

An investigation of the relationship between positive and negative perfectionism and study skills with canonical correlation

Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasındaki ilişkinin kanonik korelasyon ile incelenmesi

Mustafa İlhan¹
Bayram Çetin²
Meral Öner Sünkür³

Abstract

The aim of this research was to investigate the relationships between positive and negative perfectionism and study skills. Relational screening model was used in this study with this aim. Workgroup of the investigation consists of 207 students receiving study in three high schools in Battalgazi District of Malatya City, in the spring semester of 2011-2012 school year. 105 (50.72%) of the students in the workgroup are female and 102 (50.28%) of whom are male. In the research, "The Positive and Negative Perfectionism Scale" developed by Kırdök (2004) has been used to determine the perfectionism characteristics of the students and "The Study Skills Scale" developed by Mr. Bay, Tuğluk and Gençdoğan (2004) has been used to test the study skills of the students. In the research, the relationship between the perfectionism data set composing of positive perfectionism and negative perfectionism variables; and study skills data set composing of motivation, time management, and exam preparation-test anxiety management variables has been investigated by canonical correlation

Özet

Bu araştırmada, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca uygun olarak araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2011-2012 Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde Malatya ili Battalgazi İlçesindeki üç lisede öğrenim gören 105'i (%50.72) bayan, 102'si (%50.28) ise erkek olmak üzere toplam 207 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada öğrencilerin mükemmeliyetçilik özelliklerinin belirlenmesinde Kırdök (2004) tarafından geliştirilen "Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin ders çalışma becerilerini ölçmek amacıyla ise Bay, Tuğluk ve Gençdoğan (2004) tarafından geliştirilen "Ders Çalışma Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada olumlu mükemmeliyetçilik ve olumsuz mükemmeliyetçilik değişkenlerinden oluşan mükemmeliyetçilik veri seti ile motivasyon, zaman yönetimi ve sınava hazırlanma-sınav kaygısı yönetimi değişkenlerinden oluşan ders çalışma becerileri veri seti arasındaki ilişki

¹ Arş. Gör., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Diyarbakır, mustafailhan21@gmail.com

² Doç.Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep, bctin27@gmail.com

³ Arş. Gör., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Diyarbakır, onersunkur@gmail.com

analysis. The results of canonical correlation analysis demonstrated that there were significant relationships between positive and negative perfectionism and study skills. Common variance that the positive and negative perfectionism and study skills data sets share has been calculated as 35.59%.

Keywords: Positive and negative perfectionism, study skills, canonical correlation

kanonik korelasyon analizi ile incelenmiştir. Kanonik korelasyon analizi sonucunda, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasında anlamlı ilişki tespit edilmiş ve veri setleri arasında paylaşılan ortak varyansın %35.59 olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik, ders çalışma becerileri, kanonik korelasyon

[\(Extended English abstract is at the end of this document\)](#)

Giriş

Bir eğitim sisteminin kalitesinin göstergesi olarak düşünülmesi ve eğitim politikasındaki değişimlere rehberlik etmesi açısından öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörlerin incelenmesi oldukça önemlidir (Alnabhan, Al-Zegoul & Harwell, 2001). Öğrencilerin akademik başarılarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilecek pek çok faktör bulunmaktadır (Uluğ, Güngör ve Akyol, 2004, Yıldırım, 2000). Öğrencilerin başarıları üzerinde belirleyici rol oynayan faktörlerden biri de mükemmeliyetçi kişilik özellikleridir (Altun ve Yazıcı, 2010; Kottman, 2000; Parker, 2000; Soleymania & Rekabdar, 2010; Short, Owens, Slade & Dewey, 1995; Stoeber & Eismann, 2007; Stoeber & Otto, 2006; Stoeber & Rambow, 2007; Tsui & Mazzocco, 2006). Mükemmeliyetçilik, kişinin başarı ve davranışları üzerinde yüksek hedefler belirlemesi ve bu hedeflere ulaşma beklentisi olarak tanımlanabilir (Slaney, Rice & Ashby, 2002). Bu durum olumlu ya da olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. Yüksek standartlar belirlemek, yüksek başarı ve motivasyonu beraberinde getirebileceği gibi (Bieling, Israeli, Smith, & Antony, 2003), başarısızlık durumlarında kişinin kendisini suçlamasına (Rice & Ashby, 2007) ve öğrencinin başarısızlığa odaklanmasına neden olabilir (Blankstein, Flett, Hewitt & Eng, 1993; Frost & DiBartolo, 2002; Hewitt & Flett, 1991a). Bu noktadan hareketle, mükemmeliyetçilik kavramı; olumlu mükemmeliyetçilik ve olumsuz mükemmeliyetçilik şeklinde iki boyutlu olarak ele alınmaktadır (Ashby & Rice, 2002; Frost, Heimberg, Hoit, Mattia & Neubauer, 1993; Hamacheck, 1978; Kırdök, 2004; Kottman, 2000; LoCicero & Ashby, 2000; Parker, 2000; Rimm, 2007; Schuler, 2000; Slaney, Ashby & Trippi, 1995; Stoeber & Otto, 2006; Terry-Short, Owens, Slade & Dewey, 1995). Mükemmeliyetçilik, öğrencinin çabaları üzerinde tetikleyici bir rol oynayarak (Kottman & Ashby, 2000) pozitif etkilere önderlik ediyorsa olumlu mükemmeliyetçilik olarak adlandırılmaktadır (Hamacheck, 1978; Stoeber & Otto, 2006). Olumlu mükemmeliyetçi öğrenciler, benlik saygıları

gelişmiş olan bireylerdir (Hamacheck, 1978) Belirledikleri gerçekçi hedeflere ulaşmak için çaba sarf eden bu öğrenciler (Ens, Cox & Clara, 2002; Flett & Hewitt, 2002; Rice, Ashby & Slaney, 1998) başarıma arzusu ile motive olur, kişisel ve çevresel sınırlamalarla karşılaştıklarında bunları olgunlukla karşılayabilirler (Hamacheck, 1978). Diğer yandan, mükemmeliyetçilik öğrencinin başarısızlıklara odaklanmasına neden olarak (Parker, 1997; Rice, Lopez & Vergara, 2005) düşük motivasyon (Bieling vd., 2003), yüksek kaygı (Hewitt & Flett, 1991a, 1991b; Kottman & Ashby, 2000; Shafran & Mansell, 2001; Slaney & Ashby, 1996; Stoeber & Otto, 2006), erteleme (Ferrari, 1992; Hewitt & Flett, 1991b; Rice & Mirzadeh, 2000; Slaney & Ashby, 1996) ve kaçınma (Bieling, Israeli & Antony, 2004; Hamachek, 1978; Slade & Owens, 1998; Terry-Short, Owens, Slade & Dewey, 1995) gibi negatif etkileri beraberinde getirebilir. Bu durum olumsuz mükemmeliyetçilik olarak adlandırılmaktadır (Hewitt & Flett, 1991b; Rice & Ashby, 2007). Olumsuz mükemmeliyetçi öğrenciler, kendileri için gerçekçi olmayan hedefler belirler (Enss, Cox & Clara, 2002), başarısızlık korkusu ile motive olur (Blackburn, 2003), başarı ölçütü olarak sosyal karşılaştırmaları kullanır (Slaney, Rice & Ashby, 2002) ve belirledikleri yüksek standartlara ulaşmaya çalışırken karşılaştıkları başarısızlık durumlarında kendilerini suçlamaktadırlar (Flett & Hewitt, 2002; Hamachek, 1978; Kottman & Ashby, 2000; Parker & Adkins, 1995; Rice & Ashby, 2007). Aşırı bir özeleştirici tutum içerisinde olan olumsuz mükemmeliyetçi öğrenciler (Hamacheck, 1978; Kottman & Ashby, 2000; Rice & Ashby, 2007; Rice, Lopez & Vergara, 2005) ya hep ya hiç şeklinde bir düşünce tarzına sahiptirler (Burns & Fedewa, 2005; Hewitt & Flett, 1991b). Bu nedenle, olumlu mükemmeliyetçiliğin başarı üzerinde pozitif bir etkisinin olduğu düşünülürken, olumsuz mükemmeliyetçiliğin başarı üzerinde negatif bir etkisinin olduğu düşünülmektedir (Ram, 2005).

Öğrencilerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri ile birlikte akademik başarıları üzerinde etkili olan bir diğer faktör de ders çalışma becerileridir (Caballos & Esteban, 1988; Gadzella & Williamson, 1984; Grabill vd., 2005; Gettinger & Siebert, 2002; Houtte, 2004; Jones, Slate & Kyle, 1992; Yip & Chung, 2002). Ders çalışma becerileri farklı araştırmacılar tarafından değişik şekillerde tanımlanmıştır. Gall, Gall, Jacobsen & Bullock (1990) ders çalışma becerilerini, bir öğrenme görevinin tamamlanması için uygun stratejilerin kullanımı şeklinde tanımlamıştır. Rafeoth & DeFabo (1990), ders çalışma becerilerini, öğrencinin ihtiyaç duyduğu öğrenmeleri gerçekleştirebilmek için yapması gerekenleri planlaması, organize etmesi ve bilgiyi kodlaması şeklinde işleyen bir süreç olarak belirtmiştir. Thomas (1993) ders çalışma becerilerini, öğrenme amacıyla belirli tekniklerin etkin bir biçimde kullanılması şeklinde ifade etmiştir. Uluğ (1981) ders çalışma becerilerini, öğrencinin derslerini belli bir program dâhilinde sistemli ve düzenli bir şekilde çalışması, ders çalışırken dikkatini derse yoğunlaştırması ve öğrenmeye ilişkin görevlerini

tam olarak bitirinceye kadar çalışmada sebat etmesi olarak tanımlamıştır. Küçükahmet (2009) ise ders çalışma becerilerini öğrencilerin okul saati içinde ve dışında, okula ilişkin etkinliklere karşı belli bir biçimde tepki göstermeye hazır oluşları ve bu konuda belli bir davranış kalıplarına sahip olmaları şeklinde ifade etmiştir. Ders çalışma becerileri farklı araştırmacılar tarafından değişik şekillerde tanımlansa da, ders çalışma becerilerinin; sınavlara hazırlanma (Purdue & Hattie, 1999), ev ödevi yapma, okulda öğrenilenleri tekrar etme, sunumlara ve projelere hazırlanma (Wagner, Schober & Spiel, 2008), kütüphaneden faydalanma (Demircioğlu Memiş, 2007; Purdue & Hattie, 1999); not tutuma (Agnew, Slate, Jones & Agnew, 1993; Neri, 2007; Thomas, 1993), okuma, dinleme, yazma (Demircioğlu Memiş, 2007; Thomas, 1993), etkili zaman kullanımı, stres kontrolü (Thomas, 1993) gibi çeşitli davranışları içerdiği araştırmacıların birçoğu tarafından kabul edilmektedir (Dodge, 1994; Entwistle & Waterson, 1988; Minnaert & Janssen, 1992). Ders çalışma becerileri kapsamında yer alan bu davranışlar motivasyon, zaman yönetimi, ve sınavlara hazırlanma-sınav kaygısı yönetimi olmak üzere üç boyut altında açıklanmaktadır (Bay, Tuğluk ve Gençdoğan, 2004; Güçlü, Yıldız ve Şahan, 2010; Gurung, Weidert ve Jeske, 2010; Kartika, 2007).

