T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DERSE KATILIMLARININ RUH VE BEDEN SAĞLIĞI AÇISINDAN İNCELENMESİ

ÖZGE ALKAN
22736007

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. ALİ ERYILMAZ

2025

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DERSE KATILIMLARININ RUH VE BEDEN SAĞLIĞI AÇISINDAN İNCELENMESİ

ÖZGE ALKAN
22736007
ORCID NO: 0009-0002-1712-2023

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. ALİ ERYILMAZ

HAZİRAN, 2025

Özge ALKAN tarafından hazırlanan “Üniversite Öğrencilerinin Derse Katılımlarının Ruh ve Beden Sağlığı Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışma, **24/06/2025** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programında **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman	**İmza**
Prof. Dr. Ali ERYILMAZ	……

Jüri Üyeleri	**İmza**
Doç. Dr. Seher Merve ERUS	……
Dr. Öğr. Üye. Sena GÜME	……

ÖZET

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DERSE KATILIMLARININ RUH VE BEDEN SAĞLIĞI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Öğrencilerin derse katılım düzeyleri hem kendilerine hem de içerisinde bulundukları öğrenme sürecine katkı sağlamaktadır. Bundan dolayı öğrencilerden derslerine aktif bir şekilde katılım göstermeleri beklenmektedir. Buradan hareketle üniversite öğrencilerinde derse katılım düzeyinin incelenmesiyle üniversite eğitimine nitelik kazandırılabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin derse katılım düzeylerinin akademik öz yeterlik, mükemmeliyetçilik ve sağlık sorunları düzeyleri ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada Genel Olarak Derslere Katılım Ölçeği, Akademik Özyeterlik Ölçeği, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği ve Üniversite Öğrencilerinin Sağlık Sorunlarını Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma grubu 2024-2025 eğitim öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 360 (297'si kadın, 63'ü erkek) lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Bu araştırma, ilişkisel tarama yöntemiyle desenlenen nicel bir araştırmadır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi için IBM SPSS 23 paket programı kullanılarak Bağımsız Gruplar t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ve Standart Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin derse katılım düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Okudukları okulu yüksek düzeyde seven öğrencilerin derse katılımları düşük düzeyde sevenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Okudukları bölümü orta düzeyde sevenlerin derse katılımları düşük düzeyde sevenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek, okudukları bölümü yüksek düzeyde sevenlerin derse katılımları ise düşük düzey ve orta düzeyde sevenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Mutluluk düzeyleri orta düzeyde olan öğrencilerin derse katılımları düşük düzeyde olanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek, mutluluk düzeyleri yüksek düzeyde olan öğrencilerin derse katılımları ise düşük düzey ve orta düzeyde olanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlik, düzen ve kişisel standartlar düzeylerinin derse katılım düzeylerini pozitif yönde yordadığı; aile beklentileri ve psikolojik sağlık düzeylerinin ise negatif yönde yordadığı saptanmıştır. Ayrıca akademik öz yeterlik, düzen, hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, aile beklentileri, ailesel eleştiri, kişisel standartlar, fiziksel sağlık ve psikolojik sağlık değişkenleri birlikte derse katılım varyansının %33'ünü açıklamaktadır. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında öğrencilerin derse katılım düzeylerini etkileyen faktörleri bilmek uygun müdahaleler geliştirmek açısından önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Derse katılım, akademik öz yeterlik, mükemmeliyetçilik, sağlık sorunları

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF UNIVERSITY STUDENTS' CLASS PARTICIPATION IN TERMS OF MENTAL AND PHYSICAL HEALTH

Students' level of class participation contributes both to their own academic development and to the overall learning process they are part of. Therefore, it is expected that students actively engage in their courses. Based on this perspective, it is believed that examining university students' levels of class participation may contribute to the quality of higher education. This study investigates the relationship between university students' class participation levels and their academic self-efficacy, perfectionism, and health-related issues. The instruments used in the study include the General Class Participation Scale, Academic Self-Efficacy Scale, Multidimensional Perfectionism Scale, and the University Students' Health Problems Identification Scale. The research sample consists of 360 undergraduate students (297 female, 63 male) enrolled in the Faculty of Education at Yıldız Technical University during the 2024–2025 academic year. This is a quantitative study designed using a relational survey model. For data analysis, IBM SPSS 23 software was utilized, employing Independent Samples t-Test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), Pearson Product-Moment Correlation Coefficient, and Standard Multiple Linear Regression Analysis. The analysis revealed that students' class participation levels did not significantly differ based on gender. However, students who reported a high level of liking for their school demonstrated significantly higher class participation than those who reported low levels of liking. Similarly, students who moderately liked their department participated more in classes than those who liked it less, and those with high levels of liking showed significantly higher participation than both low and moderate groups. Students with moderate levels of happiness participated in classes more than those with low levels, while students with high happiness levels had significantly higher participation than those with both low and moderate levels of happiness. Furthermore, academic self-efficacy, order, and personal standards positively predicted students' class participation, while family expectations and psychological health negatively predicted it. In addition, the variables of academic self-efficacy, order, concern over mistakes, doubts about actions, family expectations, parental criticism, personal standards, physical health, and psychological health collectively explained 33% of the variance in class participation. In light of the findings obtained in this study, understanding the factors affecting students' class participation is important for developing appropriate interventions.

Keywords: Class participation, academic self-efficacy, perfectionism, health problems

ÖN SÖZ

Tez süreci zaman zaman oldukça zorlayıcı, yıpratıcı ve sabır gerektiren bir yolculuktu. Zorluklara, belirsizliklere ve yoğunluklara rağmen bu süreci tamamlayabilmiş olmak, benim için hem kişisel hem de akademik anlamda büyük bir kazanım oldu.

Bu süreçte bana rehberlik eden ve akademik katkılarını esirgemeyen değerli tez danışmanım Prof. Dr. Ali ERYILMAZ'a teşekkür ederim. Ayrıca her zaman yanımda olan aileme ve moral ve motivasyonlarını benimle paylaşan dostlarıma en içten teşekkürlerimi sunarım.

Ve elbette, tüm söylenmelerime ve çekilmez anlarıma rağmen sabırla yanımda kalmaya devam eden, beni motive eden ve desteğini hiç eksik etmeyen sevgili erkek arkadaşıma da özel bir teşekkür borçluyum. Varlığın bu süreci daha katlanabilir ve anlamlı kıldı.

Bu çalışmayı, tüm zorluklara rağmen emek vermekten vazgeçmeyen öğrencilere ve mesleğine yürekten bağlı tüm psikolojik danışmanlara ithaf ediyorum.

Özge ALKAN
Haziran, 2025; İstanbul

İÇİNDEKİLER

ÖZET iii
ABSTRACT iv
ÖN SÖZ v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR LİSTESİ ix
KISALTMALAR LİSTESİ x
1. GİRİŞ 1
1.1. Araştırmanın Amacı 8
1.2. Araştırmanın Önemi 8
1.3. Araştırmanın Varsayımları 10
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 10
1.5. Tanımlar 11
2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 12
2.1. Derse Katılım 12
2.1.1. Derse Katılımın Boyutları 14
2.1.1.1. Davranışsal Katılım 15
2.1.1.2. Duygusal Katılım 16
2.1.1.3. Bilişsel Katılım 16
2.1.2. Derse Katılımla İlgili Yapılan Çalışmalar 17
2.2. Öz Yeterlik 19
2.2.1. Öz Yeterlik İnancının Kaynakları 20
2.2.2. Öz Yeterlik İnancının Etkilediği Süreçler 22
2.2.3. Akademik Öz Yeterlik 23
2.2.4. Akademik Öz Yeterlikle İlgili Yapılan Çalışmalar 24
2.3. Mükemmeliyetçilik 26
2.3.1. Mükemmeliyetçiliğin Boyutları 27
2.3.1.1. Tek Boyutlu Mükemmeliyetçilik 27
2.3.1.2. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik 27
2.3.2. Mükemmeliyetçiliğin Kuramsal Açıdan Ele Alınması 29
2.3.2.1. Psikanalitik Kuram 30
2.3.2.2. Bireysel Psikoloji Kuramı 30
2.3.2.3. İnsancıl Kuram 31
2.3.2.4. Akılcı Duygusal Davranışçı Kuram 32
2.3.2.5. Bilişsel Kuram 32

