiğinde öğrencilerin hayal gücü puanlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırıldığında araştırma grubundaki birinci sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=12.92$ s: 4.58), ikinci sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=14.72$; s: 5.10), üçüncü sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=14.74$; s: 5.40), dördüncü sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=14.26$; s: 5.63)'tür. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin hayal gücü puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmamıştır, $F_{(3-423)}=2.14$, $p>.05$. Bu bulgu; öğrencilerin puanları üzerinde sınıf düzeyinin anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 49. Empati / Empatik İlgi Puanlarının Sınıflara Göre Betimsel Verileri

Sınıf	n	$\bar{X}$	Ss
Birinci sınıf	68	19.69	4.19
İkinci sınıf	134	19.62	3.84
Üçüncü sınıf	134	19.47	3.60
Dördüncü sınıf	90	20.28	3.88
Toplam	426	19.73	3.83

Tablo-49 incelendiğinde; birinci sınıf puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 19.69, ikinci sınıf puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 19.62, üçüncü sınıf puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 19.47 ve dördüncü sınıf ($\bar{X}$) 20.28'dir. Empati alt boyutu olan empatik ilgi ve sınıfların puanları ortalamalarına göre dağılımları incelendiğinde; üçüncü sınıf puan ortalaması düşük olan ($\bar{X}$) 19.47 iken dördüncü sınıf puan ortalaması yüksek olan ($\bar{X}$) 20.28'dir. Puan ortalamaları orta olan birinci sınıf ($\bar{X}$) 19.69, ve ikinci sınıf ($\bar{X}$) 19.62'dir.

Üniversite öğrencilerinin empati alt boyutu olan empatik ilgi puanları sınıflara göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan iki yönlü ANOVA sonuçları Tablo-50'de sunulmuştur.

Tablo 50. Empati / Empatik İlgi Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	38.18	3	12.73	.87	.459
Gruplariçi	6199.78	422	14.69		
Toplam	6237.96	425			

Tablo-50 incelendiğinde öğrencilerin empatik ilgi puanlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırıldığında araştırma grubundaki birinci sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}$ =19.69 s: 4.19), ikinci sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}$ =19.62; s: 3.84), üçüncü sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}$ =19.47; s: 3.60), dördüncü sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}$ =20.28; s: 3.88)'dir. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin empatik ilgi puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmamıştır, $F_{(3-422)}=.87$, $p>.05$. Bu bulgu; öğrencilerin puanları üzerinde sınıf düzeyinin anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 51. Empati/Kişisel Stres Puanlarının Sınıflara Göre Betimsel Verileri

Sınıf	n	$\bar{X}$	Ss
Birinci sınıf	65	14.61	4.66
İkinci sınıf	132	14.72	4.33
Üçüncü sınıf	132	14.34	5.32
Dördüncü sınıf	89	13.49	5.31
Toplam	418	14.32	4.92

Tablo-51 incelendiğinde; birinci sınıf puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 14.61, ikinci sınıf puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 14.72, üçüncü sınıf puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 14.34 ve dördüncü sınıf ($\bar{X}$) 13.49'dır. Empati alt boyutu kişisel stres ve sınıfların puanları ortalamalarına göre dağılımları incelendiğinde; dördüncü sınıf puan ortalaması düşük olan ($\bar{X}$) 13.49 iken dördüncü sınıf puan ortalaması yüksek olan ($\bar{X}$) 17.72'dir. Puan ortalamaları orta olan birinci sınıf ($\bar{X}$) 14.61 ve üçüncü sınıf ($\bar{X}$) 14.34'tür.

Üniversite öğrencilerinin empati alt boyutu olan kişisel stres puanları sınıflara göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen verilere uygulanan iki yönlü ANOVA sonuçları Tablo-52'de sunulmuştur.

Tablo 52. Empati /Kişisel Stres Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	88.28	3	29.43	1.22	.304
Gruplariçi	10023.47	414	24.21		
Toplam	10111.75	417			

Tablo-52 incelendiğinde öğrencilerin kişisel stres puanlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırıldığında araştırma grubundaki birinci sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=14.61$ s: 4.66), ikinci sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=14.72$; s: 4.33), üçüncü sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=14.34$; s: 5.32), dördüncü sınıf öğrencilerinin puanı ($\bar{X}=13.49$; s: 5.31)'dir. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin kişisel stres puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmamıştır, $F_{(3-414)}=1.22$, $p>.05$. Bu bulgu; öğrencilerin puanları üzerinde sınıf düzeyinin anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın bulguları tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Bu araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan düzen puanları, empati ölçeği alt boyutu olan bakış açısı alma düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermiştir (Bkz. Tablo-2). Bu sonuca göre mükemmeliyetçilik alt boyutu olan düzen, empati ölçeği alt boyutu olan bakış açısı alma üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Yıldırım (2003) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, düzenli, amaçlarına ulaşmak için sıkı çalışan, sorumluluk sahibi, öz disiplinli, planlı kişilerin empatik eğilim sergilemeye yatkın oldukları anlaşılmaktadır. Yıldırım'ın (2003) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Scheffe testi sonuçlarına göre yüksek empati düzeyine sahip öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzen alt boyutu düzeyi düşük empati düzeyine sahip öğrencilerden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Bu araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan davranışlardan şüphe puanları, empati ölçeği alt boyutu olan bakış açısı düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (Bkz. Tablo-2). Bu sonuca göre mükemmeliyetçilik alt boyutu olan davranışlardan şüphe, empati ölçeği alt boyutu olan bakış açısı alma üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir. Yıldırım (2003) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, bir başkasının bakış açısını takınma yeteneği ile endişe ve güvensizlik duyguları arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Yıldırım'ın (2003) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklememektedir.

Bu araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan hatalara aşırı ilgi, aile beklentileri, ailesel eleştiri ve kişisel standart puanları, empati ölçeği alt boyutu olan bakış açısı düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (Bkz. Tablo-2). Bu sonuca göre mükemmeliyetçilik alt boyutu olan hatalara aşırı ilgi, aile beklentileri, ailesel eleştiri ve kişisel standartlar, empati ölçeği alt boyutu olan bakış açısı alma üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir. Yıldırım (2003) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, yumuşak başlılık ve sorumluluk kişilik özelliklerini taşıyan bireylerin bakış açısı alma eğilimleri göstermelerinin olası olduğu görülmektedir. Bakış açısı almanın yordanmasına katkısı anlamlı bulunan gelişime açıklık kişilik özelliği bakış açısı alma eğilimi arttıkça artmaktadır. Yıldırım'ın (2003) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklememektedir.