Motivasyon, istekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsamakta (Cornell & Martin, 1997; Cüceloğlu, 2009), bir derse ya da bir konuya dönük olarak davranışı başlatan, sürdüren ve yönlendiren bir güç olarak tanımlanmaktadır (Kara, 2008; Martin & Briggs, 1986). Bu güç, öğrenciyi öğrenme sürecine yöneltmekte, öğrencinin dikkatini ve ilgisini derse vermesini sağlayarak, dersin amaçlarıyla ilgisi olmayan eylemlere yönelmesi engellemektedir (Hesapçioğlu, 2011). Dolayısıyla motivasyon, öğrencinin sahip olduğu potansiyeli etkili bir şekilde ortaya koymasında itici bir rol oynamaktadır (Yazıcı, 2009). Öğrenme-öğretme sürecinde yüksek motivasyona sahip olan öğrenciler, karşılaştıkları problemlere çözüm üretme konusunda isteklidir, güç görevlerde ısrarcıdır (Akbaba, 2006), gerçekleştirmeleri beklenen görevleri bitirme konusunda kararlıdır ve yaptıkları işten zevk alırlar (Masgoret & Gardner, 2003). Öğrenme-öğretme sürecinde düşük motivasyona sahip olan öğrenciler ise, dersi dinlemek ve ders çalışmak istemezler (Çakmak ve Ercan, 2006), ders çalışma ile ilgili faaliyetleri erteleyerek ders ile ilgili olmayan etkinliklere yönelirler (Aydemir, tarihsiz). Bu nedenle, motivasyonu yüksek olan öğrencilerin motivasyonu düşük olan öğrencilere göre, sınıf içi etkinliklere katılma konusunda daha istekli oldukları ve öğrenme sürecinde daha fazla çaba ortaya koydukları söylenebilir (Wolters & Rosenthal, 2000).

Yüksek motivasyon, öğrencilerin zamanı verimli bir şekilde kullanmalarını sağlayarak, akademik başarılarına olumlu yönde etkilemektedir. Ancak, başarılı olabilmek için zamanın verimli bir şekilde kullanılmasının yanı sıra önceliklere göre programlanmasına da ihtiyaç vardır (Batlaş, 1994). Bu noktada, zaman yönetimi kavramı karşımıza çıkmaktadır. Zaman yönetimi, amaçlara

ulaşmak için önemli bir kaynak olan zamanı etkili bir şekilde kullanabilme çabası olarak tanımlanmaktadır (Karaoğlan ve Yaman, 2009). Zamanın etkili bir şekilde yönetilebilmesi için, ihtiyaçların belirlenmesi, bu ihtiyaçları karşılayabilmek için gerekli olan hedeflerin oluşturulması, öncelikli işlerin belirlenmesi, zamanın bu önceliklere göre planlanması (Lakein, 1973'den akt: Smythe & Robertson, 1999; Uğur, 2000) ve bu süreçte ortaya çıkabilecek problemlere karşı hazırlıklı olunması gerekmektedir (Gözel, 2010). Zaman yönetimi ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu (Alay ve Koçak, 2003; Britton & Tesser, 1991; Campbell & Svenson, 1992; Demirtaş ve Özer, 2007; Macan, Shahani, Dipboye & Philips, 1990; Trueman & Hartley, 1996) göz önüne alındığında, öğrencilerin zaman yönetimi becerileri geliştiği takdirde eğitim süreci sonunda kazanılması öngörülen hedeflere ulaşmanın daha kolay olacağı söylenebilir.

Ders çalışma becerilerinin bir diğer boyutu ise sınavlara hazırlanma-sınav kaygısı yönetimidir (Bay, Tuğluk ve Gençdoğan, 2004). Sınavlar, öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde önemli bir yere sahiptir (Bay, Tuğluk ve Gençdoğan, 2004; Hancock, 2001). Bu nedenle, öğrencilerin sınavlara hazırlanırken doğru çalışma stratejilerini kullanması, düzenli ve etkili bir biçimde çalışması, sahip oldukları potansiyeli ortaya koyabilmeleri açısından önem arz etmektedir (Koruklu, 2010). Sınav kaygısı, öğrencilerin sınavlarda gerçek potansiyellerini ortaya koymalarına engel olan önemli bir faktördür (Spielberger, 1972). Sınavlara yeteri kadar hazırlanamayan, verimli çalışma yöntemlerini bilmeyen, başarı beklentisi yeterlik düzeyinden yüksek olan ve özgüven eksikliği bulunan öğrenciler sınav kaygısı yaşayabilirler (Piji Küçük, 2010). Sınav öncesinde veya sınav sırasında yoğun kaygı yaşayan öğrenciler, başarılı olamadıkları gibi, çalışmalarını için ayırmaları gereken enerjiyi de kaygı ile tüketirler (Karaçanta, 2009). Bu durum, yüksek düzeyde sınav kaygısına düşük akademik başarının eşlik etmesine neden olmaktadır (Hembree, 1988; Topp, 1989). Öğrencilerin, sınav kaygısının başarı üzerindeki bu negatif etkisinden kurtulabilmeleri için *i*) belirli bir zaman dilimine yayılmış çalışma biçimini tercih etmeleri, *ii*) çalışırken ara vermeleri, *iii*) çalışmanın ardından kendilerine soru sorup bu soruları cevaplamaları (Canel, 2007), *iv*) çalışma notlarını arkadaşlarıyla karşılaştırmaları (Pressley, Yokoi, Meter, Etten & Freebern, 1997) ve *v*) sınavlarda sorumlu oldukları tüm konuları çok iyi analiz edip, iyi ve zayıf olduğu konuları belirlemeleri (Traister & Brickner, 2004) gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, ders çalışma becerileri ile ilgili çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların bir kısmında, öğrencilerin ders çalışma becerilerinin ne düzeyde olduğu araştırılmıştır (Bay, Tuğluk ve Gendoğan, 2004; Dolunay Kesiktaş, 2006; Temelli ve Kurt, 2010). Ders çalışma becerileri ile ilgili çalışmaların bir kısmında ise, ders çalışma becerileri ile ilişkili olan değişkenler belirlenmeye çalışılmış ve bu kapsamda ders çalışma becerileri ile akademik başarı

(Caballos & Esteban, 1988; Elliot, Godshall, ShROUT & Witty, 1990; Gadzella & Williamson, 1984; Jones, Green, Mahan & Slate, 1993; Yip & Chung, 2002), kontrol odağı (Agnew, Slate, Jones & Agnew, 1993; Jones, Slate, & Marini, 1995; Prociuk & Breen, 1974; Serin, Bulut Serin ve Şahin, 2009), biliş ötesi farkındalık (Gettinger & Seibert, 2002; Özsoy, Memiş ve Temur, 2002), öz düzenleme becerileri (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986) ve öğrenme stilleri (Köse, 2010) arasındaki ilişki incelenmiştir. Ders çalışma becerileri ile ilişkili değişkenlerin ortaya konulması, öğrencilerin ders çalışma becerilerinin gelişimine katkı sağlamak için neler yapılması gerektiği konusunda yol gösterici olabilir. Alanyazındaki araştırmalar, motivasyonun olumlu mükemmeliyetçilik ile pozitif (Kottman, 2000); olumsuz mükemmeliyetçilik ile negatif bir ilişki içersinde olduğunu ortaya koymaktadır (Bieling vd., 2003). Yine alanyazındaki araştırmalar, olumsuz mükemmeliyetçi öğrencilerin, erteleme eğilimlerinin yüksek olduğunu göstermekte (Ferrari, 1992; Hewitt & Flett, 1991b; Rice & Mirzadeh, 2000; Slaney & Ashby, 1996) ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile zaman yönetimi becerisi arasında negatif bir ilişkinin bulunduğunu düşündürmektedir. Olumsuz mükemmeliyetçilik ile sınav kaygısı arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koyan araştırma bulguları (Eum & Rice, 2011; Mills & Blankstein, 2000; Hanımoğlu ve Yazgan İnanç, 2011; Stoeber, Feast & Hayward, 2009) ise olumsuz mükemmeliyetçilik ile sınavlara hazırlanma-sınav kaygısı yönetimi becerisi arasında negatif bir ilişkinin bulunduğuna işaret etmektedir. Alanyazındaki bu araştırmalardan hareketle, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu düşünülmektedir. Ancak, literatürde olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasında hangi yönde ve ne düzeyde bir ilişki bulunduğunu ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, öğrencilerin ders çalışma becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak uygulamalara rehberlik etmesi açısından oldukça önemlidir. Bu kapsamda araştırmada, öğrencilerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri ile ders çalışma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirleyen araştırma desenleridir (Karasar, 2009).

Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde Malatya ili Battalgazi ilçesindeki 3 lisede öğrenim gören 207 öğrenciden oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin 105'i (%50.72) bayan, 102'si (%50.28) ise erkektir. Öğrencilerin devam ettikleri sınıflara göre dağılımı; 9. sınıftan, 63 (%30.43), 10. sınıftan 58 (%28.02), 11. sınıftan 51 (%24.64) ve 12. sınıftan 35 (%16.91) öğrenci şeklindedir. Kanonik korelasyon analizinden elde edilen bulguların güvenilirliği için çalışma grubunda, setlerdeki değişken sayısının toplamının 20 katı kadar katılımcı olması önerilmektedir (Stevens, 2009). Bu çalışmada, mükemmeliyetçilik veri setinde; olumlu mükemmeliyetçilik ve olumsuz mükemmeliyetçilik olmak üzere 2 değişken, ders çalışma becerileri veri setinde Motivasyon (MOT), Zaman Yönetimi (ZY) ve Sınavlara Hazırlanma-Sınav Kaygısı Yönetimi (SHSKY) olmak üzere 3 değişken ve toplamda 5 değişken bulunmaktadır. Buna göre, kanonik korelasyondan elde edilen bulguların güvenilirliği için çalışma grubunda en az 100 katılımcının bulunması gerekmektedir. Dolayısıyla çalışma grubundaki katılımcı sayısının araştırmadan elde edilen bulguların güvenilirliği açısından yeterli olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma veri toplama aracı olarak Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği ve Ders Çalışma Becerileri Ölçeği kullanılmıştır.

Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği: Kırdök (2004) tarafından geliştirilen bu ölçekte 17 madde bulunmaktadır. Kırdök (2004) ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ile yaptığı geçerlik çalışmaları sonucunda, olumlu mükemmeliyetçilik ve olumsuz mükemmeliyetçilik olarak adlandırılan iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Olumlu mükemmeliyetçilik alt ölçeğini oluşturan 10 maddenin faktör yüklerinin .47 ile .64 arasında değiştiğini ve bu alt ölçeğin toplam varyansın %18.22'sini açıkladığını belirlemiştir. Olumsuz mükemmeliyetçilik alt ölçeğinde bulunan 7 maddenin faktör yüklerinin ise .52 ile .64 arasında değiştiğini belirlemiş ve bu alt ölçeğin toplam varyansın %14.22'sini açıkladığı tespit etmiştir. Kırdök (2004) tarafından yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, olumlu mükemmeliyetçilik alt ölçeği için .81 ve olumsuz mükemmeliyetçilik alt ölçeği için .78 olarak hesaplanmıştır.