2.3.2.6. Sosyal Öğrenme Kuramı 33
2.3.3. Mükemmeliyetçilikle İlgili Yapılan Çalışmalar 33
2.4. Fiziksel Sağlık 35
2.4.1. Fiziksel Sağlıkla İlgili Yapılan Çalışmalar 38
2.5. Ruhsal Sağlık 40
2.5.1. Ruhsal Sağlığın Kuramsal Açıdan Ele Alınması 41
2.5.1.1. Psikanalitik Kuram 41
2.5.1.2. Bireysel Psikoloji Kuramı 42
2.5.1.3. Psikososyal Gelişim Kuramı 42
2.5.1.4. Davranışçı Kuram 43
2.5.1.5. Varoluçşu Psikoloji 43
2.5.1.6. Akılcı Duygusal Davranışçı Kuram 44
2.5.1.7. Bilişsel Kuram 44
2.5.1.8. Bilişsel Gelişim Kuramı 44
2.5.2. Ruhsal Sağlıkla İlgili Yapılan Çalışmalar 45
3. YÖNTEM 47
3.1. Araştırma Modeli 47
3.2. Araştırma Grubu 47
3.3. Veri Toplama Araçları 48
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 48
3.3.2. Genel Olarak Derslere Katılım Ölçeği 48
3.3.3. Akademik Özyeterlik Ölçeği 49
3.3.4. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği 49
3.3.5. Üniversite Öğrencilerinin Sağlık Sorunlarını Belirleme Ölçeği 50
3.4. Verilerin Toplanması 50
3.5. Verilerin Analizi 51
4. BULGULAR 52
4.1. Genel Olarak Derslere Katılım, Akademik Özyeterlik, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik ve Üniversite Öğrencilerinin Sağlık Sorunlarını Belirleme Ölçekleri ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel Bulgular 52
4.2. Genel Olarak Derslere Katılım, Akademik Özyeterlik Ölçekleri, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik ve Üniversite Öğrencilerinin Sağlık Sorunlarını Belirleme Ölçekleri ve Alt Boyutlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri Testinin Bulguları 53
4.3. Üniversite Öğrencilerinin Derse Katılımlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular 53
4.4. Üniversite Öğrencilerinin Derse Katılımlarının Okulu Sevme Düzeyleri Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular 54
4.5. Üniversite Öğrencilerinin Derse Katılımlarının Bölümü Sevme Düzeyleri Açısından İncelenmesi 54

4.6. Üniversite Öğrencilerinin Derse Katılımlarının Mutluluk Düzeyleri Açısından İncelenmesi 56
4.7. Üniversite Öğrencilerinin Derse Katılımları, Akademik Öz Yeterlikleri, Mükemmeliyetçilikleri ve Sağlık Sorunları Arasındaki Korelasyon İlişkisi İçin Pearson Korelasyon Analizi Testine Ait Bulgular 57
4.8. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik, Mükemmeliyetçilik ve Sağlık Sorunları Düzeylerinin Derse Katılımlarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizine Ait Bulgular 58
5. TARTIŞMA VE YORUM 60
5.1. Üniversite Öğrencilerinin Derse Katılımlarının Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermemesine Yönelik Tartışma ve Yorum 62
5.2. Üniversite Öğrencilerinin Derse Katılımlarının Okulu Sevme Düzeylerine Göre Farklılık Göstermesine Yönelik Tartışma ve Yorum 64
5.3. Üniversite Öğrencilerinin Derse Katılımlarının Bölümü Sevme Düzeylerine Göre Farklılık Göstermesine Yönelik Tartışma ve Yorum 65
5.4. Üniversite Öğrencilerinin Derse Katılımlarının Mutluluk Düzeylerine Göre Farklılık Göstermesine Yönelik Tartışma ve Yorum 66
5.5. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik, Mükemmeliyetçilik ve Sağlık Sorunları Düzeylerinin Derse Katılımı Yordamasına Yönelik Tartışma ve Yorum 67
6. SONUÇ VE ÖNERİLER 74
6.1. Sonuç 74
6.2. Öneriler 75
6.2.1. Araştırmanın Bulgularına Yönelik Öneriler 75
6.2.2. Gelecekte Yapılacak Araştırmalar İçin Öneriler 76
KAYNAKÇA 77
EKLER 96

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma Grubuna Dair Özellikler 47
Tablo 2. Betimsel İstatistik Bilgileri 52
Tablo 3. Derslere Katılım, Akademik Özyeterlik, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik ve Üniversite Öğrencilerinin Sağlık Sorunlarını Belirleme Ölçeklerine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri 53
Tablo 4. Öğrencilerin Derse Katılımlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları 53
Tablo 5. Öğrencilerin Derse Katılımlarının Okulu Sevme Düzeyleri Açısından İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları 54
Tablo 6. Üniversite Öğrencilerinin Okudukları Bölümü Sevme Düzeylerine Göre Derse Katılımlarının İncelenmesine Yönelik Levene Testi Sonuçları 54
Tablo 7. Bölümü Sevme Düzeylerine Göre Üniversite Öğrencilerinin Derse Katılımlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 55
Tablo 8. Üniversite Öğrencilerinin Derse Katılımlarının Hangi Bölümü Sevme Düzeyleri Arasında Farklılık Gösterdiğine İlişkin Tukey Testi Sonuçları 55
Tablo 9. Üniversite Öğrencilerinin Mutluluk Düzeylerine Göre Derse Katılımlarının İncelenmesine Yönelik Levene Testi Sonuçları 56
Tablo 10. Mutluluk Düzeylerine Göre Üniversite Öğrencilerinin Derse Katılımlarına Ait Welch Testi Sonuçları 56
Tablo 11. Üniversite Öğrencilerinin Derse Katılımlarının Hangi Mutluluk Düzeyleri Arasında Farklılık Gösterdiğine İlişkin Dunnett Testi Sonuçları 56
Tablo 12. Derse Katılım, Akademik Öz Yeterlik, Mükemmeliyetçilik ve Sağlık Sorunları İçin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları 57
Tablo 13. Üniversite Öğrencilerinin Derse Katılımlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları 58

KISALTMALAR LİSTESİ

YTÜ	: Yıldız Teknik Üniversitesi
PDR	: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
TDK	: Türk Dil Kurumu
WHO	: World Health Organization
ACSM	: American College of Sports Medicine
MHC	: Mental Health Commission

1. GİRİŞ

Bireyi hayata hazırlama açısından belirleyici bir aşama olan üniversite dönemi, bireylerin akademik bilgi birikimi kazanmasının yanında aynı zamanda sosyal, duygusal ve psikolojik olarak gelişip topluma katkı sağlayacak şekilde yetişme imkânı sağladığı kritik bir yaşam dönemidir. Üniversiteler bilgi üretme ve transfer etmenin yanında sosyal liderler yetiştiren, toplumun şekillenmesini sağlayan düşünce ve liderleri de üretmektedir (Ağaoğlu, 2012). Üniversite eğitimi, bireyin yaşamındaki birçok temel alanın – iş, aile ve sosyal ilişkiler gibi – temelini oluşturmaktadır. Bu süreç, öğrencinin hem eğitim yoluyla gelişen akademik kimliğini hem de ilerideki mesleki yaşama hazırlanmasını sağlayan profesyonel kimliğini oluşturmasında önemli bir rol oynamaktadır (Lairio vd., 2013). Beliren yetişkinlik döneminde üniversite öğrencileri romantik ilişki, kariyer ve dünya görüşleri gibi alanlarda kimlik keşifleri gerçekleştirmektedir (Arnett, 2000). Beliren yetişkinlik, bireylerin kariyer hedeflerine yöneldiği, sosyal ilişkilerinin temellerini oluşturduğu ve eğitimlerini tamamlarken geleceğe dair sorumluluklar üstlendiği kritik bir geçiş dönemidir. Bu süreçte bireylerin sağlıklı ve tutarlı bir kimlik geliştirememesi; riskli davranışlara yönelme, çevreye karşı güvensizlik duyma ve ruhsal sıkıntılar yaşama olasılığını artırabilmektedir (Atak ve Çok, 2010). Birçok öğrenci bu dönemde, ileriki yaşamları üzerinde belirleyici olan eğitim ve öğretimin kayda değer bir bölümünü görmektedir. Öğrencilerin bu dönemdeki en önemli sorumlulukları arasında akademik görevlerini yerine getirme ve bu görevlerde başarı elde etmeleri bulunmaktadır. Öğrenciler, bu yüzden yüksek bir akademik başarı elde etme amacıyla üniversite süreci boyunca çaba göstermektedir. Sarıer (2016), akademik başarı kavramını öğrencilerin eğitim müfredatındaki belirlenen kazanımları gerçekleştirme düzeyi şeklinde açıklamaktadır. Yani öğrencilerin akademik başarısı, ders süreçleri boyunca kazandıkları bilgi ve becerilerin bir yansıması olarak değerlendirilmektedir. Bu edinilen bilgi ve beceriler, öğrencilere sadece akademik yeterlilik kazandırmakla kalmayıp iş ve sosyal hayatta da sağlam bir temel oluşturmalarına katkı sağlamaktadır (Cem-Ersoy ve Peker, 2020; Sarıer, 2016). Ayrıca zayıf akademik başarıya sahip öğrencilerin okulu bırakma davranışı sergileyebileceklerinden (Balfanz vd., 2007) dolayı akademik başarı kavramı oldukça

önemlidir. Bireyin gerekli bilgi ve becerilerle donanmış şekilde eğitimini başarıyla tamamlaması büyük önem taşır; çünkü bu durum, istikrarlı ve tatmin edici düzeyde gelir sağlayan iş fırsatlarına ulaşmada belirleyici bir faktör olabilir (Barton, 2004). Öğrencilerin mesleki ve toplumsal yaşama hazırlıklı bir biçimde adım atmalarına yardımcı olan akademik başarı, aynı zamanda onların geleceğini belirlemede etkili olduğu için aileler ve çevreleri tarafından da büyük önem taşımaktadır (Sarıer, 2016). Özetle, akademik başarı bireylerin hem eğitim süreçlerini hem de kariyer gelişimlerini önemli ölçüde şekillendiren bir faktördür. Bundan dolayı öğrencilerin üniversite dönemi boyunca akademik başarılarının yüksek olması arzu edilen bir durumdur.

Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetleri üniversite sürecini kolaylaştırmak adına öğrencilere öğrenmeyi kolaylaştırma ve başarıyı artırma konularında yardım etmektedir (Yeşilyaprak, 2015). PDR hizmetlerinin odaklandığı çalışma alanlarından biri de eğitsel rehberliktir. Eğitsel rehberlik, öğrencinin kendi beceri ve ilgisine göre bir alan seçip bu alanda başarılı olması amacıyla verilen tüm desteklerdir (Demirel, 2020). Eğitsel rehberlik çalışmaları öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olan ve karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelerek öğrenme sürecine aktif olarak katılmayı sağlayan hizmetlerdir (Yeşilyaprak, 2015). Eğitsel rehberliğin amaçlarından biri olan, öğrencilerin başarılı olması bu kadar önemli bir durumken öğrenci başarısını etkileyen faktörleri ele almak önem arz etmektedir.

Üniversite sürecinde öğrencilerin başarılı olup olmama durumlarını belirleyen çeşitli faktörler mevcuttur. Bu faktörlerden biri öğrencilerin derse katılım davranışı gösterip göstermediğidir (Atchia ve Chinapah 2023; Çelik vd., 2018; Erişti, 1998; Gürer, 2013). Bir öğrencinin derse katılım göstermesi, öğrenme sürecine dikkat ve ilgi göstermesi ve bu süreç için yatırım yapıp çaba harcaması anlamına gelmektedir (Marks, 2000). Öğrencinin derse katılımı hem öğrenmeyi kolaylaştıran (Turner ve Patrick, 2004; Wong ve Liem, 2021) hem de akademik başarıyı artıran (Finn ve Rock, 1997; Gunuc, 2014; Voelkl, 1995) bir süreçtir. Yani öğrenciler akademik faaliyetlere ne kadar katılırsa o kadar çok öğrenir ve başarılı olurlar. Diğer taraftan öğrencilerin derse düşük katılım göstermeleri ise akademik performans ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemektedir (Skinner vd., 2009; Wang vd., 2014). Ayrıca son yıllarda Türkiye'deki üniversite terk oranlarının dikkat çekici bir hale gelmesi ciddi bir sorunu vurgulamakla beraber terk oranlarını azaltmak için acil önlemlere ihtiyacı gözler

önüne sermektedir. Öğrencilerin üniversiteleri terk etme oranlarının bu denli fazla olması derse katılım durumunun önemine dikkat çekmektedir (Akşab, 2024).

Derse katılım, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere toplam üç alt boyutta değerlendirilmektedir (Fredricks vd., 2004). Yani derse katılım, öğrencilerin sınıftaki fiziksel varlıklarının yanında onların psikolojik ve duygusal süreçlerini de ele alan çok boyutlu bir kavramdır. Etkili bir öğrenme süreci için öğrencilerin derse aktif katılımı önemlidir (Finn ve Cox, 1992; Weaver ve Qi, 2005) çünkü öğrencilerin derse katılım göstermeleri öğrenme çıktılarını kayda değer bir biçimde artırmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin derse katılım göstermesi, öğrencilerin kazanımları daha iyi anlamalarını ve böylelikle teoriye kolayca uygulamalarını sağlamaktadır (Eraslan, 2023). Öğrencilerin edindiği bu bilgi ve beceriler, eğitim hayatlarında ilerlemeleri ve kariyerlerine hazırlanmaları için önemlidir (Susak, 2016). Ayrıca üniversitede derse etkin bir şekilde katılım gösteren öğrenciler katılmayanlardan daha fazla şey öğrenmenin (Finn ve Cox, 1992; Weaver ve Qi, 2005) dışında bunun etkisini meslek hayatlarında olumlu bir şekilde hissetmektedirler (Shulman, 2002; Vural ve Yavuz, 2019). Bu yüzden üniversite öğreniminde derse katılım gösterme davranışı sadece bireysel fayda sağlamakla kalmayan, toplumsal kalkınmaya da katkı sağlayan bir süreç olarak değerlendirilmelidir. Eğitim sürecinde öğrenci katılımını belirleyen birçok etken söz konusudur. Öğrencinin derse katılımı, öğretim biçimi, sınıf büyüklüğü, kullanılan yöntemler, öğretmen-öğrenci iletişimi, öğretmenlerin yaklaşımları ve uyguladığı etkinlikler gibi birçok nedenden etkilenebilir (Turner ve Patrick, 2004; Weaver ve Qi, 2005). Çevresel faktörlerin yanında kişisel ve duygusal özellikler de öğrencinin öğrenme aktivitelerine katılma isteğini etkileyebilmektedir (Turner ve Patrick, 2004). Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin derse katılımıyla ilişkisi olabileceği düşünülen faktörlerden akademik öz yeterlik, mükemmeliyetçilik, fiziksel sağlık ve ruhsal sağlık incelenecektir. Bu faktörleri incelemek öğrenci başarısının yanında eğitim sisteminin verimliliği konusunda da katkı sağlayacaktır. Bu araştırmada, öğrencilerin derse katılım davranışlarıyla bağlantılı olabileceği öngörülen ilk faktör akademik öz yeterliktir.

Öz yeterlik, bireyin bir davranışı başarılı bir şekilde tamamlayıp tamamlayamayacağına ilişkin kendi becerilerine yönelik inançlarından oluşmaktadır (Bandura, 1997). Yani bireyin belirli bir işin üstesinden gelebileceğine dair içsel olarak taşıdığı özgüven hissidir. Ayrıca öz yeterlik inançları bireyin gerçekleştireceği

davranışları belirleme konusunda önem arz etmektedir (Bandura, 1978, 1986; Caraway vd., 2003; Pajares, 2002). Çünkü birey inançlarına uygun bir şekilde hareket edip kendini yeterli gördüğü görev veya etkinliği seçme eğilimindedir. Bundan dolayı bireyin sahip olduğu öz yeterlik inancı, bireyin davranışı gerçekleştirmeye dair çabası ve bu davranışı gerçekleştirmeye çabalarken zorluklarla karşılaşması durumunda ne kadar süre o davranışa devam edip edemeyeceği konusunda belirleyici bir rol oynamaktadır (Aydoğan, 2008; Jaafar vd., 2014; Schunk, 1984). Yani bireyin sahip olduğu öz yeterlik düzeyi performansını artırabilecek veya engelleyebilecek düşünce kalıplarından meydana gelmektedir. Yapılan araştırmalarda da öz yeterliğin bireyin motivasyonunu ve başarısını etkilediği ortaya çıkmıştır (Pajares ve Schunk, 2001; Zajacova vd., 2005). Akademik öz yeterlik ise öz yeterlik kavramının bir alt boyutu olup öğrencinin akademik bir görevi başarılı bir şekilde yerine getirebileceğine dair inancını ifade etmektedir (Zajacova vd., 2005). Kısaca akademik öz yeterlik, bireyin okul ve eğitimle ilgili görevlerdeki yeterliğini nasıl değerlendirdiğiyle ilgilidir. Yüksek akademik öz yeterlik düzeyine sahip olan öğrenciler, zorluklar karşısında daha fazla çaba ve dikkat göstermekte (Pajares ve Kranzler, 1995), daha fazla ısrarcı olmakta (Schunk, 1989) ve daha az kaygı yaşamaktadır (Pajares, 1996). Diğer yandan düşük akademik öz yeterliğe sahip olan öğrencilerin ise düşük çaba ve görevden kaçma eğilimi gösterdiği (Schunk, 1984), akademik görevlerini ertelediği (Akbay ve Gizir, 2011), daha çabuk pes ettiği (Pajares, 1996) ve görevi gerçekleştirme konusunda isteklerinin az olduğu (Aydoğan, 2008) görülmektedir. Bundan dolayı yüksek öz yeterlik inancına sahip bireyin daha güçlü akademik performans göstermesini teşvik ederken düşük öz yeterlik inancına sahip bireyin akademik performans göstermesini engelleyebilmektedir. Yani yüksek akademik öz yeterliğe sahip öğrenciler düşük öz yeterliğe sahip öğrencilere göre eğitsel görevleri gerçekleştirme konusunda daha başarılı olabilmektedir. Yapılan araştırmalarda da bireylerin akademik performanslarında öz yeterlik düzeylerinin belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir (Owen ve Froman, 1988; Pajares ve Kranzler, 1995; Zimmerman vd., 1992). Yani bireyin sahip olduğu akademik öz yeterlik düzeyi bir göreve başlayıp devam ettirmelerinde ve çaba göstermelerinde önem arz etmektedir.