Bu araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan düzen puanları, empati ölçeği alt boyutu olan hayal gücü düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermiştir (Bkz. Tablo-4). Bu sonuca göre mükemmeliyetçilik alt boyutu olan düzen, empati ölçeği alt boyutu olan hayal gücü üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Yıldırım (2003) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, düzenli, amaçlarına ulaşmak için sıkı çalışan, sorumluluk sahibi, öz disiplinli, planlı kişilerin empatik eğilim sergilemeye yatkın oldukları anlaşılmaktadır. Yıldırım'ın (2003) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Bu araştırmanın scheffe testi sonuçlarına göre düşük empati düzeyine sahip öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzen alt boyutu düzeyi yüksek empati düzeyine sahip öğrencilerden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Bu araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan hatalara aşırı ilgi puanları, empati ölçeği alt boyutu olan hayal gücü düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (Bkz. Tablo-4). Bu sonuca göre mükemmeliyetçilik alt boyutu olan hatalar aşırı ilgi, empati ölçeği alt boyutu olan hayal gücü üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

Bu araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan davranışlardan şüphe puanları, empati ölçeği alt boyutu olan hayal gücü düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermiştir (Bkz. Tablo-4). Bu sonuca göre mükemmeliyetçilik alt boyutu olan davranışlardan şüphe empati ölçeği alt boyutu olan hayal gücü üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Yıldırım (2003) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, fantazi türü empatik eğilimleri yordamada katkısı olan bir diğer kişilik özelliği olan duygusal tutarsızlık arttıkça fantazi türü empatik eğilimlerde azalma olduğu ortaya çıkmıştır. Duygusal değişkenlik, endişeye yatkınlık, kendine güvensizlik alt boyutlarını içeren duygusal tutarsızlık kişilik özelliği dikkate alındığında bu durum beklenen bir sonuçtur. Yıldırım'ın (2003) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Bu araştırmanın scheffe testi sonuçlarına göre orta ve yüksek empati düzeyine sahip öğrencilerin mükemmeliyetçilik davranışlardan şüphe alt boyutu düzeyi düşük empati düzeyine sahip öğrencilerden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Bu araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan aile beklentileri, ailesel eleştiri ve kişisel standartlar, empati ölçeği alt boyutu olan hayal gücü düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (Bkz. Tablo-4). Bu sonuca göre mükemmeliyetçilik alt boyutu olan aile beklentileri, ailesel eleştiri ve kişisel standartlar, empati ölçeği alt boyutu olan hayal gücü üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

Bu araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan düzen puanları, empati ölçeği alt boyutu olan empatik ilgi düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermiştir (Bkz. Tablo-6). Bu sonuca göre mükemmeliyetçilik alt boyutu olan düzen, empati ölçeği alt boyutu olan empati ilgi üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Yıldırım (2003) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, genel olarak değerlendirildiğinde, kişilik özellikleri ve empatinin ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Yıldırım'ın (2003) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Bu araştırmanın scheffe testi sonuçlarına göre yüksek empati düzeyine sahip öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzen alt boyutu

düzeyi orta ve düşük empati düzeyine sahip öğrencilerden, orta empati düzeyine sahip öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzen alt boyutu düzeyi düşük empati düzeyine sahip öğrencilerden, anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Bu araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan hatalara aşırı ilgi, empati ölçeği alt boyutu olan empatik ilgi düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (Bkz. Tablo-6). Bu sonuca göre mükemmeliyetçilik alt boyutu olan hatalara aşırı ilgi, empati ölçeği alt boyutu olan empati ilgi üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

Bu araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan davranışlardan şüphe puanları, empati ölçeği alt boyutu olan empatik ilgi düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (Bkz. Tablo-6). Bu sonuca göre mükemmeliyetçilik alt boyutu olan davranışlardan şüphe, empati ölçeği alt boyutu olan empatik ilgi üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir. Davis (1983) çalışmasında yüksek empatik ilgi sonuçlarına göre utangaçlık ve endişe ile olumlu bir ilişki göstermiştir. Davis'in (1983) çalışması, bu araştırmanın sonuçlarını desteklememektedir.

Bu araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan aile beklentileri puanları, empati ölçeği alt boyutu olan empatik ilgi düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (Bkz. Tablo-6). Bu sonuca göre mükemmeliyetçilik alt boyutu olan aile beklentileri, empati ölçeği alt boyutu olan empati ilgi üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

Bu araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan ailesel eleştiri puanları, empati ölçeği alt boyutu olan empatik ilgi düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermiştir (Bkz. Tablo-6). Bu sonuca göre mükemmeliyetçilik alt boyutu olan kişisel standartlar, empati ölçeği alt boyutu olan empatik ilgi üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Yıldırım (2003) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, genel olarak değerlendirildiğinde, kişilik özellikleri ve empatinin ilişkili olduğu ortaya

çıkmaktadır. Yıldırım'ın (2003) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Bu araştırmanın scheffe testi sonuçlarına göre düşük empati düzeyine sahip öğrencilerin mükemmeliyetçilik ailesel eleştiri alt boyutu düzeyi orta ve yüksek empati düzeyine sahip öğrencilerden, orta empati düzeyine sahip öğrencilerin mükemmeliyetçilik ailesel eleştiri alt boyutu düzeyi yüksek empati düzeyine sahip öğrencilerden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Bu araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan kişisel standartlar puanları, empati ölçeği alt boyutu olan empatik ilgi düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermiştir (Bkz. Tablo-6). Bu sonuca göre mükemmeliyetçilik olan kişisel standartlar, empati ölçeği alt boyutu olan empatik ilgi üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Yıldırım (2003) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, genel olarak değerlendirildiğinde, kişilik özellikleri ve empatinin ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Yıldırım'ın (2003) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Bu araştırmanın scheffe testi sonuçlarına göre yüksek empati düzeyine sahip öğrencilerin mükemmeliyetçilik kişisel standartlar alt boyutu düzeyi düşük empati düzeyine sahip öğrencilerden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Bu araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan düzen puanları, empati ölçeği alt boyutu olan kişisel stres düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermiştir (Bkz. Tablo-8). Bu sonuca göre mükemmeliyetçilik alt boyutu olan düzen, empati ölçeği alt boyutu olan kişisel stres üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Yıldırım (2003) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, düzenli, amaçlarına ulaşmak için sıkı çalışan, sorumluluk sahibi, öz disiplinli, planlı kişilerin empatik eğilim sergilemeye yatkın oldukları anlaşılmaktadır. Yıldırım'ın (2003) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Scheffe testi sonuçlarına göre yüksek empati düzeyine sahip öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzen alt boyutu düzeyi orta empati düzeyine sahip öğrencilerden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Bu araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan hatalara aşırı ilgi puanları, empati ölçeği alt boyutu olan kişisel stres düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermiştir (Bkz. Tablo-8). Bu sonuca göre mükemmeliyetçilik alt boyutu olan hatalara aşırı ilgi, empati ölçeği alt boyutu olan kişisel stres üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Yıldırım (2003) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, genel olarak değerlendirildiğinde, kişilik özellikleri ve empatinin ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Yıldırım'ın (2003) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Bu araştırmanın scheffe testi sonuçlarına göre orta ve yüksek empati düzeyine sahip öğrencilerin mükemmeliyetçilik hatalara aşırı ilgi alt boyutu düzeyi düşük empati düzeyine sahip öğrencilerden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Bu araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan davranışlardan şüphe puanları, empati ölçeği alt boyutu olan kişisel stres düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermiştir (Bkz. Tablo-8). Bu sonuca göre mükemmeliyetçilik alt boyutu olan davranışlardan şüphe, empati ölçeği alt boyutu olan kişisel stres üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Yıldırım (2003) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, genel olarak değerlendirildiğinde, kişilik özellikleri ve empatinin ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Yıldırım'ın (2003) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Bu araştırmanın scheffe testi sonuçlarına göre orta ve yüksek empati düzeyine sahip öğrencilerin mükemmeliyetçilik davranışlardan şüphe alt boyutu düzeyi düşük empati düzeyine sahip öğrencilerden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Bu araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan aile beklentileri puanları, empati ölçeği alt boyutu olan kişisel stres düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermiştir (Bkz. Tablo-8). Bu sonuca göre mükemmeliyetçilik alt boyutu olan aile beklentileri, empati ölçeği alt boyutu olan kişisel stres üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Yıldırım (2003) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, genel olarak