4'lü likert tipi bir derecelendirmeye sahip olan olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ölçeği bu çalışmada 5'li likert tipi bir derecelendirme ile kullanılmıştır. Böylelikle olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ölçeği ile ders çalışma becerileri ölçeğinde eş bir derecelendirmenin olması sağlanmıştır. Ölçek 5'li likert tipi bir forma dönüştürüldüğü için bu çalışmada ölçeğin yapı geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin analizler tekrarlanmıştır. Yapı geçerliği kapsamında Açımlayıcı

Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA sonucunda, toplam varyansın %37.90'ını açıklayan iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Faktörlerde yer alan maddelerin, dörtlü derecelendirmenin kullanıldığı orijinal formula bire-bir örtüştüğü saptanmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre, olumlu mükemmeliyetçilik boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri .49 ile .71 arasında değişmekte ve bu boyut toplam varyansın %23.94'ünü açıklamaktadır. *Örnek madde:* Her işimi düzenli yapmaya çalışırım. Olumsuz mükemmeliyetçilik boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri ise .36 ile .70 arasında değişmekte ve bu boyut toplam varyansın %13.96'sını açıklamaktadır. *Örnek Madde:* Zayıf yönlerimin başkalarınca fark edilmesi benim için utanç vericidir. Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik alt ölçekleri için bu çalışmada hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla .78 ve .71'dir. Güvenirlik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçeklerin güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2010; Pallant, 2005; Tezbaşaran, 1997). Buna göre, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik alt ölçeklerinin yeterli düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

Ders Çalışma Becerileri Ölçeği: Bu ölçek, Bay, Tuğluk ve Gençdoğan (2004) tarafından geliştirilmiştir. 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahip olan ölçekte toplam 26 madde bulunmaktadır. Ölçek MOT, ZY ve SHSKY olmak üzere üç boyutlu bir yapıya sahiptir. Ölçeğin MOT boyutunda 11 madde bulunmakta ve bu boyuttan alınabilecek puanlar 11 ile 55 arasında değişmektedir. *Örnek Madde:* Çalışmaya başlayacağım zaman kendimi çalışamayacak kadar yorgun hissediyorum. ZY boyutunda 7 madde bulunmakta ve bu boyuttan alınabilecek puanlar 7 ile 35 arasında değişmektedir. *Örnek Madde:* Zamanımı ders dışı etkinliklere (eğlence vs.) ayırırsam, ders çalışmak için zamanım kalmıyor, ya da ders çalışmaya ayırırsam ders dışı etkinlikler için zamanım kalmıyor. Ölçeğin SHSKY boyutunda ise 8 madde yer almakta ve bu boyuttan alınabilecek puanlar 8 ile 40 arasında değişmektedir. *Örnek Madde:* Sınavlarda başarılı olamama korkusu çalışmalarımı olumsuz yönde etkiliyor. DÇBÖ'den, alt ölçekler için ayrı ayrı puanlar elde edilebileceği gibi ölçek toplam bir ders çalışma becerisi puanı da vermektedir. Alt ölçeklerden alınan puanlar arttıkça her bir boyuta ilişkin beceri artmaktadır. Ayrıca ölçeğin bütününde toplam puan artışı yüksek ders çalışma becerisini ifade etmektedir. Bay, Tuğluk ve Gençdoğan (2004) tarafından yapılan çalışmada DÇBÖ'nün güvenilirliği yalnızca ölçeğin bütünü için hesaplanmış ve iç tutarlılık yöntemiyle hesaplanan güvenilirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur. DÇBÖ için bu çalışmada hesaplanan güvenilirlik katsayısı; ölçeğin bütünü için .83, MOT boyutu için .76, ZY boyutu için .71 ve SHSKY boyutu için .66 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçeklerin güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2010; Nunnaly & Bernstein, 1994; Pallant, 2005; Tezbaşaran, 1197). DÇBÖ'nün bütünü ve SHSKY boyutu dışındaki alt ölçekler bu şartı sağlar niteliktedir. Bununla birlikte, madde sayısı az olan (10 veya daha az) ölçeklerde .60 ve üzerindeki

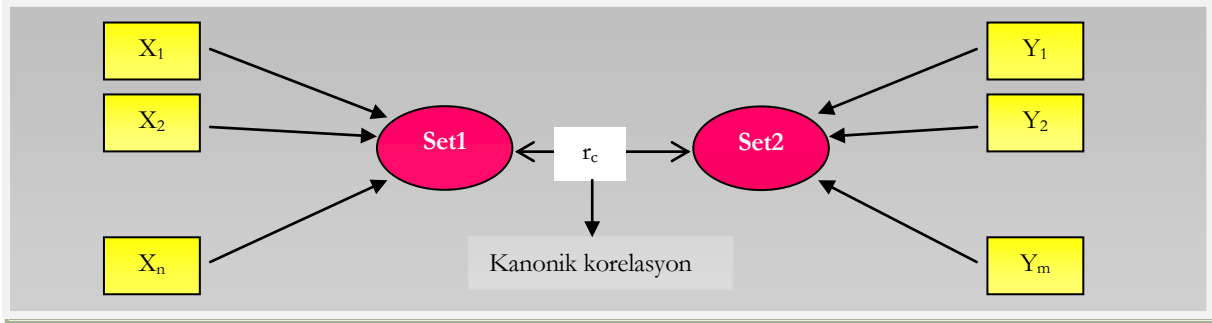
güvenirlilik katsayıları ölçeğin güvenirliliği için yeterli kabul edilmektedir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010). Dolayısıyla, SHSKY alt ölçeğine ait güvenirlilik katsayısının da kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığı söylenebilir.

Veri analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 17.0 paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasındaki ilişki kanonik korelasyon analizi ile incelenmiştir. Kanonik korelasyon analizi, her birinde en az iki değişken bulunan iki değişken seti $[(X_1, X_2, \dots, X_n \text{ ve } Y_1, Y_2, \dots, Y_m) \text{ ve } (n \geq 2 \text{ ve } m \geq 2)]$ arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla kullanılmaktadır (Bordens & Abbott, 2011; Huo & Budescu, 2009; Varmuza, & Filzmoser, 2009). Kanonik korelasyon analizinde iki veri seti arasındaki ilişki tek bir analiz ile ortaya konulabilmektedir. Bu yönüyle kanonik korelasyon analizi ölçme işlemine karşıabilecek I. Tip hatayı kontrol altına almaya olanak tanımaktadır (Stangor, 2010). Kanonik korelasyon analizinde, teorik olarak iki değişken seti arasında bağımlı ve bağımsız değişken seti ayrımı yapılabiliyorsa kanonik korelasyonun amacı bağımsız değişken setinin bağımlı değişken setini etkileyip etkilemediğini belirlemeye yöneliktir. Ancak kanonik korelasyon analizinde iki değişken setinin bağımlı ve bağımsız değişken seti gibi bir ayrıma tabi tutulması zorunlu değildir (Albayrak, 2010). Bu durumda iki değişken seti için Set1 ve Set2 şeklinde bir adlandırma tercih edilmekte ve kanonik korelasyonun amacı Set1 ile Set2 arasındaki ilişkiyi belirleyemeye yönelik olmaktadır (Pedhazur, 1997; Stevens, 2009).

Kanonik korelasyon analizinde ilk olarak iki değişken seti arasındaki ilişkiyi maksimum yapacak doğrusal bileşenler elde edilir (Everitt, & Hothorn, 2011; Fan, 1997; Leech, Barlett & Morgan, 2005; Henson, 2000). Değişkenlerin doğrusal bileşenlerinden elde edilen bu yeni değişkenler kanonik değişken olarak adlandırılmaktadır (Afifi & Clark, 1996). Kanonik korelasyon eşitliğinin sağ ve sol tarafındaki kanonik değişkenlerin ikisi birden kanonik değişken çifti olarak isimlendirilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2007). Kanonik değişken çiftleri arasındaki ilişki (korelasyon) ise kanonik fonksiyon ya da kanonik kök (Sherry & Henson, 2005) olarak tanımlanmaktadır. Her kanonik fonksiyon iki kanonik değişkenden oluşmaktadır (Hair, Black, Babin & Anderson, 1998). Kanonik korelasyon analizinde oluşturulabilecek maksimum kanonik değişken çifti sayısı, hangi değişken setinde daha az sayıda değişken varsa, o setteki değişken sayısına eşittir (Cohen, Cohen, West & Aiken, 2003; Fan, 1996). Kanonik korelasyon analizinde elde edilen ilk kanonik değişken çifti, değişken setleri arasındaki ilişkiyi maksimum yapacak şekilde hesaplanmaktadır (Afifi & Clark, 1996; Härdle & Simar, 2012; Rencher, 2002). Daha sonra ikinci

kanonik değişken çifti oluşturularak bu işleme devam edilir. İkinci kanonik değişken çifti, ilk kanonik değişken çifti arasındaki korelasyon hesaplanırken dikkate alınmayan iki kanonik değişken arasındaki maksimum ilişkiyi ortaya koyar (Stevens, 2009). İki kanonik değişken arasında elde edilen her yeni fonksiyonda kanonik korelasyonun değeri azalır (Hair vd., 1998). Kanonik korelasyon analizinin genel şeması Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1 Kanonik Korelasyon Analizinin Genel Şeması

Bu araştırmada kanonik korelasyon analizi kullanılarak olumlu mükemmeliyetçilik ve olumsuz mükemmeliyetçilik değişkenlerinin ağırlıklı kombinasyonlarından oluşan mükemmeliyetçilik veri seti ile MOT, ZY, SHSKY değişkenlerinin ağırlıklı kombinasyonlarından oluşan ders çalışma becerileri veri seti arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada iki değişken setinden birinde 2, diğesinde 3 değişken bulunmaktadır. Dolayısıyla oluşturulabilecek maksimum kanonik değişken çifti sayısı 2’dir.

Bulgular

Bu bölümde kanonik korelasyon analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Kanonik korelasyon analizinde, ilk olarak elde edilen kanonik modelin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını gösteren çok değişkenli anlamlılık testi sonuçları incelenmelidir. Bu anlamlılık testleri Pillais, Hotellings, Wilks ve Roys olarak adlandırılan dört farklı testten oluşmaktadır. Bu testlerden her biri daha tanıdık bir istatistik olan F testine dönüştürülerek de analiz sonucunda ortaya çıkan kanonik modelin anlamlılığı sınanabilmektedir. Bu dört testin her birinin dayandığı kuramsal temelin farklı olması, her bir test için hesaplanan F değerinin de farklı olmasına yol açmaktadır. Bununla birlikte, araştırmalarda genellikle uygulanabilirliği daha fazla olduğu için yorumlar Wilks λ testine dayalı olarak yapılmaktadır (Sherry & Henson, 2005).

İlhan, M., Çetin, B. ve Öner Sünkür, M. (2013). Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasındaki ilişkinin kanonik korelasyon ile incelenmesi. *International Journal of Human Sciences* [Online]. (10)1, 47-73.