Bu araştırmada derse katılımla ilgili olabileceği düşünülen diğer bir kavram da mükemmeliyetçiliktir. TDK (2025) mükemmeliyetçiliği, her şeyin mükemmel olmasını isteme ve bu amaçla aşırı bir şekilde çaba gösterme durumu olarak

tanımlamaktadır. Bireyin kendi belirlediği yüksek hedeflere ulaşma çabasıyla tanımlanan mükemmeliyetçilik, öğrencinin üniversite yaşamındaki gayretleri üzerinde de etkili olabilmektedir. Yapılan araştırmalarda bu çabanın üniversite hayatında öğrenciyi motive edebildiği ve aynı zamanda da engelleme konusunda etkin bir rol oynadığı görülmektedir. Örneğin, Stoeber ve Rambow (2007) tarafından yapılan çalışmada sağlıklı mükemmeliyetçilik özelliğine sahip olan öğrencilerin motive olup hedefe ulaşmak için daha fazla çaba gösterdiği, sağlıksız mükemmeliyetçilik özelliğine sahip öğrencilerin ise hata yapma korkusuyla hareket edip hedeflerine ulaşma konusunda engel yaşadığı görülmektedir. Ayrıca Solomon ve Rothblum (1984) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin kendileri için aşırı derecede yüksek standartlar belirlemesinin öğrencilerde başarısızlık korkusu oluşturduğu ve bunun da erteleme davranışına yol açtığı görülmüştür. Erteleme davranışı sergileyen öğrenci de mükemmel bulmadığı performanstan kaçınmakta veya bir göreve katılmamaktadır. Diğer bir taraftan da öğrencilerin mükemmeliyetçi çabalar içinde olması yani mükemmeliyetçi endişelerini kontrol etmesinin daha yüksek notlar ve başarıyla ilişkili olduğu görülmektedir (Stoeber ve Rambow, 2007). Yüksek düzeyde mükemmeliyetçiliğe sahip bireyler, kusursuz olmak için çabalama, aşırı yüksek standartlar belirleme ve davranışlarını aşırı derecede eleştirel değerlendirme eğilimindedir (Frost vd., 1990). Bireyin yüksek standartlar belirlemesi ilk başlarda psikolojik sıkıntı ve olumsuz sonuçlarla eşdeğer görülürken (Burns, 1980; Hollender, 1965; Pacht, 1984) sonraki çalışmalarda mükemmeliyetçiliğin olumlu sonuçlarla da ilişkili olabileceği öne sürülmüştür (Frost vd., 1990; Hamachek, 1978). Bundan dolayı mükemmeliyetçilik kavramı ilk tek boyutlu bir kavram şeklinde değerlendirilirken (Burns, 1980), sonrasında ise çok boyutlu olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (Frost vd., 1990; Hewitt ve Flett, 1991; Stoeber ve Otto, 2006). Buradan hareketle bireyin sahip olduğu mükemmeliyetçi kişilik özelliğinin olumlu ya da olumsuz sonuçlara yol açabileceği görülmektedir. Yapılan araştırmalarda elde edilen; başarının olumlu mükemmeliyetçilik ile pozitif yönde, olumsuz mükemmeliyetçilik ile negatif yönde bir ilişkisi olduğu bulgusu bunu destekler niteliktedir (İlhan ve Öner-Sünkür, 2012; Ram, 2005).

Üniversite dönemi içerisinde bireylerin birçok sorunla karşılaştıkları görülmektedir. Bunların arasında sağlık problemleri de bulunmaktadır (Kacur ve Atak, 2011; Voltan-Acar, 1986). Sağlık, bireyde hastalık veya sakatlık durumlarının

bulunmamasının yanında bireyin fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan da iyi olması anlamına gelmektedir (WHO, 1948). Bu araştırmada, öğrencilerin derse katılım davranışıyla bağlantılı olabileceği öngörülen faktörlerden bir diğeri fiziksel sağlıktır. Fiziksel sağlık, fiziksel açıdan iyilik hali olup bireylerin yaşam kalitesini etkileyen öne çıkan unsurlardan biridir. Ayrıca öğrencinin sağlık durumu akademik başarısını etkilemenin (Atchia ve Chinapah 2023; Muslu, 2023; Tuncer ve Bahadır, 2017) yanında okul terkine de sebep olabilmektedir (Bayhan ve Dalgıç, 2012). Uyku bozuklukları, obezite, kas-iskelet sistemi sorunları, grip, baş ağrısı, migren, cinsel yolla bulaşan hastalıklar ve madde kullanımına bağlı sağlık sorunları üniversite öğrencilerinin yaşadığı fiziksel sağlık problemlerindendir (Grace, 1997). Yüksek kalorili ve işlenmiş gıdalara bağımlı öğrencilerin daha düşük akademik performans sergiledikleri görülmektedir (Reche-Garcia vd., 2022). Ayrıca uyku problemi yaşayıp uyku süresi az olan öğrenciler daha düşük akademik performans göstermektedir (Hysing vd., 2016). Engin vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin %68'i yaşadığı sağlık problemlerinden dolayı okulu ve derslerini aksattıklarını dile getirmiştir. Yani öğrencilerin sağlıklı olup olmama durumları akademik açıdan başarılı olmalarını etkileyebilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin fiziksel sağlıklarını iyileştirmek eğitim sürecinin etkinliğini artırmak açısından önemli bir rol oynamaktadır.

Derse katılımla ilgili olabileceği düşünülen diğer bir kavram da ruh sağlığıdır. Ruh sağlığı, bireyin stresi yönetebilmesi, kendi kapasitesinin farkına varıp bunu kullanabilmesi, verimli çalışabilmesi ve topluma fayda sağlaması için gerekli olan psikolojik bir iyilik durumudur. İyi bir ruh sağlığına sahip olan birey, daha iyi ilişkiler kurabilmekte, daha işlevsel ve üretken bir şekilde hareket edebilmekte, stresi yönetebilmekte ve topluma katkıda bulunabilmektedir. Bireyin ruh sağlığı durumu, düşünce ve duygularında bozulmalara yol açabilir, davranışlarında değişikliklere sebep olabilir, fiziksel sağlığını riske atabilir ve ilişkileri, eğitimi ya da gelir kaynakları üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir (WHO, 2022). Yani bireyin ruh sağlığı düzeyi, öznel iyi oluş düzeyine yansımakta ve tüm yaşamını etkileyebilmektedir. Bireyin düşüncelerinde, duygularında ve davranışlarında olağandışı durumların bulunması ise ruh sağlığı problemlerine işaret etmektedir (Özel vd., 2020). Depresyon, kişilik bozuklukları, stres, anksiyete ve yeme bozuklukları öğrencilerin yaşadığı ruh sağlığı problemleri arasında yer almaktadır (Grace, 1997). Bireyin sahip olduğu ruhsal sağlık

problemleri, akademikten kişisel, sosyal ve ekonomik işlevlere kadar yaşamın her yönünü etkileyebilir (Grant, 2002). Bundan dolayı bireyin sahip olduğu ruh sağlığı halinin bireyin düşüncelerini, hissettiklerini ve davranışlarını etkilediği söylenebilir. Örneğin; öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılabilmeleri için kendilerini psikolojik olarak iyi durumda hissetmeleri önem taşımaktadır (Kes, 2019). Ayrıca yapılan araştırmada da öğrencilerin bildirdiği olumlu veya negatif duyguların not ortalamalarıyla önemli ölçüde ilişkili olduğu görülmüştür (Lewis vd., 2009). Mustapha vd. (2010) tarafından yapılan araştırmada öğrenciler kötü bir ruh hali içinde, yorgun ve uykulu hissettiklerinde sınıfa odaklanamadıklarını dile getirmişlerdir. Bireyin içinde bulunduğu depresyon (Nolen-Hoeksema vd., 1986; Özdel vd., 2002), stres (Engin vd., 2016; Zajacova vd., 2005) veya kaygı (MacIntyre vd., 1987; Okanlı, 1999) durumları akademik performansı ve öğrenme sürecini önemli ölçüde engelleyebilmektedir. Bundan dolayı bireylerin ruh sağlığı düzeyleri, derse katılım davranışı ve başarı için kritik bir öneme sahiptir.