değerlendirildiğinde, kişilik özellikleri ve empatinin ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Yıldırım'ın (2003) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Bu araştırmanın scheffe testi sonuçlarına göre orta empati düzeyine sahip öğrencilerin mükemmeliyetçilik aile beklentileri alt boyutu düzeyi düşük empati düzeyine sahip öğrencilerden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Bu araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan ailesel eleştiri ve kişisel standartlar puanları, empati ölçeği alt boyutu olan kişisel stres düşük empati, orta empati ve yüksek empatiye göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (Bkz. Tablo-8).

Bu araştırmanın bulgularına göre empati ölçeği bakış açısı alma alt boyutu ile mükemmeliyetçilik alt boyutu olan düzen ve kişisel standartlar arasında pozitif bunun yanı sıra ailesel eleştiri arasında ise negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yıldırım (2003) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, genel olarak değerlendirildiğinde, kişilik özellikleri ve empatinin ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Yıldırım'ın (2003) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Ancak empati ölçeği bakış açısı alt boyutu ile mükemmeliyetçilik alt boyutları olan hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe ve aile beklentileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Bkz. Tablo-10).

Bu araştırmanın bulgularına göre empati ölçeği hayal gücü alt boyutu ile mükemmeliyetçilik alt boyutu olan hatalara aşırı ilgi ve davranışlardan şüphe arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo-10). Ancak empati hayal gücü boyutu ile mükemmeliyetçilik alt boyutları düzen, aile beklentileri, ailesel eleştiri ve kişisel standartlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Bu araştırmanın bulgularına göre empati ölçeği empatik ilgi alt boyutu ile mükemmeliyetçilik alt boyutu olan düzen, kişisel standartlar arasında pozitif bunun yanı sıra ailesel eleştiri arasında ise negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo-10). Yıldırım (2003) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre,

genel olarak değerlendirildiğinde, kişilik özellikleri ve empatinin ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Yıldırım'ın (2003) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Ancak empati empatik ilgi boyutu ile mükemmeliyetçilik alt boyutları hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe aile beklentileri ve kişisel standartlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Bkz. Tablo-10).

Bu araştırmanın bulgularına göre empati ölçeği kişisel stres alt boyutu ile mükemmeliyetçilik alt boyutu olan hatalara aşırı ilgi ve davranışlardan şüphe arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo-10). Yıldırım (2003) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, genel olarak değerlendirildiğinde, kişilik özellikleri ve empatinin ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Yıldırım'ın (2003) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Ancak empati kişisel stres boyutu ile mükemmeliyetçilik alt boyutları düzen, aile beklentileri, ailesel eleştiri ve kişisel standartlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Bkz. Tablo-10).

1. Üniversite Öğrencilerinin Mükemmeliyetçi Kişilik Özelliği İle Empati Düzeyleri Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Bu araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan düzen puanları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Kız öğrencilerin düzen düzeyi erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo-11). Sapmaz (2006) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, cinsiyet farklılıklarının mükemmeliyetçi özelliklerine sahip olma ve mükemmeliyetçiliğin uyumlu ve uyumsuz görünümelerini taşıma açısından üniversite öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulunmuştur. Kız ya da erkek olma üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi olmalarında ve farklı mükemmeliyetçi özelliklerini sergilemelerinde (uyumlu-uyumsuz) anlamlı bir değişiklik göstermemektedir. Sapmaz' ın (2006) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklememektedir. Sun Selışık (2003) tarafından yapılan araştırma "Mükemmeliyetçilik boyutlarının çaresizliğe özgü açıklama biçimi ile ilişkileri" sonuçlarına göre, Çoklu varyans Analizi sonuçları mükemmeliyetçilik ve çaresizliğe

özgü açıklama biçimi arasında cinsiyete göre anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını ortaya koymuştur. Sun Selışık (2003) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklememektedir.

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan hatalara aşırı ilgi puanları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Erkek öğrencilerin hatalara aşırı ilgi düzeyi kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo-11). Bu bulguya göre erkek ile kız öğrenci hataya ilgi göstermemiştir. Mısırlı Taşdemir (2003) tarafından yapılan bir araştırmada mükemmeliyetçiliğin alt boyutu olan hatalara aşırı ilgi üzerinde cinsiyet farklılıklarına rastlanmıştır ve bu alt boyutu açısından erkekler kızlara oranla daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Mısırlı Taşdemir (2003) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklememektedir.

Bu araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan davranışlardan şüphe puanları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Erkek öğrencilerin davranışlardan şüphe düzeyi kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo-11). Sapmaz (2006) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, cinsiyet farklılıklarının mükemmeliyetçi özelliklerine sahip olma ve mükemmeliyetçiliğin uyumlu ve uyumsuz görünümelerini taşıma açısından üniversite öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulunmuştur. Kız ya da erkek olma üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi olmalarında ve farklı mükemmeliyetçi özelliklerini sergilemelerinde (uyumlu-uyumsuz) anlamlı bir değişiklik göstermemektedir. Sapmaz' ın (2006) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklememektedir.

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan aile beklentileri puanları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Erkek öğrencilerin aile beklentileri düzeyi kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo-11). Bu bulguya göre erkek ile kız aile beklentilerine ilgi göstermemiştir. Mısırlı Taşdemir (2003) tarafından yapılan bir araştırmada mükemmeliyetçiliğin alt boyutu olan aile beklentileri üzerinde cinsiyet farklılıklarına rastlanmıştır ve bu alt boyutu açısından

erkekler kızlara oranla daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Mısırlı Taşdemir (2003) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklememektedir.