Tablo 1 Çok değişkenli Anlamlılık Testleri

Testin Adı	Değer	Yaklaşık F	Hipotez sd	Hata sd	F'nin Anlamlılık Değeri
Pillais	.35778	14.74213	6.00	406.00	.000
Hotellings	.54976	18.41681	6.00	402.00	.000
Wilks	.64407	16.56702	6.00	404.00	.000
Roys	.35253				

S = 2, M = 0, N = 100

Tablo 1'deki bulgulara göre, araştırmadan elde edilen kanonik modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [Wilks's $\lambda = .64407$, $F(6, 404.00) = 16.56702$, $p < .001$]. Ancak bu testlerin anlamlılığı elde edilen ilişkinin gücü hakkında bilgi vermemektedir. Çalışma grubundaki katılımcı sayısının fazla olduğu araştırmalarda, pratikte anlamlı olmayan çok küçük F değerlerinin bile istatistiksel olarak anlamlı çıkabildiği göz önüne alındığında, kanonik korelasyon analizinde modelin anlamlılığının yanı sıra etki büyüklüğüne ilişkin bir değerlendirmenin de yapılması oldukça önemlidir. Bu konuda ters etki büyüklüğü olarak adlandırılan Wilks λ değerinden yararlanılmaktadır. Wilks λ değeri, analiz sonucunda elde edilen modelde kanonik değişkenler arasında açıklanamayan varyansı ifade etmektedir. Dolayısıyla "1- λ " değeri kanonik değişkenlerin paylaştıkları ortak varyans miktarını göstermekte ve regresyon analizindeki R^2 değeri gibi yorumlanabilmektedir. Tablodaki Wilks's λ değeri için "1- λ " değeri .3504 olarak hesaplanmaktadır. Buna göre, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri veri setleri arasında paylaşılan ortak varyansın %35.59 olduğu söylenebilir.

Kanonik korelasyon analizinde elde edilen kanonik modelin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının yanı sıra modeldeki her bir kanonik fonksiyonun anlamlılığının ayrı ayrı incelenmesi gerekmektedir. Kanonik korelasyondan elde edilen kanonik modelin anlamlılığı sınanırken, analiz sonucunda ortaya çıkan kanonik fonksiyonların yığılmalı değerleriyle işlem yapılmaktadır. Bu nedenle, kanonik fonksiyonların yığılmalı değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bir kanonik modelde, kanonik fonksiyonların bir kısmı anlamlı iken bir kısmı için kanonik değişkenler arasındaki ilişki çok düşük olabilir ve bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmayabilir. Dolayısıyla kanonik korelasyon analizi sonuçları yorumlanırken kanonik model ile birlikte her bir kanonik fonksiyonun anlamlılığının ayrı ayrı değerlendirilmesi gerekmektedir. Kanonik fonksiyonların hangilerinin anlamlı olduğuna karar vermek için kanonik fonksiyonlara ilişkin öz değerler ve kanonik korelasyon değerleri incelenmektedir (Sherry & Henson, 2005). Araştırmada olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri veri setleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla uygulanan kanonik korelasyon analizi sonucunda iki kanonik fonksiyon elde edilmiştir. Bu fonksiyonlara ait öz değerler ile kanonik korelasyon değerleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

İlhan, M., Çetin, B. ve Öner Sünkür, M. (2013). Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasındaki ilişkinin kanonik korelasyon ile incelenmesi. *International Journal of Human Sciences* [Online]. (10)1, 47-73.

Tablo 2 Öz Değer ve Kanonik Korelasyon

Kök No.	Öz Değer	Yüzde	Yığılmalı Yüzde	Kanonik Korelasyon	Kanonik Korelasyonun Karesi
1	.54448	99.04044	99.04044	.59374	.35253
2	.00528	.95956	100.0000	.07244	.00525

Tablo 2'deki bulgulara göre, birinci kanonik fonksiyona ilişkin kanonik korelasyon değeri .59374'dür. Buna göre, ilk kanonik fonksiyonda olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile akademik risk alma veri setleri %35.253'lük bir varyans paylaşmaktadır. İkinci kanonik korelasyonda, ilk kanonik fonksiyonda dikkate alınmayan ve iki kanonik değişken arasındaki maksimum ilişkiyi ortaya koyan kanonik korelasyon değeri hesaplanmaktadır. İkinci kanonik fonksiyon için hesaplanan bu değer .07244 olup buna göre olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri veri setleri ikinci kanonik fonksiyonda yalnızca %0.53'lük bir varyans paylaşmaktadır.

Kanonik korelasyon analizinde, her bir kanonik fonksiyonun anlamlılığının ayrı ayrı incelenmesi kanonik korelasyon analizi sonucunda ortaya çıkan fonksiyonlardan hangilerinin yorumlanması gerektiği konusuna da ışık tutmaktadır. Tabachnick ve Fidell (2007) kanonik korelasyon analizinde yalnızca istatistiksel olarak anlamlı olan kanonik fonksiyonların yorumlanması gerektiğini ifade etmektedir. Sherry & Henson'a (2005) göre ise hangi kanonik fonksiyonların yorumlanması gerektiğine karar vermek için her bir fonksiyon için hesaplanan kanonik korelasyon değerinin karesi alınmalı ve daha sonra bu değerler toplanarak "1- λ " değeri ile karşılaştırılmalıdır. Söz konusu değerlerin karelerinin toplamı kaçınıcı fonksiyonda "1- λ " değerine eşit oluyor ya da bu değeri geçiyorsa o kadar fonksiyonun yorumlanması gerekmektedir. Sherry & Henson (2005) tarafından önerilen bu hesaplama göre, modelin tamamı için kanonik değişkenlerin paylaştıkları ortak varyans, tüm kanonik fonksiyonlardan elde edilen ortak varyansların toplam değerinden küçük olabilir. Bu durum ortogonal fonksiyonların doğasından kaynaklanmaktadır. Kanonik korelasyon analizinde; ikinci kanonik değişken çifti, ilk kanonik değişken çifti arasındaki korelasyon hesaplanırken dikkate alınmayan iki kanonik değişken arasındaki maksimum ilişkiyi ortaya koymaktadır ve ikinci kanonik fonksiyon ilk kanonik fonksiyona ortogonal olmak zorundadır. Benzer şekilde, hesaplanan her kanonik fonksiyonun kendisinden önceki kanonik fonksiyonlara ortogonal olması gerekmektedir. Bu nedenle, tüm fonksiyonlar için elde edilen kanonik korelasyonların karelerinin toplamı kanonik model için kanonik değişkenlerin paylaştıkları ortak varyans miktarından büyük olabilmektedir.

Kanonik korelasyon analizinde her bir kanonik fonksiyonun veri setleri arasında paylaşılan ortak varyansın ne kadarını açıklayabildiğini tespit etmek için boyut azaltma analizinden de yararlanılabilmektedir. Boyut azaltma analizinde kanonik fonksiyonlar, kanonik değişkenler arasındaki korelasyonun değerine göre hiyerarşik olarak sıralanmaktadırlar. Boyut azaltma analizi

tablosunun ilk satırına bakılarak kanonik modelin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ve veri setleri arasında paylaşılan ortak varyansın ne kadar olduğuna karar verilebilir. Bu tablonun ikinci satırı incelenerek kanonik değişkenler arasındaki ilişkinin en yüksek olduğu birinci fonksiyon çıkarıldıktan sonra, kalan kanonik fonksiyonlarda veri setleri arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığı ve veri setlerinin paylaştıkları ortak varyansın ne kadar olduğu belirlenebilir. Bu şekilde boyut azaltma analizi tablosunun son satırına gelindiğinde, kanonik değişkenler arasındaki korelasyonun en az olduğu kanonik fonksiyon için veri setleri arasında paylaşılan ortak varyansın ne kadar olduğu tespit edilebilir. Genellikle elde edilen bu son kanonik fonksiyon için kanonik değişkenler arasındaki korelasyonun değeri istatistiksel olarak anlamlı değildir (Sherry & Henson, 2005). Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri veri setleri arasındaki ilişkiye ait boyut azaltma analizi sonuçları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3 Boyut Azaltma Analizi

Kökler	Wilks L.	F	Hipotez sd	Hata sd	F'nin Anlamlılık Değeri
1 to 2	.64407	16.56702	6.00	404.00	.000
2 to 2	.99475	.53544	2.00	203.00	.586

Tablo 3’deki bulgulara göre, analiz sonucunda elde edilen iki kanonik fonksiyonun yığılmalı değerlerinden oluşan kanonik model (fonksiyon 1 to 2) istatistiksel olarak anlamlıdır [Wilks’s $\lambda=.64407$, $F(6, 404.00)=16.56702$, $p<.001$]. Kanonik değişkenler arasındaki ilişkiyi maksimum yapacak şekilde hesaplanan birinci kanonik fonksiyonun çıkarılmasından sonra kalan ikinci kanonik fonksiyon (fonksiyon 2 to 2) için olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri veri setleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır [Wilks’s $\lambda=.99475$, $F(2, 203.00)=.53544$, $p>.05$]. İkinci kanonik fonksiyona ait Wilks λ değerine göre, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri veri setleri arasında paylaşılan ortak varyans %0.53’dür [$1-\lambda=.00525$]. Bu araştırmada kanonik korelasyon analizi sonucunda elde edilen kanonik fonksiyonlardan hangilerinin yorumlanması gerektiğine karar vermek için Tabachnick ve Fidell (2007) tarafından önerilen hesaplama dikkate alınmıştır. Kanonik korelasyon analizi sonuçlarına göre, birinci kanonik fonksiyon anlamlı iken; ikinci kanonik fonksiyon istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Dolayısıyla olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri veri setleri arasında ilişkiye ait yalnızca birinci kanonik fonksiyonun yorumlanması gerekmektedir.

Kanonik korelasyon analizinde cevaplanması gereken bir diğer soru da, veri setlerinde yer alan değişkenlerin kanonik değişkenler arasındaki ilişkiye nasıl bir katkı sağladığı ile ilgilidir. Bu sorunun yanıtlanmasında kanonik fonksiyonlara ait standardize edilmiş katsayılar ile yapısal katsayılara başvurulmaktadır. Bu araştırmada, mükemmeliyetçilik veri setinde yer alan olumlu

mükemmeliyetçilik ve olumsuz mükemmeliyetçilik değişkenleri ile ders çalışma becerileri veri setinde yer alan MOT, ZY, SHSKY değişkenlerinin kanonik değişkenler arasındaki ilişkiye ne kadar katkı sağladığını belirlemek için kanonik değişkenler arasındaki birinci kanonik fonksiyona ait standardize edilmiş katsayılar ve yapısal katsayılar incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4’de gösterilmiştir. Bulguların sunumunda, kanonik fonksiyonlara ait standardize edilmiş katsayılar “Sek” şeklinde, yapısal katsayılar r_s şeklinde gösterilmiştir. Olumlu mükemmeliyetçilik ve olumsuz mükemmeliyetçilik değişkenlerinin mükemmeliyetçilik veri setiyle; MOT, ZY ve SHSKY değişkenlerinin ders çalışma becerileri veri seti ile paylaştıkları ortak varyans ise r_s^2 şeklinde gösterilmiştir. Değişkenlerin buldukları veri seti ile paylaştıkları varyansın önemli olup olmadığının tespitinde .45 değeri ölçüt olarak alınmaktadır. Buna göre, .45 ve üzerindeki r_s değerlerine sahip değişkenlerin buldukları veri setine katkılarının önemli olduğu söylenebilir. Bu ölçüt faktör analizinde .45 ve üzerinde faktör yüküne sahip olan maddelerin oldukça iyi maddeler olarak kabul edilmesi yargısından yola çıkılarak belirlenmiştir (Sherry & Henson, 2005).