Literatürde üniversite yıllarının, bireylerin akademik, sosyal ve kişisel yönlerden gelişim gösterdiği; bu süreçte hem içsel hem de çevresel çeşitli zorluklarla başa çıkmak durumunda kaldıkları önemli bir gelişim aşaması olduğu ifade edilmiştir. Araştırmalar, öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarının öğrenme sürecine aktif katılımlarını desteklediğini (Hackett ve Lo, 2018); öte yandan mükemmeliyetçilik eğilimlerinin motivasyon ve performans üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkiler yaratabileceğini ortaya koymaktadır (Ram, 2005). Bununla birlikte, öğrencilerin yaşadığı fiziksel ya da psikolojik sağlık sorunları, derse devam durumunu olumsuz etkileyebilmektedir (Kılınç, 2024; Suldo ve Shaffer, 2008). Bu doğrultuda, üniversite öğrencilerinin derse katılım davranışları ile akademik öz yeterlik, mükemmeliyetçilik ve sağlıkla ilgili sorunlar arasında nasıl bir ilişki bulunduğunun ortaya konması; hem öğrencilerin bireysel gelişimlerini destekleyecek müdahale programlarının hazırlanmasına hem de akademik başarıya yönelik etkili stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu bağlamda, bu araştırmada üniversite öğrencilerinin derse katılım durumlarının, akademik öz yeterlik düzeyleri, mükemmeliyetçilik eğilimleri ve sağlık sorunları ile olan ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin derse katılımlarının akademik öz yeterlik, mükemmeliyetçilik ve sağlık sorunları düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesidir. Bu araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Üniversite öğrencilerinin derse katılım durumları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin derse katılım durumları okudukları okulu sevme düzeyleri açısından farklılaşmakta mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinin derse katılım durumları okudukları bölümü sevme düzeyleri açısından farklılaşmakta mıdır?
4. Üniversite öğrencilerinin derse katılım durumları mutluluk düzeyleri açısından farklılaşmakta mıdır?
5. Üniversite öğrencilerinin derse katılım durumlarını akademik öz yeterlik, mükemmeliyetçilik ve sağlık sorunları düzeyleri anlamlı bir şekilde açıklamakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Üniversite eğitiminin temel amaçları arasında öğrencilerin topluma önemli katkılarda bulunmaları ve tatmin edici hayatlar sürmeleri için gereken bilgi ve ahlakın sağlanması bulunmaktadır. Üniversite döneminde bulunan bir öğrenci üretken birey olarak mezun olma konusunda üniversiteden fayda görmektedir (Eccles ve Wigfield, 2002). Literatür incelendiğinde öğrencilerin derse katılımlarının düşük olmasının üniversite eğitiminin temel amaçlarını yerine getirme ve akademik gelişimleri konusunda olumsuz bir etkisi olduğu görülmektedir (Wang vd., 2014). Üniversitelerin öğrenci katılımını teşvik etmesi, öğrencileri başarılı kariyerlere hazırlamanın yanında aynı zamanda aktif ve eğitimli vatandaşlığa da hazırlama konusunda yardımcı olacaktır (Akşab, 2024). Üniversite öğrencilerinin kariyerlerine daha iyi hazırlanmalarına yardımcı olabilmek için öğrenci katılımını etkileyen faktörlerin incelenmesine ihtiyaç vardır. Bundan dolayı öğrencilerin derse katılım durumlarının ele alınması, eğitim psikolojisi alanında günden güne daha fazla popülerleşen çok yönlü bir yapı haline gelmiş ve katılım davranışını desteklemek eğitimciler için öncelik haline gelmiştir.

Öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri arasında öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılım göstermeleri yer almaktadır. Çünkü öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılmaları halinde bundan hem öğrenci bireysel bir fayda görmekte hem de eğitim-öğretim süreci olumlu bir şekilde fayda görmektedir (Tatar, 2005; Wong ve Liem, 2021). Bunun yanında öğrencilerin derse aktif katılımlarının okulu bitirme ihtimallerini artırdığı görülmektedir (Sinclair vd., 2005). Bu yüzden öğrencinin derse katılımı davranışlarının devam etmesini sağlamak uzun vadeli akademik başarı için yadsınamaz bir değer taşımaktadır. Derse katılımları düşük olan öğrenci öğrenme sürecinden verim elde edemeyecek ve bundan dolayı da akademik başarı konusunda zayıf kalacaktır (Karamanlı, 2023).

Akademik performansla pozitif ilişkisi ve olumsuz sonuçlarla negatif ilişkisi dikkate alındığında derse katılım eğitimsel risk açısından koruyucu bir faktördür (Finn ve Rock, 1997; Steinberg ve Avenevoli, 1998). Öğrencilerin derse katılma davranışı sergilemelerinin olumlu sonuçları göz önüne alındığında üniversite öğrencilerinin derse katılıp katılmama durumlarının araştırılmasının üniversite eğitimine değer katması bakımından oldukça yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca derse katılıp katılmama durumlarını belirleyen faktörlerin bilinmesi halinde derse katılım davranışını teşvik edecek bir biçimde eğitim planlamaları yapılabilecektir. Bu araştırmadan elde edilecek sonuçlarla öğrencilerin derse katılımları, akademik öz yeterlikleri, mükemmeliyetçi kişilik özellikleri ve sağlık sorunları boyutlarına ilişkin değerlendirmeler yapılabilecektir. Öğrencilerin sahip olduğu kişisel faktörler derse katılım davranışının sergilenmesini sağlamakta veya engellemektedir. Bu yüzden öğrencilerin sahip olduğu kişisel faktörlerin tanımlanması katılım durumlarının nasıl geliştirileceğinin belirlenmesine katkıda bulunacaktır.

Akademik öz yeterlik, bireyin akademik görevleri sorunsuzca tamamlayabileceğine yönelik algısıdır ve bu dönemde öğrencinin akademik hedeflerine ulaşmasında kritik bir rol oynar (Bandura, 1997). Mükemmeliyetçilik olumlu ve olumsuz boyutlarıyla eğitim süreçlerinde dikkate değer bir rol oynamaktadır. Olumlu mükemmeliyetçilik bireylerin sergilediği akademik performansı destekleyebilirken; olumsuz mükemmeliyetçilik bireylerin sahip olduğu kaygı düzeyinin artmasına ve erteleme alışkanlıklarının gelişmesine neden olabilir (Stoeber ve Otto, 2006). Öğrencilerin yaşadığı sağlık problemleri, öğrenme yetilerini, odaklanma sürelerini ve sınıf içindeki etkileşimlerini etkileyerek, eğitim sürecinin

seyrini doğrudan değiştirebilir (Lago, 2002; Lee, 2017). Bu değişkenlerle öğrencilerin derse katılımları arasındaki ilişkiler dikkate alınarak öğrencilerin derse katılımını teşvik eden dinamik bir öğrenme ortamının oluşturulabileceği ve bu sayede akademik başarılarını destekleyecek eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlanabileceği düşünülmektedir. Çünkü başarıyı teşvik etmek için bir kaldıraç olan öğrencinin derse katılım durumları, yüksek öğretim uygulamaları ve politikaları için kilit bir temeldir. Literatürde derse katılımı etkileyen faktörler üzerine birçok araştırma bulunmaktadır. Fakat akademik öz yeterlik, mükemmeliyetçilik ve sağlık sorunlarının aynı anda inceleyen araştırma bulunmamaktadır. Türkiye'de benzer bir çalışmanın bulunmamasından dolayı bu araştırmanın literatürdeki boşluğu dolduracağı, eğitsel rehberlik alanına katkı sağlayacağı ve benzer çalışmalara yol gösterici nitelikte olacağı tahmin edilmektedir.

1.3. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin Genel Olarak Derslere Katılım Ölçeği (Eryılmaz, 2015), Akademik Özyeterlik Ölçeği (Yılmaz vd., 2007), Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Mısırlı-Taşdemir, 2003), Üniversite Öğrencilerinin Sağlık Sorunlarını Belirleme Ölçeği (Eryılmaz ve Deniz, 2018) ve Kişisel Bilgi Formu'nu gerçeği yansıtacak şekilde hiçbir baskı altında kalmadan içtenlikle ve doğru şekilde cevapladıkları varsayılmaktadır.
2. Eğitim Fakültesi öğrencileri örnekleminin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
3. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının tamamının geçerli ve güvenilir oldukları varsayılmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan lisans öğrencilerinden toplanarak elde edilen veriler ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, Genel Olarak Derslere Katılım Ölçeği (Eryılmaz, 2015), Akademik Özyeterlik Ölçeği (Yılmaz vd., 2007), Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Mısırlı-Taşdemir, 2003), Üniversite Öğrencilerinin Sağlık Sorunlarını Belirleme Ölçeği (Eryılmaz ve Deniz, 2018) ve Kişisel Bilgi Formu'ndan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Bu araştırmadaki değişkenler ve bu değişkenlerin tanımları aşağıdaki kısımda verilmiştir.