Bu araştırmanın bulgularına göre, mükemmeliyetçilik alt boyutu olan ailesel eleştiri puanları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Erkek öğrencilerin ailesel eleştiri düzeyi kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo-11). Bu bulguya göre erkek ile kız ailesel eleştiriye ilgi göstermiştir. Mısırlı Taşdemir (2003) tarafından yapılan bir araştırmada mükemmeliyetçiliğin alt boyutu olan ailesel eleştiri üzerinde cinsiyet farklılıklarına rastlanmıştır ve bu alt boyutu açısından erkeklerin kızlara oranla daha fazla ailesel eleştiri eğiliminde oldukları anlaşılmıştır. Mısırlı Taşdemir (2003) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik alt boyutu olan kişisel standartlar puanları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Erkek öğrencilerin kişisel standartlar düzeyi kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo-11). Bu bulguya göre erkek ile kız öğrenciler kişisel standartlara ilgi göstermemiştir. Mısırlı Taşdemir (2003) tarafından yapılan bir araştırmada mükemmeliyetçiliğin alt boyutu olan kişisel standartlar üzerinde cinsiyet farklılıklarına rastlanmıştır ve bu alt boyutu açısından erkekler kızlara oranla daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Mısırlı Taşdemir (2003) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklememektedir.

Bu araştırmanın bulgularına göre, Empati alt boyutu olan bakış açısı alma puanları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Kız öğrencilerin bakış açısı alma düzeyi erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo-11). Bu sonuca göre cinsiyetin bakış açısı alma üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Yıldırım (2003) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, bakış açısı alma üzerinde cinsiyet farklılıklarına rastlanmamıştır. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen kızların bakış açısı alma ortalamaları erkeklerinkinden daha fazla olduğu görülmüştür. Yıldırım' ın (2006) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Bu araştırmanın bulgularına göre, empati alt boyutu olan hayal gücü puanları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Kız öğrencilerin hayal gücü düzeyi erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo-11). Bu sonuca göre cinsiyetin hayal gücü üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Yıldırım (2003) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, fantazi türü üzerinde cinsiyet farklılıklarının olduğu anlaşılmıştır. Kızların erkeklere oranla fantezi türü empatik eğilimleri daha fazladır. Genel anlamda empati üzerinde cinsiyet farklılıkları incelendiğinde, cinsiyet farklılıklarının olduğu görülmektedir. Kızların empati kurma eğiliminin erkeklerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda kızların erkelere kıyasla empatik duyarlığa sahip kişilik özellikleri taşıdıkları söylenebilir. Yıldırım' ın (2006) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Wied ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, cinsiyet farklılıklarında, kızlar erkeklere oranla daha fazla empati kurduklarını göstermiştir. Wied ve arkadaşları'nın (2007) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Bu araştırmanın bulgularına göre, empati alt boyutu olan empatik ilgi puanları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Kız öğrencilerin empatik ilgi düzeyi erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo-11). Bu sonuca göre cinsiyetin empatik ilgi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Yıldırım (2003) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, empatik ilgi üzerinde cinsiyet farklılıklarının olduğu ortaya çıkmıştır. Yıldırım' ın (2006) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Aydın (1996) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, cinsiyete bağlı olarak empati düzeyinde anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur. Aydın' ın (2006) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Öner (2001) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, farklı cinsiyet rol yönelimli kız ve erkek üniversite öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin karşılaştırılması araştırmasında, erkek ve kız öğrencilerin empatik beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öner' ın (2001) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklememektedir. Toussaint ve Webb (2005) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, kadınların, erkeklerden daha çok empatik olduğunu göstermiştir. Toussaint ve Webb (2005)

yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Klein ve Hodges (2001) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, empatik kesinlik performansında cinsiyet farklarının, erkek ile kızların arasında fark olmadığı bulunmuştur. Klein ve Hodges (2001) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklememektedir.

Bu araştırmanın bulgularına göre, empati alt boyutu olan kişisel stres puanları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Kız öğrencilerin kişisel stres düzeyi erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo-11). Bu sonuca göre cinsiyetin kişisel stres üzerinde etkili olduğu söylenebilir.. Yıldırım (2003) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, kişisel stres üzerinde cinsiyet farklılıkları anlamlı bulunmuştur. Kişisel stres yapmaya yatkınlık düzeylerinin kızlarda erkeklerden daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Yıldırım' ın (2006) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Tutarel Kışlak-Çabukça (2000) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, empati puanlarının cinsiyete bağlı olarak değişmediği belirlenmiştir. Tutarel Kışlak-Çabukça'nın (2000) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklememektedir.

2. Üniversite Öğrencilerinin Mükemmeliyetçi Kişilik Özelliği İle Empati Düzeyleri Yaş Göre Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Bu araştırmanın bulgularına göre, yaş düzeyine göre öğrencilerin düzen, hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, aile beklentileri, ailesel eleştiri ve kişisel standartlar puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu; öğrencilerin düzen, hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, aile beklentileri, ailesel eleştiri ve kişisel standartlar puanları üzerinde yaş düzeyinin anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir (Bkz. Tablo-13-15-17-19-21-23). Bu sonuca göre yaşı; düzen, hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, aile beklentileri, ailesel eleştiri ve kişisel standartlar üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

Bu araştırmanın bulgularına göre, yaş düzeyine göre öğrencilerin bakış açısı alma, hayal gücü ve empatik ilgi puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu; öğrencilerin bakış açısı alma, hayal gücü ve empatik ilgi puanları üzerinde yaş düzeyinin anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir (Bkz. Tablo-25-27-29). Bu sonuca göre yaşın bakış açısı alma, hayal gücü ve empatik ilgi üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir. Ataşlar (1991) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, farklı üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve yaş göre empatik eğilim düzeylerinin incelendiği araştırmada yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ataşlar'ın (1991) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Aydın (1996) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, empati ile yaş değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde, yaşa bağlı olarak deneklerin empati düzeylerinde bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Aydın'ın (1996) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Bu araştırmanın bulgularına göre, yaş düzeyine göre öğrencilerin kişisel stres puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmuştur (Bkz. Tablo-31). Bu bulgu; öğrencilerin kişisel stres puanları üzerinde yaş düzeyinin anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu sonuca göre yaşın kişisel stres üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

3. Üniversite Öğrencilerinin Mükemmeliyetçi Kişilik Özelliği İle Empati Düzeyleri Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Bu araştırmanın bulgularına göre, Üniversite Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Alt Boyutları (Düzen, Hatalara aşırı ilgi, davranışlardan Şüphe, Aile beklentileri, Ailesel eleştiri ve kişisel standartlar) Empati Alt Boyutları (Bakış Açısı Alma, Hayal Gücü, Empatik İlgi ve Kişisel stres) öğrenim gördükleri alanlara göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Bkz. Tablo-32). Bu sonuca göre mükemmeliyetçilik kişilik özelliği ile empati düzeyleri arasında üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri alanlara göre bir etkisi olmadığı söylenebilir. Bozkurt'un (1997) cinsiyetler, fakülteler ve uyum düzeyleri farklı üniversite