Tablo 4 Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik ile Ders Çalışma Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait 1. Kanonik Fonksiyon İçin Kanonik Çözümleme

Değişken	1. Kanonik Fonksiyon		
	Sek	r_s	r_s^2 (%)
Olumlu Mükemmeliyetçilik	.908	<u>.99</u>	.98
Olumsuz Mükemmeliyetçilik	-.145	<u>-.68</u>	.46
R_c^2			35.25
MOT	.52	<u>.75</u>	.56
ZY	.24	<u>.69</u>	.48
SHSKY	.55	<u>.81</u>	.66

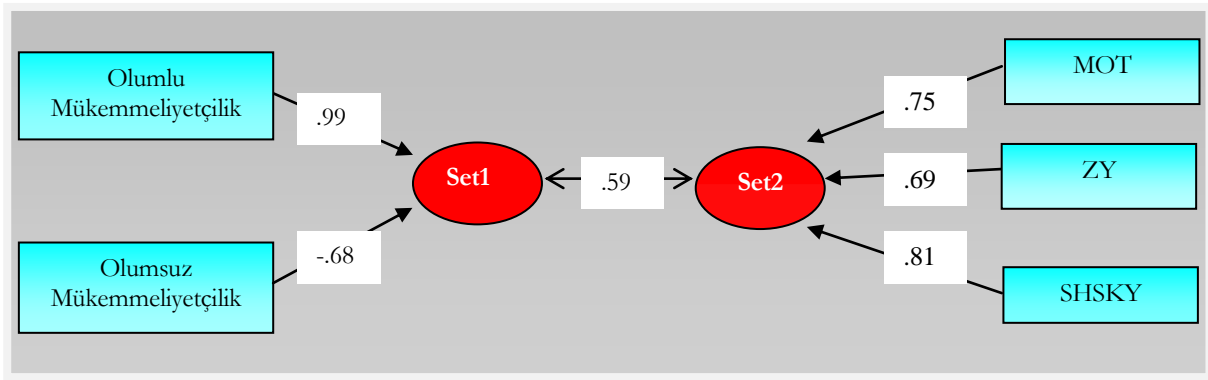
[.45]’den büyük olan r_s değerleri altı çizili olarak gösterilmiştir.

Tablo 4’deki bulgular incelendiğinde, gerek mükemmeliyetçilik veri setinde yer alan olumlu mükemmeliyetçilik ve olumsuz mükemmeliyetçilik değişkenlerinin gerekse de ders çalışma becerileri veri setinde yer alan MOT, ZY ve SHSKY değişkenlerinin yapısal katsayılarının .45’in üzerinde olduğu görülmektedir. Buna göre, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik değişkenlerinin mükemmeliyetçilik veri setine; MOT, ZY ve SHSKY değişkenlerinin ders çalışma becerileri veri setine olan ilişkilerinin anlamlı olduğu söylenebilir.

Kanonik korelasyon analizinden elde edilen kanonik fonksiyonlarda, buldukları veri setine anlamlı katkı sağlayan (.45 veya üzerinde yapısal katsayıya sahip olan) değişkenlerin işaretlerine bakılarak bu değişkenler arasındaki ilişkinin yönü belirlenebilmektedir. Tablo 4’deki bulgulara göre, mükemmeliyetçilik veri setinde yer alan olumlu mükemmeliyetçilik değişkeni pozitif işaretli iken; olumsuz mükemmeliyetçilik değişkeni negatif işaretlidir. Buna göre, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik arasında zıt yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Ders çalışma becerileri veri setinde

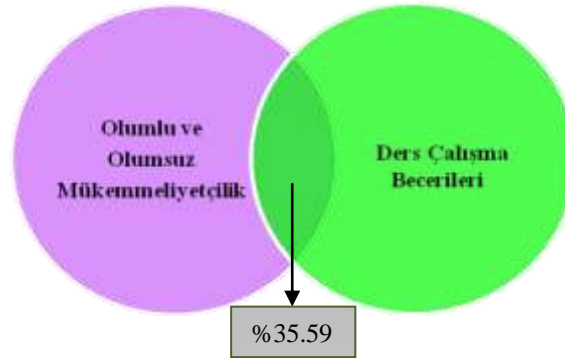
yer alan MOT, ZY ve SHSKY değişkenlerinin işaretleri incelendiğinde, tamamının pozitif işaretli olduğu görülmektedir. Bu bulgu, MOT, ZY ve SHSKY arasında aynı yönlü bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir. Yine Tablo 4'deki bulgulara göre, mükemmeliyetçilik veri setinde yer alan olumlu mükemmeliyetçilik değişkeni ile ders çalışma becerileri veri setinde yer alan MOT, ZY ve SHSKY değişkenlerinin pozitif; buna karşın mükemmeliyetçilik veri setinde yer alan olumsuz mükemmeliyetçilik değişkeninin negatif işaretli olduğu görülmektedir. Bu sonuç; MOT, ZY ve SHSKY değişkenlerinin olumlu mükemmeliyetçilik ile aynı yönlü; olumsuz mükemmeliyetçilikle ise zıt yönlü bir ilişki içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre, öğrencilerinin olumlu mükemmeliyetçilik özellikleri arttıkça ders çalışma becerileri de artmaktadır. Öte yandan, öğrencilerin olumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri arttıkça ders çalışma becerileri azalmaktadır.

Tablo 4' göre, birinci kanonik fonksiyon için r_s^2 değeri 35.25 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, birinci kanonik fonksiyonda olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasında paylaşılan ortak varyansın %35.25 olduğunu ortaya koymaktadır. Birinci kanonik fonksiyona ilişkin yapısal katsayılar ile bu fonksiyon için olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ve ders çalışma becerileri veri setleri arasındaki kanonik korelasyon katsayısı Şekil 2'de ayrıca gösterilmiştir.



Şekil 2 Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik ile Ders Çalışma Becerileri Arasındaki 1. Kanonik Fonksiyona Ait Yapısal Katsayılar ile Kanonik Korelasyon Değeri

Tablo 4'de yer alan R_c^2 değeri olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasında paylaşılan ortak varyansı göstermektedir. Buna göre, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasında paylaşılan ortak varyans %35.25'dir. Kanonik korelasyon analizinden elde edilen bulgulara dayanarak, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasındaki ilişki Şekil 3'deki gibi gösterilebilir.



Şekil 3 Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik ile Ders Çalışma Becerileri Arasında Paylaşılan Ortak Varyans

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasındaki ilişki kanonik korelasyon analizi ile incelenmiştir. Kanonik korelasyon analizi sonucunda, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasındaki ilişkiye ait iki kanonik fonksiyon elde edilmiştir. Birinci kanonik fonksiyonda, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasındaki kanonik korelasyon değeri .59 olarak bulunmuş ve bu değerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, birinci kanonik fonksiyonda olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasında paylaşılan ortak varyansın %35.25 olduğu belirlenmiştir. İkinci kanonik fonksiyonda ise olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasındaki kanonik korelasyon değeri .07 olarak hesaplanmış ve bu değer istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Kanonik korelasyon analizinden elde edilen kanonik fonksiyonların yığılmalı değerlerinden oluşan kanonik modelde, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri veri setlerinin paylaştıkları ortak varyans %35.59 olarak hesaplanmıştır. Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasında tespit edilen anlamlı ilişki, ders çalışma becerilerinin öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecindeki davranışları üzerinde etkili olan bilişsel ve duyuşsal birçok değişken ile ilişkili olduğu (Armbruster & Anderson, 1981; Gettinger & Siebert, 2002; Minnaert & Janssen, 1992) yargısıyla desteklenmektedir.

Kanonik korelasyon analizi sonucunda, olumlu mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri veri setinde yer alan MOT, ZY ve SHSKY değişkenleri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Bu bulgu, olumlu mükemmeliyetçiliğin, öğrencilerin çabaları üzerinde tetikleyici bir rol oynayarak (Kottman & Ashby, 2000) sorumluluk duygusunun gelişimi ve yüksek motivasyon (Bieling vd., 2003) gibi performansı artırıcı pozitif etkilere önderlik ettiği (Hamacheck, 1978; Stoeber & Otto, 2006) şeklindeki kuramsal bilgiler ile paralellik göstermektedir. Araştırmada olumsuz mükemmeliyetçilik ile MOT, ZY ve SHSKY değişkenleri arasında ise negatif bir ilişkinin

bulunduğu tespit edilmiştir. Olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasındaki negatif ilişki; mükemmeliyetçiliğin olumsuz boyutuna, düşük motivasyon (Bieling vd., 2003), yüksek kaygı (Hewitt & Flett, 1991a, 1991b; Kottman & Ashby, 2000; Shafran & Mansell, 2001; Slaney & Ashby, 1996; Stoeber & Otto, 2006), erteleme (Ferrari, 1992; Hewitt & Flett, 1991b; Rice & Mirzadeh, 2000; Slaney & Ashby, 1996) ve kaçınma (Bieling, Israeli & Antony, 2004; Hamachek, 1978; Slade & Owens, 1998; Terry-Short, Owens, Slade & Dewey, 1995) gibi negatif etkilerin eşlik etmesi ile açıklanabilir. Olumsuz mükemmeliyetçi öğrencilerin erteleme eğilimlerinin yüksek olması zaman yönetimi becerilerinin düşük olduğuna işaret ederken, bu öğrencilerin yaşadıkları yüksek düzeyde kaygı da (Hewitt & Flett, 1991a, 1991b; Kottman & Ashby, 2000; Shafran & Mansell, 2001; Slaney & Ashby, 1996; Stoeber & Otto, 2006) SHSKY becerilerinin düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasında tespit edilen negatif ilişkinin manidar olduğu düşünülmektedir. Olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerilerinin SHSKY boyutu arasında tespit edilen negatif ilişki, Stoeber, Feast & Hayward (2009), Eum & Rice (2011) ve Hanımoğlu ve Yazgan İnanç (2011) tarafından yapılan ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile sınav kaygısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkinin bulunduğu araştırmaların sonuçlarıyla da desteklenmektedir.

Olumlu mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasında pozitif; olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasında ise negatif bir ilişkinin bulunması; mükemmeliyetçiliğin, kişinin mükemmeliyetçi inançlarına bağlı olarak pozitif ya da negatif sonuçlara neden olabileceği şeklindeki kuramsal bilgiler (Campbell & DiPaula, 2002; Hamachek, 1978; Rice & Ashby, 2007; Stoeber & Rambow, 2007) ve araştırma sonuçlarıyla (Ashby & Rice, 2002; Blankstein, Flett, Hewitt & Eng, 1993; Hewitt, Flett, & Turnbull, 1992; Parker, 2000; Quadland, 1980; Ram, 2005; Stoeber & Eismann, 2007) ile örtüşmektedir.