Derse Katılım: Derse katılım, öğrencinin hedeflenen bilgi, beceri veya zanaatları anlayıp öğrenmek için yaptığı psikolojik yatırım ve harcadığı çabadır (Newmann vd., 1992).

Akademik Öz Yeterlik: Öğrencilerin akademik görevleri gerçekleştirmeye dair gereken performansı sergileyebilme konusundaki öz güvenidir (Chemers vd., 2001).

Mükemmeliyetçilik: Her şeyin mükemmel olmasını isteme ve bu amaçla aşırı bir şekilde çaba gösterme durumudur (TDK, 2025). Bireyi olumsuz veya olumlu yönde etkileyebilecek bir özelliktir (Greene, 2016).

Fiziksel Sağlık: Fiziksel sağlık, yalnızca hastalık ya da bedensel bir problem olmaması durumu değil, aynı zamanda kişinin kendini fiziksel anlamda yeterli görmesi, kendini iyi hissetmesi ve günlük yaşamdaki hareketlerini rahatlıkla sürdürebilmesidir (Sarı, 2017).

Ruh Sağlığı: Bireyin karşılaştığı stresle baş edebilmesi, kendi yeteneklerinin bilincinde olup bunları kullanabilmesi, verimli çalışabilmesi ve topluma katkıda bulunabilmesi için gerekli olan psikolojik bir iyilik durumudur (WHO, 2022).

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; derse katılım, akademik öz yeterlik, mükemmeliyetçilik ve sağlık sorunları değişkenleri ile ilgili literatür taraması ve çalışmalar bulunmaktadır.

2.1. Derse Katılım

Araştırmacılar tarafından 1930'ların başlarında, "Katılım" kavramınının temelleri atılmaya başlandı (Kuh, 2009). Öğrenci katılımı, 1980'lerde öğrenci can sıkıntısını, yabancılaşmayı ve okulu bırakmayı anlamanın ve azaltmanın bir yolu olarak kurumsal çerçeveye oturtulmuştur (Finn ve Zimmer, 2012). Katılım kavramı 1980'li yıllarda akademik alanyazında ortaya çıkmasından itibaren öğrenciler, öğretmenler, veliler ve eğitim araştırmacıları tarafından yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Wong ve Liem, 2021). Literatürde sıkça ele alınması öğrencilerin derse katılımlarının akademik başarı (Finn, 1993; Finn ve Rock, 1997; Gunuc, 2014; Reyes vd., 2012; Voelkl, 1995) ve okulu bitirme (Archambault vd., 2009; Reschly ve Christenson, 2006; Sinclair vd., 2005) gibi istendik sonuçlarla ilişkisi olmasından kaynaklanmaktadır.

Literatürde derse katılım kavramı çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Kuh (2003) öğrenci katılımı kavramını, öğrencilerin üniversitelerin akademik olarak belirlenmiş hedefleriyle uyumlu faaliyetlere ayırdıkları süre ve çabayı kapsamanın yanında, bu süreçte kurumların öğrencileri etkinliklere dâhil olmalarını teşvik etmek için kullandıkları politikalar ve stratejik yaklaşımlar olarak tanımlamıştır. Astin (1984) öğrenci katılımını, öğrencininn akademik faaliyetlere ayırdığı fiziksel ve psikolojik enerji miktarı olarak tanımlamıştır. Kes (2019) ise öğrencilerin derse katılım göstermelerini derse gelmelerinin yanında aynı zamanda ders süresi boyunca da dersle ilgilenmeleri şeklinde açıklamıştır. Cheong ve Ong'a (2016) göre öğrenci katılımı, eğitimsel faaliyetlere zaman ve çaba harcamaktır. Willms (2003) tarafından öğrencilerin katılımı, öğrencilerin okul ile ilgili sonuçları ne kadar önemsediği, akademik ve akademik olmayan okul faaliyetlerini ne kadar benimsediği ve bu faaliyetlere ne kadar katıldığı şeklinde tanımlamıştır. Demirel'e (2020) göre katılım,

öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılması, öğrenme yaşantılarını geçirmesidir. En genel ifadeyle derse katılım davranışları okuldaki belirlenen faaliyetlere harcanan zamanı, enerjiyi ve kaynakları ifade etmektedir (Exeter vd., 2010) Yukarıdaki tanımlara dayanarak öğrenci katılımının genel olarak öğrencilerin ders ve ders dışı faaliyetlere olan ilgisini, çabasını ve kurduğu bağı yansıttığı görülmektedir.

Öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmesi ve dersten başarı sağlaması için derse katılımı oldukça önemli bir noktadır (Appleton vd., 2008; Finn, 1989; Yavuz vd., 2016). Bu yüzden öğrencilerin derse katılımı kaliteli bir eğitimin olmazsa olmazıdır. Çünkü öğrencilerin derse katılımı, öğrenci öğrenme çıktıları, okula devam etme ve mezuniyet oranları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Kuh vd., 2007; Lee, 2017). Yani derse katılım gösteren öğrenciler katılım göstermeyen öğrencilere göre daha yüksek notlar alıp başarı elde etmekte ve daha düşük okulu bırakma eğilimi göstermektedirler. Bunlara ek olarak derse aktif şekilde katılan öğrenciler kişisel gelişim (Pascarella, 2006; Tatar, 2005), kariyer (Susak, 2016), eleştirel düşünme (Smith, 1977), iletişim (Armstrong ve Boud, 1983; Dancer ve Kamvounias, 2005), demokratik beceri gelişimi (Girgin ve Stevens, 2005), yaşam memnuniyeti (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2014), madde kullanımı ve suça karışma riski (Li vd., 2011) konularında derse aktif şekilde katılmayan akranlarına göre daha olumlu sonuçlar elde etmektedir. Öğrencilerin katılım davranışı sergilemeleri, sosyal ilişkilerinin gelişmesine katkı sağlarken, aynı zamanda aidiyet duygusunun oluşmasına ve gerçek yaşamda kullanılabilecek becerilerin kazanılmasına olanak tanımaktadır (Cheong ve Ong, 2016).

Öğrencilerle öğretmenler, akranlar ve öğrenme ortamı arasındaki karşılıklı etkileşimlerin katılım durumu üzerinde belirleyici bir etkisi bulunmaktadır (Herrenkohl ve Guerra, 1998). Genel olarak destekleyici bir tutum sergileyen öğretmenlerin ve akranların, öğrencinin daha yüksek katılım göstermesinde etkili olduğu görülmektedir (Fredricks, 2011; Marks, 2000; Ryan ve Patrick, 2001; Weaver ve Qi, 2005). Sıcak ve destekleyici bir okul ikliminde bulunan öğrenciler, kendilerini daha motive hissedebilir, okula karşı daha olumlu duygular besleyebilir ve derslere daha aktif katılım gösterebilir. Bu artan katılım, onların derslerine daha çok zaman ve çaba ayırmalarını teşvik ederek akademik başarılarını yükseltebilir (Voelkl, 1995). Zaman içerisinde öğrencilerin elde ettikleri başarılar, kendilerini okulla ne ölçüde

özdeşleştirdiklerini etkileyebilir; bu durum katılım durumlarını da şekillendirerek birbirini besleyen bir etkileşim süreci oluşturabilir (Wong ve Liem, 2021). Yani katılım ve okula karşı aidiyet ve değer hissetme durumları birbirlerini karşılıklı etkilemektedir (Finn, 1989).

Derse katılım davranışı sergileyen öğrenciler, akranlarına göre akademik görevleri yerine getirirken daha fazla dikkat gösterir, daha ilgili görünür, zorluklar karşısında daha ısrarcıdır (Klem ve Connell, 2004). Derse ilgisi düşük olan öğrenciler; sınıf içi etkinliklere ve okul faaliyetlerine katılım göstermeyen, öğrenme sürecine zihinsel olarak dâhil olmayan, aidiyet duygusunu yeterince geliştiremeyen ya da olumsuz ve verimsiz davranışlar sergileyen bireylerdir. Bu tür eğilimler, akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyerek başarı şansını düşürebilir (Finn ve Zimmer, 2012). Yani öğrencilerin derse katılımı öğrenmenin gerçekleşmesi için gereken bir durumdur (Voelkl, 1995). Öğrenciler öğretmenlerini izliyor ve dinliyorsa, ne yapacaklarına dair materyalleri ve talimatları almak için bekliyorsa, bir konuyu öğrenmedeki ilerleme oranları artış gösterecektir. Eğer bir öğrenci olumsuz davranışlar sergiliyorsa, akademik fırsatlara yanıt veremez veya verilen görevleri hızlı ve doğru bir şekilde yönetemez (Greenwood vd., 2002). Öğrenci derse katılım göstermediğinde bu yalnızca kendi öğrenme eksikliğini oluşturmakla kalmaz, aynı zamanda öğretmeni ve sınıftaki diğer öğrencileri de olumsuz etkileme ihtimali bulunmaktadır (Schardt, 2019). Çünkü öğrenme ve derse katılım etkileşim halinde gelişen yapılardır.