öğrencilerinin empati araştırması sonucuna göre Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin empatik eğilim düzeyi ile Fen fakültesi öğrencilerinin empatik eğilim düzeyi karşılaştığında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bozkurt'un (1997) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Sayın'ın (2003) farklı programlarda okuyan öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin empatik eğilimi, öğretmenlik mesleğine karşı tutum ve mesleki benlik saygısı incelemesi sonucuna göre öğrencilerin okudukları anabilim/bölümlere göre empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Sayın'ın (2003) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

4. Üniversite öğrencilerinin Mükemmeliyetçi Kişilik Özelliği İle Empati Düzeyleri Sınıf Düzeylerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Bu araştırmanın bulgularına göre, sınıf düzeyine göre öğrencilerin düzen, hatalara aşırı ilgi, aile beklentileri, ailesel eleştiri ve kişisel standartlar puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmamıştır (Bkz. Tablo-34-36-40-42-44). Bu bulgu; öğrencilerin düzen, hatalara aşırı ilgi, aile beklentileri, ailesel eleştiri ve kişisel standartlar puanları üzerinde sınıf düzeyinin anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bu sonuca göre sınıfın düzen, hatalara aşırı ilgi, aile beklentileri, ailesel eleştiri ve kişisel standartlar üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

Bu araştırmanın bulgularına göre, sınıf düzeyine göre öğrencilerin davranışlardan şüphe puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmuştur (Bkz. Tablo-38). Bu bulgu; öğrencilerin davranışlardan şüphe puanları üzerinde sınıf düzeyinin anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu sonuca göre sınıfın davranışlardan şüphe üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Scheffe testi sonucunda birinci sınıf öğrencilerinin davranışlardan şüphe puan ortalamaları ikinci, üçüncü, ve dördüncü sınıftaki öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Scheffe testi sonucuna göre sınıfın bir farkın yarattığını göstermektedir.

Bu araştırmanın bulgularına göre, sınıf düzeyine göre öğrencilerin bakış açısı alma, hayal gücü, empatik ilgi ve kişisel stres puanları arasındaki farka ilişkin F

değeri anlamlı bulunmamıştır (Bkz. Tablo-46-48-50-52). Bu bulgu; öğrencilerin bakış açısı alma, hayal gücü, empatik ilgi ve kişisel stres puanları üzerinde sınıf düzeyinin anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bu sonuca göre sınıf düzeyinin bakış açısı alma, hayal gücü, empatik ilgi ve kişisel stres üzerinde bir etki yaratmadığı söylenebilir. Akçalı (1991) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Akçalı (1991) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını desteklememektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi kişilik özelliği ile empati düzeylerinin farklı değişkenlere göre fark gösterip göstermediğine yönelik yapılan analizlerin bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar belirtilmiş ve araştırma sonucunda çıkan sonuçlara ilişkin olarak getirilen öneriler sunulmuştur.

Sonuçlar

Üniversite Öğrencilerinin, cinsiyete göre mükemmeliyetçilik alt boyutları (düzen, davranışlardan şüphe ve ailesel eleştiri) ile empati alt boyutları (hayal gücü, empatik ilgi ve kişisel stres) puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bir fark göstermiştir. Ama mükemmeliyetçilik alt boyutları (hatalara aşırı ilgi, aile beklentileri ve kişisel standartlar) ile empati alt boyutu (bakış açısı) puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bir fark göstermemiştir.

Üniversite Öğrencilerinin, yaşa göre mükemmeliyetçilik alt boyutları (düzen, hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, aile beklentileri, ailesel eleştiri ve kişisel standartlar) ile empati alt boyutları (bakış açısı alma, hayal gücü ve empatik ilgi) puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bir fark göstermemiştir. Ama yaşa göre, empati alt boyutu olan kişisel strese göre anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik alt boyutları (Düzen, Hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, Aile beklentileri, Ailesel eleştiri ve kişisel standartlar) empati alt boyutları (Bakış Açısı Alma, Hayal Gücü, Empatik İlgi ve Kişisel stres) öğrenim gördükleri alanlara veya bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Üniversite Öğrencilerinin, sınıfa göre mükemmeliyetçilik alt boyutları (düzen, hatalara aşırı ilgi, aile beklentileri, ailesel eleştiri ve kişisel standartlar) ile empati alt boyutları (bakış açısı alma, hayal gücü, empatik ilgi ve kişisel stres) puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bir fark göstermemiştir. Ama sınıfa göre, mükemmeliyetçilik alt boyutu olan davranışlardan şüpheye göre anlamlı bir fark görülmüştür.

Öneriler

Araştırma Ankara ili içinde bulunan Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinin belirli bölümlerinde yapılmıştır. Erkeklerin mükemmeliyetçi olma durumlarını gidermek için bireysel veya grupta danışma yapılabilir, onları olumlu mükemmeliyetçi bireye çevirebilir ve aynı zamanda erkeklerin empatilerini yükseltmek için seminerler sunulabilir. Söz konusu araştırma farklı üniversitelerde de uygulanabilir ve üniversiteler arasındaki fark veya ilişki incelenebilir. Ayrıca değişik örneklem grupları üzerinde de genişletilebilir (ilköğretim öğrencileri, lise öğrencileri v). Ebeveynlerin tutumlarını da göz önünde bulundurarak bireylerin mükemmeliyetçi kişilik oluşumunda etkisi olabilir ve bu konuda aileleri ve anne babaları bilgilendirmek için seminerler sunulabilir. Eğitim programlarında empati düzeylerinin geliştirilmesine yönelik planlamalar yapılması sağlanmalı, çünkü empati önemli bir kavramdır ve eğitim ile geliştirilebilir. Ailelerin çocukları ile empati kurması önemlidir.

KAYNAKÇA

- ADLER, A. (1956). **The Individual Psychology of Alfred Adler**. Newyork: Harper.
- ADLER, A. (2004). **Yaşamın Anlam ve Amacı**. (Yedinci baskı). çev. Kamuran Şipal. İstanbul: say yayınları.
- ACCORDINO, D. B., ACCORDINO, M. P. and SLANEY, R. B. (2000), “**An Investigation of Perfectionism, Mental Health, Achievement and Achievement Motivation In Adolescents**”. **Psychlogy in Schools**, 37, 535-545.
- ASHBY, J. S. and RICE, K. G. (2002). **Perfectionism, Dysfunctional Attitudes and Self-Esteem: A Structural Equation Analysis**. **Journal of Counseling and Development**, c. 80 (2), 197-203.
- AKKOYUN, F. (1982). **Empatik Anlayış Üzerine**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 15 (2), 63-69.
- AKKOYUN, F. (1983). **Empatik Olmak, Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 16 (1), ss. 103-124.
- AKÇALI, Ö. (1991). **Kaygı Seviyesinin Empatik Beceriye Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- ALVER, B. (1998). **Bireylerin Uyum Düzeyleri ile Empatik Becerileri Arasındaki İlişkiler**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