Olumlu mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasında pozitif bir ilişki bulunurken; olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasında negatif bir ilişkinin olması, öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçi özellikleri desteklediği takdirde ders çalışma becerilerinin gelişeceğini göstermektedir. Mükemmeliyetçiliğin kökenlerinin çocukluk yılları tecrübelerine (Blatt, 1995; Hamachek, 1978; Rice, Lopez & Vergara, 2005; Sorotzkin, 1998), özellikle bu dönemdeki ebeveyn-çocuk ilişkisine dayandığı (Blatt, 1995; Enns, Cox & Clara, 2002; Hamachek, 1978; Rice, Ashby & Preusser, 1996; Sorotzkin, 1998; Tire, 2011) dikkate alındığında, öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçi özelliklerinin desteklenmesi ve olumsuz mükemmeliyetçi özelliklerinin ise minimuma indirilmesi konusunda ailelere önemli görevler düştüğü söylenebilir. Ebeveynlerin çocuklar için gerçekçi olmayan çok yüksek standartlar belirlemeleri, çocuğu onaylamalarını bu

standartların karşılanması şartına bağlamaları (Hamachek, 1978) çocuğa karşı müdahaleci, cezalandırıcı ve aşırı kontrolcü bir tutum takınması (McCranie & Bass, 1984) çocukta olumsuz mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinin gelişime neden olmaktadır. Dolayısıyla, çocukların olumsuz mükemmeliyetçi özelliklerinin gelişimine engel olmak ve olumlu mükemmeliyetçi özelliklerini destekleyebilmek için ebeveynlerin çocuklar için esnek standartlar belirlemesi (Hamachek, 1978), çocuklarına karşı olumlu, cesaretlendirici ve destekleyici bir tutum içerisinde olması (Sorotzkin, 1998; Witcher, Alexander, Onwuegbuzie, Collins & Witcher, 2007) oldukça önemlidir. Ders çalışma becerilerinin olumlu mükemmeliyetçilik ile pozitif; olumsuz mükemmeliyetçilik ile negatif bir ilişki içerisinde olması, olumlu mükemmeliyetçilik özelliklerini destekleyecek söz konusu ebeveyn tutumların, beraberinde çocukların ders çalışma becerilerinin gelişimine de katkıda bulunacağını ortaya koymaktadır.

Bu araştırma, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ile sınırlı tutulmuştur. Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasında anlamlı ilişkinin bulunduğu ve mükemmeliyetçilik ile anne baba tutumu (Blatt, 1995; Enns, Cox & Clara, 2002; Hamachek, 1978; Rice, Ashby & Preusser, 1996; Sorotzkin, 1998; Tire, 2011), başarı yönelimleri (Eum & Rice, 2011), öz yeterlilik (LoCicero & Ashby, 2000) ve rekabetçi tutum (Koroğlu, 2008) değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu dikkate alındığında, ders çalışma becerileri ile söz konusu değişkenler arasında da anlamlı bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Ancak, ders çalışma becerileri ile anne baba tutumu, başarı yönelimleri, öz yeterlilik ve rekabetçi arasındaki ilişkinin net olarak ortaya konulması için ileri araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, ders çalışma becerileri ile kontrol odağı (Agnew, Slate, Jones & Agnew, 1993; Jones, Slate, & Marini, 1995; Prociuk & Breen, 1974; Serin, Bulut Serin ve Şahin, 2009), biliş ötesi farkındalık (Gettinger & Seibert, 2002; Özsoy, Memiş ve Temur, 2002) ve öz düzenleme becerileri (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986) arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Bu değişkenler arasındaki anlamlı ilişki; kontrol odağı, biliş ötesi farkındalık ve öz düzenleme becerileri ile olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik arasında da anlamlı bir ilişkinin bulunduğu işaret etmektedir. Bu noktadan hareketle, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile kontrol odağı, biliş ötesi farkındalık ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların yapılması önerilebilir.

Bu araştırmada, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla toplanan veriler kendini rapor etme türündeki ölçme araçlarıyla sınırlı tutulmuştur. Kendini tanımlama türünden ölçme araçlarının, toplanan verilerin inandırıcılığına ilişkin soruları da beraberinde getirdiği bilinmektedir (Johnston & Pennypacker, 1993; Kurbanoglu

İlhan, M., Çetin, B. ve Öner Sünkür, M. (2013). Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasındaki ilişkinin kanonik korelasyon ile incelenmesi. *International Journal of Human Sciences* [Online]. (10)1, 47-73.

ve Akın, 2010). Dolayısıyla toplanan verilerin inandırıcılığı konusunda daha kesin bir yargıya varabilmek için farklı veri kaynaklarından faydalanılması oldukça önemlidir. Bu kapsamda; görüşme, gözlem gibi farklı veri toplama yöntemlerinden yararlanılarak olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen yeni araştırmaların yapılması önerilebilir. Bu sayede, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerisi arasındaki ilişkiye ait daha ayrıntılı bilgi edinilebilir.

Kaynakça

- Afifi, A. & Clark, V. (2004). *Computer-Aided Multivariate Analysis*. Boca Raton, Fl: Chapman & Hall/CRC.
- Agnew, N.C., Slate, J.R., Jones, C.H., & Agnew, D.M. (1993). Academic Behaviors as A Function of Academic Achievement, Locus of Control, & Motivational Orientation. *NACTA Journal*, 37(2), 24-27.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Alay, S. ve Koçak, S. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 35, 326-335.
- Albayrak, A.S.(2010). Kanonik Korelasyon Analizi. Ş. Kalaycı, (Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* içinde (234-255). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Alnabhan, M., Al-Zegoul, E., & Harwell, M. (2001). Factors Related to Achievement Levels of Education Students at Mu'tah University. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(6), 593-604.
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2010, Kasım). Öğrencilerin Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Özellikleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler. Uluslar arası Eğitimde Yeni Yönelimler ve Yansımaları Konferansı'nda sunulmuş sözlü bildiri. Antalya.
- Armbruster, B.B. & Anderson, T.H. (1981). Research Synthesis on Study Skills. *Educational Leadership*, 39(2), 154-156.
- Ashby, J. S. & Rice, K.G. (2002). Perfectionism, Dysfunctional Attitudes, and Self-Esteem: A Structural Equations Analysis. *Journal of Counseling and Development*, 80(2), 197-203.
- Aydemir, O. (tarihsiz). Öğrenmede Motivasyon ve Dikkatin Önemi. 06 Mart 2012 tarihinde <http://www.egitim.aku.edu.tr/motivasyondikkat2.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Baltaş A. (1994). *Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bay, E., Tuğluk, M. ve Gençdoğan, B. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 223-236.
- Bieling, P.J., Israeli, A., Smith, J. & Antony, M.M. (2003). Making The Grade: The Behavioral Consequences of Perfectionism in the Classroom. *Personality and Individual Differences*, 35, 163-178.
- Bieling, P.J., Israeli, A., Smith, J. & Antony, M.M. (2004). Is Perfectionism Good, Bad, or Both? Examining Models of the Perfectionism Construct. *Personality and Individual Differences*, 36, 1373-1385.
- Blackburn, S.M. (2003). *The Relationship Between Perfectionism, Aversive Self-Awareness, Negative Affect and Binge Eating*. Unpublished Master Thesis, University of Canterbury.
- Blankstein, K.R., Flett, G.L., Hewitt, P.L. & Eng, A. (1993). Dimensions of Perfectionism and Irrational Fears: An Examination with The Fear Survey Schedule. *Personality and Individual Differences*, 15, 323-328.

- İlhan, M., Çetin, B. ve Öner Sünkür, M. (2013). Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasındaki ilişkinin kanonik korelasyon ile incelenmesi. *International Journal of Human Sciences* [Online]. (10)1, 47-73.
- Blatt, S. J. (1995). The Destructiveness of Perfectionism. Implications for the Treatment of Depression. *American Psychologist*, 50, 1003–1020.
- Bordens, K.S. & Abbott, B.B. (2011). *Research Design and Methods: A Process Approach*. New York: The McGraw-Hill Companies.
- Britton, B. K. & Tesser A. (1991). Effects of Time Management Practices on College Grades. *Journal Of Educational Psychology*, 83(3), 405–410.
- Burns, L.R. & Fedewa, B.A. (2005). Cognitive Styles; Links with Perfectionistic Thinking. *Personality and Individual Differences*, 38, 103–113.
- Caballos, A.M. & Esteban, A. (1988). Study skills and Problem-Solving Strategies in Spanish Students. *School Psychology International*, 9(2), 147-150.
- Campbell, R.L, & Svenson, L.W. (1992). Perceived Level of Stress among University Undergraduate Students in Edmonton, Canada. *Perceptual and Motor Skills*, 75(2), 552-554.
- Canel, N. (2007). Eğitimde Rehberlik Hizmetlerinin Yeri ve Önemi. B. Aydın, (Ed.), *Rehberlik içinde* (117-151). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S.G. & Aiken, L.S. (2003). *Applied Multiple Regression/ Correlation Analysis for the Behavioral Sciences*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cornell, R. & Martin, B. (1997). The Role of Motivation in Web-Based Instruction. In B.A. Khan (Ed.), *Web-Based Instruction*, (93-100). Englewood Cliffs, NJ: Educational Publications.
- Cüceloğlu, D. (2009). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, M. ve Ercan, L. (2006). Views of Experienced and Student Teachers about Motivation in Effective Teaching Process. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 133-143.
- Demircioğlu Memiş, A. (2007). Öğrencilerin Çalışma Oryantasyonlarını Etkileyen Demografik Faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 291-321.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2007). Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Becerileri İle Akademik Başarısı Arasındaki İlişkisi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(1).
- Dodge, J. (1994). *The Study Skills Handbook: More than 75 Strategies for Better Learning*. New York: Scholastic Inc.
- Dolunay Kesiktaş, A. (2006). *Kaynaştırma ve Risk Grubu Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara üniversitesi, Ankara.
- Enns, M.W., Cox, B. J. & Clara, I. (2002). Adaptive and Maladaptive Perfectionism: Developmental Origins and Association with Depression Proneness. *Personality and Individual Differences*, 33, 921-935.
- Entwistle, N.J. & Waterson, S. (1988). Approaches to Studying and Levels of Processing in University Students. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 258-265.
- Elliot, T.R., Godshall, F. ShROUT, J.R. & Witty, T.E. (1990). Problem-Solving Appraisal, Self-Reported Study Habits and Performance of Academically at-risk College Students. *Journal of Counseling Psychology*, 37(2), 203-207.
- Eum, K. & Rice, K.G. (2011). Test Anxiety, Perfectionism, Goal Orientation, and Academic Performance, Anxiety, Stress & Coping: *An International Journal*, 24(2), 167-178
- Everitt, B. & Hothorn, T. (2011). *An Introduction to Applied Multivariate Analysis with R*. Springer.
- Fan, X. (1996). Canonical Correlation Analysis as A General Analytic Model. In B. Thompson (Ed.), *Advances in Social Science Methodology* (Vol. 4, pp. 71–94). Greenwich, CT: JAI.
- Fan, X. (1997). Canonical Correlation Analysis and Structural Equation Modeling: What do They Have in Common? *Structural Equation Modeling*, 4, 65–79.
- Ferrari, J. R. (1992). Procrastinators and Perfect Behavior: An Exploratory Factor Analysis of Self-Presentation, Self-Awareness and Self-Handicapping Components. *Journal of Research in Personality*, 226,75-84.