2.1.1. Derse Katılımın Boyutları

Öğrencinin öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için yapması gereken günlük görevler bulunmaktadır. Bunlar derse katılıma yönelik eylemleri kapsamaktadır (Finn ve Zimmer, 2012). Öğrenciler derse birçok şekilde katılabilirler. Katılım kavramı genellikle okula ve sınıfa devam etme, derse hazırlıklı olma, ödevleri tamamlama, derslere katılma ve ders dışı spor veya hobi kulüplerine katılma gibi faktörlerle somutlaştırılır (Audas ve Willms, 2001). Öğrencinin katılım sergilediğini ortaya koyan davranışlar arasında öğretmenle göz teması kurmak, ona gülümsemek, başını sallamak, kitapları ve notlarıyla ilgilenmek ve sorulan soruları yanıtlamak için gönüllü olma yer almaktadır (Tatar, 2005). Bunlara ek olarak öğrencilerin fikirlerini ve düşüncelerini ifade edebilmeleri, tahtada sunum yapmak, akranlarıyla veya öğretmenle görevler hakkında konuşmak ve yazılı çalışmaları tamamlamaları derse katılım davranışlarıdır. Bununla birlikte katılımın bu davranışsal yansımaları olmadan

da öğrencilerin izleyerek, dinleyerek ve düşünerek katılım göstermeleri mümkündür (Turner ve Patrick, 2004). Yani derse katılım durumu her zaman öğrencinin sözlü katkılarıyla gerçekleşmeyebilir; bazı durumlarda katılım davranışı, dışarıdan doğrudan gözlemlenemeyecek biçimlerde de olabilir. Öğrencinin zihinsel olarak derse odaklanması, konuya dair içsel bağlantılar kurması ya da sessizce düşünmesi de aktif katılımın bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Devi, 2008).

Araştırmacılar öğrenci katılımının duygusal, davranışsal ve bilişsel olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu dile getirmişlerdir (Fredricks vd., 2004; Reschly ve Christenson 2006). Yani öğrencilerin derse katılımları; hisleri, davranışları ve düşünceleriyle ilgili çok boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır.

2.1.1.1. Davranışsal Katılım

Öğrencilerin başarılı akademik sonuçlara ulaşmaları ve okulu bırakmaktan kaçınmaları için gerekli olduğu düşünülen ders ve ders dışı faaliyetlere katılımıdır. Davranışsal katılım; akademik çabayı, azmi, odaklanmayı, dikkati, üniversite kurallarına uymayı, yıkıcı davranışlardan kaçınmayı ve işi yapmayı kapsar (Fredricks vd., 2004). Davranışsal katılım, Furlong vd. (2003) tarafından öğrencilerin sınıf içi, okul geneli ve ders dışı ortamlardaki eylemleri olarak tanımlanmıştır. Ayrıca öğretmene dikkat etmek, öğretmenin sorularına cevap vermek ve ödevleri tamamlamak gibi davranışlar davranışsal katılımı ifade etmektedir (Finn ve Zimmer, 2012). Yani öğrencilerin davranışlarının dışarıdan gözlenebilir kısmıdır (Kumek, 2023). Davranışsal katılım sergileyen öğrenciler, okula ve sınıfa devamlılık, sınıf tartışmalarına katılım (Mahatmya, vd., 2012), ısrar ve çaba göstermektedir (Wang vd., 2021). Bunun yanında düşük düzeyde davranışsal katılım sergileyen öğrencilerin vandalizm, hırsızlık ve kavga gibi suç teşkil eden davranışları ortaya koydukları görülmüştür (Hirschfield ve Gasper, 2011). Davranışsal katılım sadece işi yapmaktan ve kurallara uymaktan öğrenci konseyine katılmaya kadar değişebilir. Genellikle, öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen derecelendirmeleri ve öz bildirim anketleri davranışsal katılımı ölçmek için kullanılır (Fredricks vd., 2004).

2.1.1.2. Duygusal Katılım

Öğrencilerin öğretmenlerine, akranlarına ve okul faaliyetlerine yönelik pozitif veya negatif duygusal tepkileridir. Duygusal katılım; görevi tamamlama isteğini, üniversiteye aidiyet duygusunu, ilgiyi, değerleri ve duyguları içerir (Fredricks vd., 2004). Duygusal katılım, öğrencilerin öğretmenleri ve arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurması, derse yönelik ilgi ve merak duyması, sınıf içi etkinliklere istekle katılması ve okul ortamına ait olduğunu hissetmesiyle ilgilidir (Eryılmaz, 2014). Yani duygusal katılım, öğrencinin olumlu duygularını içermektedir (Eryılmaz ve Altınsoy, 2016). Aynı zamanda duygusal katılım akademik davranışları gerçekleştirme konusunda bireye itici gücü sağlayan içsel bir durumdur. Duygusal katılım gösteren öğrenciler, okul topluluğuna dahil olduklarını ve okulun kendi hayatlarının önemli bir parçası olduğunu hissederler ve okulun okul dışı başarılar için araçlar sağladığını kabul ederler (Finn ve Zimmer, 2012). Ayrıca bu öğrenciler derslere yönelik ilgi ve heyecan duymakta ve derslerden keyif almaktadır (Skinner vd., 2009). Duygusal katılım, okulu basitçe beğenmekten, okula derin bir değer vermeye veya okulla özdeşleşmeye kadar değişebilmektedir. Genellikle çeşitli duygular hakkında maddeleri içeren öz bildirim anketleri duygusal katılımı ölçmek için kullanılır (Fredricks vd., 2004).

2.1.1.3. Bilişsel Katılım

Öğrencilerin eğitimlerine yaptıkları yatırım ve çabaları, zor görevlerin üstesinden gelebileceğini düşünmeleri, karmaşık görüşleri anlamaları, gelişmiş öğrenme stratejileri kullanmaları ve zor yeteneklerde ustalaşmak için gereken çabayı gösterme bilinci ve istekliliği göstermeleridir. Bilişsel katılım; motivasyonu, çabayı ve strateji kullanımını içermekte ve öğrenmeye psikolojik bir yatırım olarak tanımlanmaktadır (Fredericks vd., 2004). Bilişsel katılım gösteren öğrenciler karmaşık kavramları ve konuları anlamaya ve zor beceriler edinmeye yönelik zihinsel çaba gösterirler. Ayrıca bu öğrenciler, konu hakkında eleştirel veya daha üst düzey anlayış kazanır ve zorlu sorunları çözmelerini sağlayan derin bilgiyi işleyebilmektedir (Boykin ve Noguera, 2011). Bilişsel katılım, öğrencilerin derslerde ele alınan konuları bilişsel süreçlerine dâhil etmesiyle ilgilidir. Bu süreç yeni ve eski bilgiler arasında bağlantı kurabilmeyi, öğrenilenleri yaşama ve geleceğe entegre edebilmeyi, öğrenmeyle ilgili kişisel hedefler oluşturmayı ve öğrenme sürecine değer vermeyi kapsamaktadır (Eryılmaz, 2014). Bilişsel katılım, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif şekilde dâhil olduklarını gösteren çeşitli davranışları içerir. Bunlar arasında anlamayı

artırmak için soru yöneltmek, zorlayıcı görevlerde ısrarcı olmak, ders materyallerinin ötesinde okumalar yapmak, önceki bilgileri yeniden gözden geçirmek, ek kaynakları araştırmak ve öğrenmeyi yönetmek amacıyla öz düzenleme ve çeşitli zihinsel stratejileri kullanmak yer alır (Finn ve Zimmer, 2012). Davranışsal katılımın daha belirgin belirtilerinin aksine, bilişsel katılımın tanımlanması çok daha zor olabilir çünkü gerektirdiği düşünme etkinliği genellikle örtüktür (Gibbs ve Poskitt, 2010). Bilişsel katılım, basit ezberlemeden kendi kendini düzenleyen öğrenme stratejilerinin kullanımına kadar uzanabilmektedir (Fredericks vd., 2004). Bilişsel katılım, öğrencilerin kendi bildirimleri ve öğretmenler tarafından gözlemlenebilen göstergelerle ölçülebilmektedir (Finn ve Zimmer, 2012). Ayrıca öğrencilerin bilişsel olarak katılabilmeleri için sınıfta bulunmaları ve bir miktar duygusal rahatlık ve bağlılık göstermeleri gerekir. Yani bilişsel katılımın gerçekleşmesi için öğrencinin öncelikle davranışsal ve duygusal katılım sergilemesi gerekmektedir (Gibbs ve Poskitt, 2010).