- ALDEA, Mirela A. and RICE, Kenneth G. (2006). **The Role of Emotional Dysregulation in Perfectionism and Psychological Distress**. *Journal of Counseling Psychology*. Vol 53(4) 498-510.
- ALTINTAŞ, E. ve GÜLTEKİN, M. (2005). **Psikolojik Danışma Kuramları**. (İkinci baskı). İstanbul: Alfa Basın yayım Dağıtım.
- AYDIN, A. (1996). **Empatik Becerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- AYDEMİR, Ö. (2005). **Güncel Psikoloji ve Psikiyatri**. KÖROĞLU, E. (Ed). Bilkent Ankara: hekimler yayın birliği, cilt (4), s. 34,36, Yaz.
- AYDEMİR, Ö. (2006). **Güncel Psikoloji ve Psikiyatri**. KÖROĞLU, E. (Ed). Bilkent Ankara: hekimler yayın birliği, cilt (4), s. 36, Kış.
- BURNS, D. D. (1980), **“The Perfectionist’s Script for Self-Defeat”**. *Psychology Today*, 14, 34-52.
- BUDAK, S. **Psikoloji Sözlüğü**. (2005). Ankara, Bilim ve Sanat Yayınları.
- BRITTON, P. C. and FUENDELING, J. M. (2005). **The Relations Among Varieties of Adult Attachment and the Components of Empathy**, *The Journal of Social Psychology*, 145(5), 519–530.
- BOYCE, P. and MASON, C. (1996), **“An Overview of Depression-Prone Personality Traits and The Role of Interpersonal Sensitivity”**, *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 30, 90-103.

- CHANG, E. C. (2006). **Conceptualization and Measurement of Adaptive and Maladaptive Aspects of Performance Perfectionism: Relations to Personality, Psychological Functioning, and Academic Achievement**, Cogn Ther Res 30: 677–697.
- CHANG, E. C. (Ed.) (2001). **Optimism and Pessimism: Implications For Theory, Research, and Practice**. Washington, DC: American Psychological Association.
- COHEN, D. and STRAYER, J. (1996). **Empathy İn Conduct-Disordered and Comparison Youth**. Developmental Psychology, 32, pp. 988–998.
- CÜCELOĞLU, D. (2000). İyi Düşün Doğru Karar Ver. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- ÇAKICI, Ç. D. (2004). **Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Genel Erteleme ve Akademik Erteleme Davranışının İncelenmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DÖKMEN, Ü. (1987). **Empati Kurma Becerisi ile Sosyometrik Statü Arasındaki İlişki**. Cilt 20 (1-2):183-207.
- DÖKMEN, Ü. (1988). **Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama İle Geliştirilmesi**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 21(1-2), 155-190.
- DÖKMEN, Ü. (1990). **Yeni bir Empati Modeli ve Empatik Becerinin İki Farklı Yaklaşımla Ölçülmesi**. Psikoloji Dergisi, 7(24), 42-50.
- DÖKMEN, Ü. (1996). **İletişim Çatışmaları ve Empati**. (Üçüncü baskı). Sistem yayıncılık.

- DÖKMEN, Ü. (1997). **(Empatik Beceri Ölçeği); İletişim Çatışmaları ve Empati**. Sistem yayıncılık, Ankara.
- DÖKMEN, Ü. (2000). **İletişim Çatışmaları ve Empati**. (On altıncı basım). İstanbul sistem yayıncılık.
- DÖKMEN, Ü. (2005). **İletişim Çatışmaları ve Empati**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- DÖKMEN, Ü. (2006). **Küçük Şeyler 2**. (İkinci basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- DEĞİRMENCİ, C. H. (2004). **Kişisel Gelişim ve Pozitif Enerji**. (İlk yayın). Bilge karınca yayın.
- DAVIS, M, H. and other. (1999). **Empathy, Expectioans, and Situational Preferences: Personality İnfluences On The Decision to Participate in Volunter Helping Behaviors**. Journal of Personality. Vol. 67, No.3, 469-491.
- ERÇOBAN, S. (2003). **İlköğretim II. Kademesindeki Branş Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- ERÖZKAN, A. (2004). **Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası Duyarlılıkları İle Reddedilme Duyarlılıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi**. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, Cilt 5, Sayı 2,(2004), 85-98.
- ENNS, M. W., COX, B. J. And CLARA, I. (2002). **Adaptive and Maladaptive Perfectionism: Developmental Origins and Association With Depression Proneness**, Personality and İndividual Differences, c. 33, pp.921-935.

- EISENBERG, N. (2003). **Prosocial Behavior, Empathy, and Sympathy**. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes, & K. A. Moore (Eds.), *Well-being: Positive development Across The Life Course* (pp. 253–265). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- EISENBERG, Sheldon and DELANEY, Daniel J. (1993). **Psikolojik Danışma Süreci**. (Birinci baskı). Çev. Nihal ÖREN ve Mehmet TAKKAÇ. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- FLETT, G. L., BESSER, A., DAVİS, R. A. and HEWITT, P. L. (2003). **Dimensions of Perfectionism, Unconditional Self-Acceptance, and Depression**. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 21, 119-1338.
- FROST, R.O. and HENDERSON, K. J. (1991). **Perfectionism and Reactions to Athletic Competition**, *Journal of Sport and Exercise Psychology* 13, pp. 323–335.
- FROST R. O., LAHART C. M. and ROSENBLATE, R. (1991). **The Development of Perfectionism: A Study of Daughters and Their Mothers**. *Cognitive Therapy and Research*, 15, pp. 469-489.
- FROST, R. O., MARTEN, P. A., LAHART, C. And ROSENBLATE, R. (1990), **“The Dimensions of Perfectionism”**, *Cognitive Therapy and Research*, 14, pp. 449-468.
- FORD, M. E. (1982). **Social Cognition and Social Competence in Adolescence**. *Developmental Psychology*. 18(3), pp. 323-340.
- FLETT, G. L., BESER, A., HEWITT, P. L. and DAVİS, R. (2007). **Perfectionism, Silencing The Self, and Depression**. *Personality and Individual Differences* 43, pp. 1211–1222.