- İlhan, M., Çetin, B. ve Öner Sünkür, M. (2013). Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasındaki ilişkinin kanonik korelasyon ile incelenmesi. *International Journal of Human Sciences* [Online]. (10)1, 47-73.
- Flett, G.L. & Hewitt, P.L. (2002). Perfectionism and Maladjustment: An Overview of Theoretical, Definitional and Treatment Issues. In G.L. Flett & P.L. Hewitt, (Eds.). *Perfectionism: Theory, Research and Treatment*, 5-31.
- Frost, R.O. & DiBartolo, P.M. (2002). Perfectionism, Anxiety, and Obsessive-Compulsive Disorder. In G.L. Flett & P.L. Hewitt, (Eds.). *Perfectionism: Theory, Research and Treatment* (341-371). Washington, DC: American Psychological Association.
- Frost, R.O., Heimberg, R.G., Holt, C.S., Mattia, J.S. & Neubauer, A.L. (1993). A Comparison of Two Measures of Perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14, 119-126.
- Gadzella, B. & Williamson, J.D. (1984). Study Skills, Self-Concept and Academic Achievement. *Psychological Reports*, 54, 923-929.
- Gall, M.D., Gall, J.P., Jacobsen, D.R. & Bullock, T.R. (1990). *Tools for Learning. A Guide to Teaching Study Skills*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Gettinger, M. & Siebert, J.K. (2002). Contributions of Study Skills to Academic Competence. *School Psychology Review*, 31(3), 351-365.
- Gözel, E. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Hakkındaki Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 67-84.
- Grabill, K.M., Lasane, T.P., Povitsky, W.T. Saxe, P., Munro, G.D. Phelps, L.M. & Straub, J. (2005). Gender and Study Behavior: How Social Perception, Social Norm Adherence, and Structured Academic Behavior are Predicted by Gender. *North American Journal of Psychology*, 7(1), 7-24.
- Gurung, R. A. R., Weidert, J. ve Jeske, A. (2010). Focusing on How Students Study. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1), 28-35.
- Güçlü, M., Yıldız, M. ve Şahan, H. (2010, Kasım). *Türkiye’de Beden Eğitimi Ve Spor Yüksek Okullarında Eğitim Gören Öğrencilerin Teknolojiye Karşı Tutumları Ve Ders Çalışma Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma*. 11. Uluslar arası Spor Bilimleri Kongresi, Antalya.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J. & Anderson, R.E. (2010). *Multivariate Data Analysis*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Hamachek, D.E. (1978). Psychodynamics of Normal and Neurotic Perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33.
- Hancock, D.R. (2001). Effects of Test Anxiety and Evaluative Threat on Students' Achievement and Motivation. *Journal of Educational Research*, 94(5), 284-90.
- Hanımoğlu, E. ve Yazgan İnanç, B. (2011). Seviye Belirleme Sınavına Girecek Olan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Mükemmeliyetçilik ve Anne-Baba Tutum Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 351-366.
- Härdle, W.K. & Simar, L. (2012). *Applied Multivariate Statistical Analysis*. Springer Verlag, Heidelberg.
- Hembree, R. (1988). Correlates, Causes, Effects and Treatment of test anxiety. *Review of Educational Research* 58, 47-77.
- Henson, R. K. (2000). Demystifying Parametric Analyses: Illustrating Canonical Correlation As the Multivariate General Linear Model. *Multiple Linear Regression Viewpoints*, 26(1), 11-19.
- Hewitt, P.L. & Flett, G.L. (1991a). Dimensions of Perfectionism in Unipolar Depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, (1), 98-101.
- Hewitt, P.L. & Flett, G.L. (1991b). Perfectionism in the Self and Social Contexts: Conceptualization, Assessment, and Association with Psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456-470.
- Hesapçıoğlu, M. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- İlhan, M., Çetin, B. ve Öner Sünkür, M. (2013). Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasındaki ilişkinin kanonik korelasyon ile incelenmesi. *International Journal of Human Sciences* [Online]. (10)1, 47-73.
- Houtte, M.V. (2004). Why Boys Achieve Less at School than Girls: The Difference Between Boys' and Girls'. Academic Culture. *Educational Studies*, 30(2), 159-173.
- Huo, Y. & Budescu, D.V. (2009). An Extension of Dominance Analysis to Canonical Correlation Analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 44, 688-709.
- Johnston, J.M. & Pennypacker, H.S. (1993). *Strategies and Tactics of Behavioral Research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jones, C.H., Green, A.E., Mahan, K.D. & Slate, J.R. (1993). College Students' Learning Styles, Academic Achievement and Study Behaviors. *Louisiana Education Research Journal*, 19, 40-48.
- Jones, C.H., Slate, J.R. & Kyle, A. (1992). Study Skills of Teacher Education Students. *The Teacher Educator*, 28, 7-15.
- Jones, C.H., Slate, J.R., & Marini, I. (1995). Locus of Control Social Interdependence, Academic Preparation, Age, Study Time, and The Study Skills of College Students. *Research in the Schools*, 2(1), 55-62.
- Kara, A. (2008). İlköğretim Birinci Kademedede Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(9), 59-78.
- Karaçanta, H. (2009). Öğretmen Adayları için Kamu Personeli Seçme Sınavı Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi (Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 50-57.
- Karaoğlu, A.D. ve Yaman, R. (2009). The Relationship between the Success and Time Management of Executives and A View to Executives of Turkish top Companies. *Gazi University Journal of Science*, 22(4), 287-295.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartika, A. (2007). Study Skills Training: Is It an Answer to the Lack of College Students' Study Skills? *The International Journal of Learning*, 14(9), 35-43.
- Kırdök, O. (2004). *Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği Geliştirme Çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Koruklu, N.Ö. (2010). Eğitsel Rehberlik. M. Güven, (Ed.), *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* içinde (87-130). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kottman, T. (2000). Perfectionist Children and Adolescents: Implications for School Counselors. *Professional School Counseling*, 3 (3), 182-189.
- Kottman, T. & Ashby, J. (2000). Perfectionistic Children and Adolescents: Implications for School Counselors. *Professional School Counseling*, 3, 182-188.
- Koroğlu, A. (2008). Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçi Özellikleri ile Rekabetçi Tutumları Arasındaki İlişinin İncelenmesi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Köse, A. (2010). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri, Ders Çalışma Stratejileri ile Fen Bilgisi Öğretimi Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki (ÇOMÜ Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kurbanoglu, N.I. & Akın, A. (2010). The Relationships between University Students' Chemistry Laboratory Anxiety, Attitudes, and Self-Efficacy Beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(8), 48-59.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program Geliştirme ve Öğretim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Leech, N.L. Barlett, K.C. & Morgan, G.A. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- LoCicero, K.A. & Ashby, J.S. (2000). Multidimensional Perfectionism in Middle School Age Gifted Students: A Comparison to Peers from the General Cohort. *Roeper Review*, 22 (3), 182-191.
- Macan, T.H., Shahani, C., Dipboye, R.L. & Philips, A.P. (1990). College Students' Time Management: Correlations with Academic Performance and Stress. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 760-768.
- Martin, B.M. & Briggs, L.J. (1986). *The Effective and Cognitive Domains. Integration for Instruction and Research*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

- İlhan, M., Çetin, B. ve Öner Sünkür, M. (2013). Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasındaki ilişkinin kanonik korelasyon ile incelenmesi. *International Journal of Human Sciences* [Online]. (10)1, 47-73.
-
- Masgoret, A.M. & Gardner, R.C. (2003). Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53(1), 123-163.
- McCranie, E.W. & Bass, J.D. (1984). Childhood Family Antecedents of Dependency and Self-Criticism: Implications for Depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 93(1), 3-8.
- Mills, J. & Blankstein, K.R. (2000). Perfectionism, Intrinsic vs. Extrinsic Motivation, and Motivated Strategies for learning: A Multidimensional Analysis of University Students. *Personality and Individual Differences*, 29, 1191-1204.
- Minnaert, A. & Janssen, P.J. (1992). Success and Progress in Higher education: A Structural Model of Studying. *British Journal of Educational Psychology*, 62.
- Neri, D.L.E. (2007). Learning Styles and Study Skills among Nursing Students. *Liceo Journal of Higher Education Research*, 5(1), 97-109.
- Özsoy, G., Memiş, A. ve Temur, T. (2009). Metacognition, Study Habits and Attitudes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 154-166.
- Parker, W. D. (1997). An Empirical Typology of Perfectionism in Academically Talented Children. *American Educational Research Journal*, 34, 545-562.
- Parker, W.D. (2000). Healthy Perfectionism in The Gifted. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 173-183.
- Parker, W.D. & Adkins, K.K. (1995). Perfectionism and the Gifted. *Roeper Review*, 17(3), 13-21.
- Pedhazur, E.J. (1997). *Multiple Regression in Behavioral Research: Explanation and Prediction*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Piji Küçük, D. (2010). Müzik Öğretmeni Adaylarının Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı ve Çalgı Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Abi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 37-50.
- Pressley, M., Yokoi, L., Meter, P.V., Etten, S.V. & Freebern, G. (1997). Some of the Reasons Why Preparing for Exams is So Hard: What Can Be Done to Make It Easier? *Educational Psychology Review*, 9(1), 1-38.
- Prociuk, T.J. & Breen, L.J. (1974). Locus of Control, Study Habits and Attitudes and College Academic Performance. *The Journal of Education*, 88, 91-95.
- Purdue, N., & Hattie, J. (1999). The Relationship between Study Skills and Learning Outcomes: A Meta-Analysis. *Australian Journal of Education*, 43(1), 72-86.
- Rafoth, M.A. & DeFabo, L. (1990). *Study Skills. What Research Says to the Teacher*. West Haven, Connecticut: NEA Professional Library, ED 323 184.
- Ram, A. (2005). *The Relationship of Positive and Negative Perfectionism to Academic Achievement, Achievement Motivation, and Well-Being in Tertiary Students*. Unpublished Master Thesis, University of Canterbury, New Zealand.
- Rice, K.G. & Ashby, J.S. (2007). An Efficient Method for Classifying Perfectionists. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 72-85.
- Rice, K., Ashby, J. & Preusser, K. (1996). Perfectionism, Relationships with Parents and Self-esteem. *Journal of Individual Psychology*, 52, 246-260.
- Rice, K.G., Ashby, J.S. & Slaney, R. (1998). Self-Esteem As a Mediator Between Perfectionism and Depression: A Structural Equations Analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 304-314.
- Rice, K.G., Lopez, F.G. & Vergara, D. (2005). Parental/Social Influences on Perfectionism and Adult Attachment Orientations. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24, 580-605.
- Rice, K. & Mizradeh, S. (2000). Perfectionism, Attachment and Adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 47(2), 238-250.
- Rimm, S. (2007). What's Wrong with Perfect? Clinical Perspectives on Perfectionism and Underachievement. *Gifted Education International*, 23, 246-253.
- Schuler, P.A. (2000). Perfectionism and Gifted Adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 183-197.

- İlhan, M., Çetin, B. ve Öner Sünkür, M. (2013). Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasındaki ilişkinin kanonik korelasyon ile incelenmesi. *International Journal of Human Sciences* [Online]. (10)1, 47-73.
-
- Serin, O., Bulut Serin, N. ve Şahin, F. S. (2009). Factors Affecting the Learning and Studying Strategies, and Locus of Control of the Trainee Teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1127–1136
- Shafran, R. & Mansell, W. (2001). Perfectionism and Psychopathology: A Review of Research and Treatment. *Clinical Psychology Review*, 21(6), 879–906.
- Sherry, A. & Henson, R.K. (2005): Conducting and Interpreting Canonical Correlation Analysis in Personality Research: A User-Friendly Primer. *Journal of Personality Assessment*, 84(1), 37-48.
- Short, T.L.A., Owens, G.R., Slade, P.D. & Dewey, M.E. (1995). Positive and Negative Perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 18 (5), 663-668.
- Slade, P.D. & Owens, R.G. (1998). A Dual Process Model of Perfectionism Based on Reinforcement Theory. *Behavior Modification*, 22(3), 372–390.
- Slaney, R.B., & Ashby, J.S. (1996). Perfectionists: Study of a Criterion Group. *Journal of Counseling and Development*, 74, 393-398.
- Slaney, R.B., Ashby, J.S. & Trippi, J. (1995). Perfectionism: Its Measurement and Career Relevance. *Journal of Career Assessment*, 3, 279-297.
- Slaney, R.B., Rice, K.G. & Ashby, J.S. (2002). A Programmatic Approach to Measuring Perfectionism: The Almost Perfect Scales. In G.L. Flett & P.L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, Research, and Treatment* (pp. 63-88). Washington, DC: American Psychological Association.
- Smythe, J.A.F. & Robertson, I.T. (1999). On the Relationship between Time Management and Time Estimation. *British Journal of Psychology*, 90.
- Soleymani, B. & Rekabdar, G. (2010). The Relationship between Perfectionism Dimensions and Mathematics Performance in Iranian Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 8, 453-457.
- Sorotzkin, B. (1998). Understanding and Treating Perfectionism in Religious Adolescents. *Psychotherapy*, 35, 87–95.
- Spielberger, C. (1972). *Theory and Research in Anxiety*. New York, Academic Press.
- Stangor, C. (2010). *Research Methods for the Behavioral Sciences*. Wadsworth.
- Stevens, J.P. (2009). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. New York: Routledge.
- Stoeber, J. & Eismann, U. (2007). Perfectionism in Young Musicians: Relations with Motivation, Effort, Achievement and Distress. *Personality and Individual Differences*, 43, 2182-2192.
- Stoeber, J., Feast, A.R. & Hayward, J.A. (2009). Self-Oriented and Socially Prescribed Perfectionism: Differential Relationships with Intrinsic and Extrinsic Motivation and Test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 47, 423-428
- Stoeber, J. & Otto, K. (2006). Positive Conceptions of Perfectionism: Approaches, Evidence, Challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 295-319.
- Stoeber, J. & Rambow, A. (2007). Perfectionism in Adolescent School Students: Relations with Motivation, Achievement and Well-Being. *Personality and Individual Differences*, 42 (7), 1379-1389.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston, Pearson Education, Inc.
- Thomas, A. (1993). *Study Skills*. Eugene, Oregon: Oregon School Study Council, University of Oregon. (Eric Document Reproduction Service) ED 355 616.
- Tire, Y. (2011). *Ön Ergenlerde Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik ile Algılanan Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Topp, R. (1989). Effect of Relaxation or Exercise on Undergraduates' Test Anxiety. *Perceptual and Motor Skills*, 69, 35-41.
- Traister, J.E. & Brickner, D.C. (2004). *Electrician's Exam Preparation Guide: Based on the 2005 NEC*. Craftsman Book Company.

- İlhan, M., Çetin, B. ve Öner Sünkür, M. (2013). Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasındaki ilişkinin kanonik korelasyon ile incelenmesi. *International Journal of Human Sciences* [Online]. (10)1, 47-73.
- Trueman, M. & Hartley, J. (1996). A Comparison between the time Management Skills and Academic Performance of Mature and Traditional-Entry University Students. *Higher Education*, 32, 199-215.
- Tsui, J.M. & Mazzocco, M.M. (2006). Effects of Math Anxiety and Perfectionism on Timed Versus Untimed Math Testing in Mathematically Gifted Sixth Graders. *Roeper Review*, 29(2), 132-139.
- Uğur, A. (2000). *Çalışma Hayatında Zaman Yönetimi*. MPM Kalkınmada Anahtar Verimlilik Dergisi. 12(143), 18-22.
- Uluğ, F. (1981). *Verimli Çalışma Alışkanlıkları Kazandırma Konusunda Yapılan Rehberliğin Okul Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ulusoy, A., Güngör, A. ve Akyol, A. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Varmuza, K. & Filzmoser, P. (2009). *Introduction to Multivariate Statistical Analysis in Chemometrics*. Boca Raton: CRC Press.
- Wagner, P., Schober, B. & Spiel, C. (2008). Time Investment and Time Management: An Analysis of Time Students Spend Working at Home for School. *Educational Research and Evaluation*, 14(2), 139-153.
- Witcher, L.A., Alexander, E.S., Onwuegbuzie, A.J., Kollins, K.M.T., Witcher, A.E. (2007). The Relationship between Psychology Students' Levels of Perfectionism and Achievement in a Graduate-level Research Methodology Course. *Personality and Individual Differences*, 43, 1396-1405.
- Wolters, C.A. & Rosenthal, H. (2000). The Relation between Students' Motivational Beliefs and Their Use of Motivational Regulation Strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.
- Yip, C.W.M. & Chung, O.L.L. (2002) Relation of Study Strategies to the Academic Performance of Hong Kong University Students. *Psychological Reports*, 90(1), 338-340.
- Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of A Structured Interview for Assessing Student Use of Self-regulated Learning Strategies. *American Education Research Journal*, 23, 614-628.

Extended English Abstract

In this research, the relationship between student's positive and negative perfectionism characteristics and their study skills is aimed to be investigated. Investigating the relationship between positive and negative perfectionism and study skills of the students is very important for it guides to practices that will contribute to the development of student's study skills.

Relational screening model has been used in the research. Workgroup of the investigation consists of 207 students receiving study in three high schools in Battalgazi District of Malatya City, in the spring semester of 2011-2012 school year. 105 (50.72%) of the students in the workgroup are female and 102 (50.28%) of whom are male. The distribution of the classes to which the students attend is; 9th grade 63 students (30.43%), 10th grade 58 students (28.02%), 11th grade 51 students (24.64%) and 12th grade 35 students (16.91%). In the research, "The Positive and Negative Perfectionism Scale" developed by Kırdök (2004) has been used to determine the perfectionism

characteristics of the students and “The Study Skills Scale” developed by Mr. Bay, Tuğluk and Gençdoğan (2004) has been used to test the study skills of the students. The data of the research has been analyzed by benefiting from the SPSS 1.70 packaged software. In the research, the relationship between the perfectionism data set composing of positive perfectionism and negative perfectionism variables; and study skills data set composing of motivation, time management, and exam preparation-test anxiety management variables has been investigated by canonical correlation analysis.

In this research, two canonical functions belonging to the relationship between positive and negative perfectionism and study skills have been obtained and only the first one of the two canonical functions has been determined to be statistically significant. The correlation between the data sets in the first canonical function calculated to make the relationship between positive and negative perfectionism and study skills maximum has been established as .59 and it has been confirmed that this value is statistically significant. According to this, the common variance, which is shared between positive and negative perfectionism and study skills in the first canonical function, has been established as 35.25%. In the second canonical function, the canonical correlation value in between positive and negative perfectionism and study skills has been established as .07 and this value hasn't been confirmed as statistically significant. In the canonical model composed of the cumulative values of the canonical functions that were obtained from canonical correlation analysis, the common variance that positive and negative perfectionism and study skills data sets share has been calculated as 35.59%.

The significant relationship, which is established between positive and negative perfectionism and study skills, has been supported with the statement that this relationship is connected with many cognitive and affective variables of study skills that have effect on the student's behaviors in the teaching-learning process (Armbruster & Anderson, 1981; Gettinger & Siebert, 2002; Minnaert & Janssen, 1992).

As a result of canonical correlation analysis, it has been determined that there is a positive relationship in between motivation, time management, and exam preparation-test anxiety management variables partaking in positive perfectionism and study skills data set. This finding shows parallelism with theoretical knowledge that positive perfectionism, by playing a triggering role on the student's efforts (Kottman & Ashby, 2000), guides to performance boosting positive effects (Hamacheck, 1978; Stoeber & Otto, 2006) such as the development of sense of responsibility and high motivation (Bieling vd., 2003). In the research, a negative relationship between negative perfectionism and motivation, time management, and exam preparation-test anxiety management variables has been spotted. The negative relationship between negative perfectionism and study skills can be explained by the accompany of low motivation (Bieling vd., 2003), high anxiety (Hewitt & Flett, 1991a, 1991b; Kottman & Ashby, 2000; Shafran & Mansell, 2001; Slaney & Ashby, 1996; Stoeber & Otto, 2006), postponement (Ferrari, 1992; Hewitt & Flett, 1991b; Rice & Mirzadeh, 2000; Slaney & Ashby, 1996) and avoidance (Bieling, Israeli & Antony, 2004; Hamachek, 1978; Slade & Owens, 1998; Terry-Short, Owens, Slade & Dewey, 1995) to the negative extents of perfectionism. The high postponement tendency of negative perfectionist students indicates that their time management skills are low and high amounts of anxiety they live with show that their () EPTAM skills are low. Hence, the negative relationship established between negative perfectionism and study skills is thought to be meaningful. The negative relationship established between the dimension of the exam preparation-test anxiety management of negative perfectionism and study skills are supported by the results of the research that were made by Eum & Rice (2011) and Hanımoğlu and Yazgan İnanç (2011), and that had significant relationship in a positive way between negative perfectionism and test anxiety.

Also, there being a positive relationship between positive perfectionism and study skills; and a negative relationship between negative perfectionism and study skills tallies with the theoretical knowledge that a person will cause positive or negative results depending upon his/her

İlhan, M., Çetin, B. ve Öner Sünkür, M. (2013). Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasındaki ilişkinin kanonik korelasyon ile incelenmesi. *International Journal of Human Sciences* [Online]. (10)1, 47-73.

perfectionism belief (Campbell & DiPaula, 2002; Hamachek, 1978; Rice & Ashby, 2007; Stoeber & Rambow, 2007), and with research results (Ashby & Rice, 2002; Blankstein, Flett, Hewitt & Eng, 1993; Hewitt, Flett, & Turnbull, 1992; Parker, 2000; Quadland, 1980; Ram, 2005; Stoeber & Eismann, 2007).