- GEÇTAN, E. (2005). **Psikanaliz ve Sonrası**. (On birinci baskı). İstanbul: Metis yayınları.
- GÜMÜŞ, A. E. (2006). **Sosyal Kaygının Benlik Saygısına ve İşlevsel Olmayan Tutumlara Göre Yordanması**. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. GÜVEN, M. (Ed). , cilt/III, sayı: 26, s. 64-65.
- GÜL, Elif Sultan. (2006). **Mükemmeliyetçiliğin Depresyon, Anti depresyon Yanıt ve İntihar Düşüncesi İle İlişkisi**. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi.
- GILMAN, R and ASHBY, J. S. (2003). **Multidimensional Perfectionism İn A Sample Of Middle School Students: An Exploratory Investigation**, Psychology in the Schools, Vol. 40(6), pp. 677-689.
- GERLACH, Peter, K. (2001). Step Family in Formation, Empatic Listening. (<<http://www.stepfamilyinfo.org/projects/02/listen.htm>>).
- GLADSTEİN, Gerald A. (1977). **Empathy and Counseling Outcome: An Empirical and Conceptual Review**. Counseling Psychologist, Vol. 6, 163-171.
- HORNEY, K. (2006). **Nevrozlar Ve İnsan Gelişimi**. (Beşinci basım). Türkçesi: Selçuk BUDAK. İstanbul: Öteki Yayınevi.
- HANÇER, M. ve TANRISEVDİ, A. (2003). **Sosyal Zeka Kavramının Bir Boyutu Olarak Empati ve Performans Üzerine Bir İnceleme**. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Aralık 2003 Cilt : 27 No: 2, 211 – 225.
- HEWITT, P. L. and FLETT, G. L. (1991a) . **Dimensions Of Perfectionism İn Clinical Depression**. Journal Of Abnormal Psychology, 100: 98-101.

- HEWITT, P. L. and FLETT, G. L. (1991b). **Perfectionism in the Self and Social Contexts: Conceptualization, Assessment, and Association With Psychopathology.** *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 60, No. 3, pp. 456-470.
- 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*, Vol. 102. No. 1, pp. 58-65.
- HABKE, A. M. and FLYNN, C. A. (2002). **Interpersonal Aspects Of Trait Perfectionism.** In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), **Perfectionism: Theory, Research, and Treatment** (pp. 151–180). Washington, DC: American Psychological Association.
- HOFFMAN, M. L. (2000). **Empathy and Moral Development: Implications For Caring and Justice.** New York: Cambridge University Press.
- HINNANT, J. B. and O'BRIEN, M. (2007). **Cognitive and Emotional Control and Perspective Taking and Their Relations to Empathy in 5-Year-Old Children.** *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3),pp. 301–322.
- KÖROĞLU, E. (2006). **Güncel Psikoloji ve Psikiyatri.** Aydemir, Ö. (Ed). Bilkent Ankara: hekimler yayın birliği, cilt (4), s. 30, Kış.
- KORKUT, F. (2004). **Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma.** Ankara, Ertem Matbaası.
- KIRDÖK, O. (2004). **Olumlu Ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği Geliştirme Çalışması.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

KARABAĞ, Ş. G. (2003). **Öğretilebilir Ve Bilişsel Bir Beceri Olarak Tarihi Empati**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

KARASAR, N. (2004). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. (Onüçüncü Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KÖKSAL, A. (2000). **Müzik Eğitimi Alma, Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Değişkenlerine Göre Ergenlerin Empatik Becerilerinin Ve Uyum Düzeylerinin İncelenmesi**. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 18: 99-107.

KOBORI, O. and TANNO, Y. (2005). **Self-Oriented Perfectionism and its Relationship to Positive and Negative Affect: The Mediation of Positive and Negative Perfectionism Cognitions**. Cognitive Therapy and Research, Vol. 29, No. 5, pp. 555–567. October.

KLEIN, K. J. K. and HODGES, S. D. (2001). **Gender Differences, Motivation, and Empathic Accuracy: When It Pays to Understand**. Personality and Social Psychology, Vol. 27 No. 6, 720-730.

LOCICERO, K.A. and ASHBY, J.S. (2000). **Multidimensional perfectionism and self-reported self-efficacy in college students**. Journal of College Student Psychotherapy, 15, 47–56.

MIZRAK, E.Ö. (2006). **Anksiyete Bozukluğu Ve/Veya Depresif Bozukluk Tanısı Alan Hastalarda Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği Uyarlama Çalışması**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

MISIRLI TAŞDEMİR, Ö. (2003). **Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik, Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı, Kontrol Odağı, Öz Yeterlik ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**.

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

MYRY, L. And HELKAMA, K. (2001). **University Students Value Priorities and Emotional Empathy**. Education Psychology, Vol. 21 (1), pp. 28-40.

NELSON-JONES, RICHARD. (1982). **The Theory and Practice Of Counseling Psychology**. Cassell Educational Limited, London, Çeviren: Füsün AKKOYUN (Ed), Veli DUYAN, Süleyman DOĞAN, Berrin EYLEN ve Fidan KORKUT.

ÖZBAY, Y. ve MISIRLI TAŞDEMİR, Ö. (2003). Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi**, 9-11 Temmuz, Malatya.

ÖZBAY, Y. ve YILDIRIM, H. (2003). **Kişiler Arası Tepkisellik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

ÖZBAY, Y. ve ŞAHİN, M. (1996). Psikolojik Danışmada Empatik Atmosfer ve Beceri Düzeyinde Kazandırılması. **III. Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresi**, Çukurova Üniversitesi, 15-16 Nisan, Adana.

ÖZ, F. (1998). **Son Sınıf Hemşirelik Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri, Empatik Becerileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki**. Gazi Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 2 (2), s. 33.

ÖZGÜNGÖR, S. (2003). **Mükemmeliyetçilik ve Özerklik Destekleyici Davranışların Amaç Tarzları İle İlişkisi**. Eğitim ve Bilim cilt 28, 127(25-30).

- POWERS, T. A., ZUROFF, D. C. and TOPCIU, R. A. (2004). **Covert and Overt Expressions of Self-Criticism**. *European Journal of Personality Eur. J. Pers.* 18: 61–72.
- PACHT, A. R. (1984). **Reflections On Perfectionism**. *American Psychologist*, 39, pp. 386-390.
- RICE, K. G. And LOPEZ, F. G. (2004). **Maladaptive Perfectionism, Adult Attachment, and Self-Esteem in College Students**. *Journal of College Counseling*, Vol 7, pp. 118-128.
- RICE, K. G., KUBAL, A. E. and PREUSSER, K. J. (2004). **Perfectionism And Children's Self-Concept: Further Validation Of The Adaptive/Maladaptive Perfectionism Scale**. *Psychology in the Schools*, Vol. 41(3), pp. 279-290.
- RICE, K. G. and SLANEY, R. B. (2002). **Cluster Of Perfectionism: Two Studies Of Emotional Adjustment And Academic Achivement**. *Measurement And Evalution In Counseling And Devlopment*. 35, pp. 135-149.
- REDFERN, S., DANCEY, C. P. and DRYDEN, W. (1993). **Empathy: Its Effect on How Counsellors are Perceived**. *British Journal of Guidance and Counselling*, Vol 21 No. 3, September 21: 3, 300-309.
- RYAN, E. and AHMAD, Y. (2003). **Listening To Children and Young People**. *Bristol Faculty of Health and Social Care*.
- STOEBER, J. and RAMBOW, A. (2007). **Perfectionism in Adolescent School Students: Relations With Motivation, Achievement, And Well-Being**. *Personality and Individual Differences*, Volume 42, Issue 7, May, Pages 1379-1389.

SAPMAZ, F. (2006). **Üniversite Öğrencilerinin Uyumlu Ve Uyumsuz Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin Psikolojik Belirti Düzeyleri Açısından İncelenmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

SAYIN, S. (2003). **Farklı Programlarda Okuyan Öğretmen Adayı Üniversite Öğrencilerinin Empatik Eğilimi, Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum ve Mesleki Benlik Saygısı.** Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(6):74-84.

SUN SELİŞİK, ZENEP EDA. (2003). **The Dimensions Of Perfectionism And Their Relations To Helpless Explanatory Style.** In partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science in the department of educational sciences. Middle East Technical University.

SARDOĞAN, M, E. (1998). **Florida İnsan İlişkileri Becerileri Eğitimi Modelinin Grup Üyelerinin Kaygı, Yalnızlık, Atılganlık, Kendini Açma Ve Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Samsun.

SCHWEITZER, R. D. (2002). **"Perfectionism and mental health in Australian University Students: Is there a relationship?"**. Journal of College Student Development. Sep/Oct.

SUDDARTH, B. H. and SLANEY, R. B. (2001). **An Investigation Of The Dimensions Of Perfectionism In College Students.** Measurement And Evaluation In Counseling And Development, Vol 34, pp. 157-165.

STUMPF, H. And PARKER, W. D. (2000). **A Hierarchical Structural Analysis Of Perfectionism And Its Relation To Other Personality Characteristics.** Personal Individual Differences, c.28, pp. 837-852.

- SLADE, P. D. and OWENS, R. G. (1998). **A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory.** Behavioral Modification, 22, pp. 372–390.
- SOENENS, B., VANSTEENKISTE, M., DURIEZ, B. and GOOSSENS, L. (2006). **In Search of the Sources of Psychologically Controlling Parenting: The Role of Parental Separation Anxiety and Parental Maladaptive Perfectionism.** Journal Of Research On Adolescence, 16(4), 539–559.
- ŞİMŞEK, U. E. (1995). **Öğretmen ve Öğrencilerin Empatik Tepkileri.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TAN, O. (2004). **Takıntılar Vaka Örnekleri ve Tedavi Yöntemleri.** (İkinci Baskı). İstanbul: Sistem Matbaacılık.
- TAN, O. (2005). **Takıntılar Vaka Örnekleri ve Tedavi Yöntemleri.** (Üçüncü Baskı). İstanbul: Sistem Matbaacılık.
- TOUSSAINT, L. and WEBB, J. R. (2005). **Gender Differences in the Relationship Between Empathy and Forgiveness.** The Journal of Social Psychology, 145(6), pp. 673–685.
- TUTAREL-K. ve ÇABUKÇA, F. (2002). **Empati ve Demografik Değişkenlerin Evlilik Uyumu ile İlişkisi.** Aile ve Toplum Dergisi, Sayı:5, Cilt:2, Yıl:5, Nisan-Haziran.
- WHIRTER, JEFFRIES Mc. J ve VOLTAN - ACAR, N. (1985). **Çocukla iletişim: öğretme, destekleme ve çocuk yetiştirme sanatı.** Ankara: Nüve Matbaası.

- WIED, M. De., BRANJE, S. J.T. and MEEUS, W. H. J. (2007). **Empathy and Conflict Resolution in Friendship Relations Among Adolescents.** Aggressive Behavior, Volume 33, pages 48–55.
- WHITE, J. S. (1997). **Empathy: A Literature Review and Concept Analysis.** Journal of Clinical Nursing. Vol 6, 264.
- WISEMAN, T. (1996). **A Concept Analysis of Empathy.** Journal of Advanced Nursing, 23, pp. 1162-1167.
- WISPE, L.(1986). **The Distinction Sympathy and Empathy To Call Forth a Concept, A Word is Needed.** Journal of Personality and Social Psychology, 50 (29), pp. 312-321.
- WEI, M., MALLINCKRODT, B., RUSSELL, D. W. and TODD ABRAHAM, W. (2004). **Maladaptive Perfectionism as a Mediator and Moderator Between Adult Attachment and Depressive Mood.** Journal of Counseling Psychology, Vol. 51, No. 2, pp. 201–212.
- YILDIRIM, H. (2003). **Empati ile Beş Faktör Kişilik Modeli Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- ZAHN-WAXLER, C. and RADKE-YARROW, M. (1990). **The Origins Of Empathic Concern.** Motivation and Emotion, 14, pp. 107-130.

EK:1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

İlişikte sunmuş olduğumuz anket bataryası, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalınca üniversite öğrencileri üzerinde yürütülmekte olan bir çalışmaya aittir. Değerli zamanınızdan bir süre ayırarak cevaplayacağınız bu testler sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Test üzerinde kimliğinizi belirtir herhangi bir bilgi istenmemektedir. Böyle bir kaygıdan uzak ve samimi bir şekilde vereceğiniz cevaplar, araştırmanın bilimselliğinin tek garantisidir.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

1. **Cinsiyetiniz:** K ☐ E ☐

2. **Yaşınız:** (1) 17-18 ☐ (2) 18-20 ☐ (3) 20-22 ☐ (4) 22-25 ☐ (5) 25 ve
Üzeri ☐

3. **Sınıfınız:** (1) 1.sınıf ☐ (2) 2.sınıf ☐ (3) 3.sınıf ☐ (4) 4.sınıf ☐ (5) 5.sınıf ☐

5. **Bölümünüz:**

EK: 2**Çok boyutlu mükemmeliyetçilik Ölçeği Örnek Maddeler**

		Kesinlikle katılmıyorum	katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Ebeveynlerim benim için çok yüksek standartlar belirler	1	2	3	4	5
2	Düzen (plan) benim için çok önemlidir	1	2	3	4	5
3	Çocukken, bir şeyi mükemmel olarak gerçekleştirmede cezalandırıldım	1	2	3	4	5
5	Ebeveynlerim hatalarımı asla anlamaya çalışmadılar	1	2	3	4	5
35	Hiçbir zaman ebeveynlerimin standartlarını karşılayabildiğimi düşünmedim	1	2	3	4	5

EK: 3**Kişiler Arası Tepkisellik Ölçeği Örnek Maddeler**

		Beni Hiç Tanımlamaz	Beni kısmen tanımlar	Kararsızım	Beni oldukça tanımlar	Beni çok iyi tanımlar
1	Başıma gelebilecek şeyler hakkında düzenli olarak gündüz rüyası görür hayal kurarım	1	2	3	4	5
2	Sık sık benden daha talihsiz insanlara karşı hassasiyet ve şefkat duyguları taşıyırım	1	2	3	4	5
3	Bazen olayları “başkalarının” bakış açısından görmekte zorluk çekiyorum	1	2	3	4	5
20	Sıklıkla gördüğüm şeylerden oldukça etkilenirim	1	2	3	4	5
35	Birini eleştirmeden önce, eğer onun yerinde olsaydım nasıl hissedeceğimi hayal etmeye çalışırım	1	2	3	4	5