2.1.2. Derse Katılımla İlgili Yapılan Çalışmalar

Williams (1971) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin sınıf katılım düzeylerinin kişilik özellikleri, zekâ seviyeleri, yaratıcılık ve akademik başarı ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın verileri 150 üniversite öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar sınıfa aktif katılımın düşük nevrotiklik, yüksek benlik saygısı, üstün dil becerileri ve yaratıcı düşünce ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca katılım göstermeyen öğrencilerin psikolojik açıdan daha kırılgan ve akademik performans açısından daha düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mustapha vd. (2010) tarafından yapılan araştırmada lisans öğrencilerinin katılımını etkileyen faktörleri incelenmiştir. Araştırmanın verileri iki yarıyıl (28 hafta) boyunca iki sınıftaki 85 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretim görevlisi ve sınıf arkadaşı özelliklerinin öğrenci katılımını teşvik ettiğini göstermektedir.

Menteş (2011) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin öğretmenlerine duydukları güven ile derse katılım davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın verileri 5. sınıf öğrencisi olan 524 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmene duyulan güven düzeyi ile derse katılım arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Heffner ve Antaramian (2015) tarafından yapılan araştırmada yaşam doyumunun, öğrenci katılımı ve akademik başarı üzerindeki rolü incelenmiştir. Araştırmanın verileri 7. ve 8. sınıf öğrencisi olan 814 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar yaşam doyumunun derse katılımı tahmin ettiğini göstermektedir.

Çelik vd. (2018) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin derse katılımı ile algılanan öğretmen yakınlığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırmanın verileri Ankara ilindeki dört farklı lisede eğitim öğretim gören 871 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmadan elde eden sonuçlar duygusal, davranışsal ve bilişsel katılım arttıkça akademik başarının da arttığını göstermektedir. Ayrıca algılanan öğretmen yakınlığı seviyesi arttıkça başarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

İnci (2019) tarafından yapılan araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin bağlam temelli öğrenme ortamı algısı, derse ilgileri, derse katılımları ve akademik güdülenmeleri ile fen bilimleri başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın verileri 4866 ortaokul öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğrencilerin derse katılım düzeyleri ile akademik güdülenme ve fen bilimleri başarısı arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Saka (2021) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık düzeylerinin derse katılım davranışı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın verileri 372 üniversite öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık düzeylerinin derse katılım düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir.

Singh vd. (2022) tarafından yapılan araştırmada öğrenci motivasyonu ve öğrenci katılımı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın verileri toplam 693 lisans ve yüksek lisans öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğrenci motivasyonunun öğrenci katılımının bir öncüsü olduğunu göstermektedir.

Eraslan (2023) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile derslere katılımları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın verileri 261 üniversite öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar üstbilişsel farkındalık düzeyi ile derse katılım arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

2.2. Öz Yeterlik

Öz yeterlik kavramı, 1970'lerde Bandura tarafından geliştirilen sosyal bilişsel kuramın temel unsurlarından biridir. Bu kurama göre öz yeterlik, bireyin etkinlik seçiminde göstereceği çaba ve ısrar konusunda belirleyici olmaktadır (Bandura, 1986). Bu kavramı ilk kez ortaya koyan Bandura (1978) öz yeterliği, bireyin bir davranışı sergileyebilmesi için gereken performansı ortaya koyabileceğine yönelik inancı olarak tanımlamıştır. Öz yeterlik kavramı, Gallagher (2012) tarafından bireylerin istenen sonuçları elde etmek için gerekli eylemleri gerçekleştirme kapasitelerine ilişkin algıları olarak tanımlanmıştır. Demirel (2020) tarafından öz yeterlik, bireyin yapacakları ile potansiyelinin birbiriyle ne ölçüde örtüşüp örtüşmediğine ve zorluklarla nasıl başa çıkabileceğine dair kendine yönelik inancı şeklinde tanımlanmıştır. Aydın (2006) ise bireyin davranışlarını düzenlemesinde önemli bir etken olarak gördüğü öz yeterliği, bireyin sahip olduğu özellikleri değerlendirmesi ve bir durumu gerçekleştirmek için kendisine dair başarı beklentisi olarak tanımlamıştır. Tanımlardan da görüleceği üzere öz yeterlik, bireyin kendi beceri ve sınırlarına yönelik algılarıdır (Bandura, 1986; Pajares, 2002).

Öz yeterlik; bireyin hangi zorluğu üstleneceği, ne kadar çaba harcayacağı, karşısına çıkan zorluklar karşısında ne kadar ısrarlı olacağını, düşüncelerini ve duygusal tepkilerini etkileyerek bireyin davranışlarında belirleyici olmaktadır (Pajares, 1996). Yani bireyin davranışlarını gerçekleştirme konusunda itici bir güçtür (Ayan, 2014). Bireylerin öz yeterlikleri hakkındaki inançları, tehdit edici ve zorlayıcı durumlarda ne kadar stres ve depresyon yaşadıklarını ve motivasyon seviyelerini etkilemektedir. Olası tehditler üzerinde kontrol uygulayabileceklerine inananlar, endişeli düşünceler ortaya çıkarmazlar ve bu nedenle bunlardan rahatsız olmazlar. Bireylerin öz yeterlik inançları sağlam bir şekilde yerleşmişse, bireyler zorluklara karşı dirençli kalırlar. Buna karşılık, zayıf öz yeterlik inancına sahip bireyler değişime karşı oldukça savunmasızdır ve olumsuz deneyimler yeteneklerine olan inançsızlıklarını kolayca yeniden canlandırır (Wood ve Bandura, 1989). Yeteneklerinden şüphe duyan kişiler zor görevlerden kaçınma, kendini motive etmekte zorlanma ve engeller karşısında hemen pes etme eğilimindedirler. Beklentileri düşüktür ve hedeflerine karşı bağlılıkları zayıftır. Zorlayıcı durumlar karşısında kişisel eksikleri üzerinden dururlar. Bu yüzden de stres ve depresyon durumu yaşayabilirler. Yeteneklerine yönelik güçlü inançları olan kişiler ise zor görevlerden kaçınmak yerine üstesinden gelmeye

çalışırlar. Kendilerine belirledikleri zorlu hedeflere kararlılıkla yönelirler. Görevleri gerçekleştirirken yoğun bir çaba harcayıp engeller karşısında stratejik düşünerek çabalarını daha da artırırlar. Başarısızlığı kişisel eksikliklerine değil yetersiz çabaya bağlarlar. Böylelikle başarılarını artırırken stres ve depresyon durumlarından da kendilerini korurlar (Bandura, 1993).

2.2.1. Öz Yeterlik İnancının Kaynakları

Bireyler öz yeterlik inançlarını; performans başarıları, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve fizyolojik tepkiler olmak üzere dört temel bilgi kaynağından oluştururlar (Bandura, 1977). Bu kaynakların en güçlü etki sağlamadan en zayıf etki sağlamaya doğru sıralaması; performans başarıları, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve fizyolojik tepkiler şeklindedir (Wise ve Trunnell, 2001).

1. Performans Başarıları: Bireyin kendi yaşadığı tecrübelerdir. Bireyin bireysel performasına dayandığı için en etkili ve güvenilir kaynaktır. Genellikle başarılar öz yeterlik inancını artırırken başarısızlıklar düşürmektedir. Ancak güçlü bir öz yeterlik oluşturulduğunda ara sıra yaşanan bir başarısızlığın etkisi muhtemelen azalacaktır (Bandura, 1978). Bireyin yaşadığı başarı, bireyde ödül etkisi yaratmakta ve bu da bir sonraki benzer davranışlar için motive olmalarını sağlamaktadır (Bandura, 1999). Yani bireyin önceden deneyimlediği performanstan başarı elde etmesi bir sonraki performansını da olumlu bir şekilde etkilemektedir. Performans başarılarının ardından dolaylı deneyim ve sözel iknanın eklenmesi en etkili stratejidir (Wise ve Trunnell, 2001).
2. Dolaylı Deneyimler: Bireyler, sadece kendi deneyimlerinden değil başkalarının deneyimlerinden de bilgi edinirler. Bireyin başkalarının bir görevi yerine getirmesini gözlemlemesi, kendisinin de o görevi yerine getirebilecek kapasitede olduğu inancını bireyde oluşturmaktadır. Bireyin başkalarının deneyimlerinden edindiği bilgi, performans başarılarından elde ettiği bilgiden daha zayıf bir öz yeterlilik oluşturur çünkü dolaylı olarak edinilen bir yeterlilik artışı, sonraki başarısız performanslar tarafından kolayca ortadan kaldırılabilmektedir (Schunk, 1989). Buna rağmen, bireylerin sahip olduğu becerilere yönelik şüpheleri olduğunda veya geçmiş deneyimleri sınırlı kaldığında bireyler başkalarının deneyimlerinden edindiği bilgiden yararlanmaktadır (Pajares, 2002). Ayrıca başkalarının yüksek çabaya rağmen

başarısız olduğunu gözlemleyen bireyin kendi yetenekleri hakkındaki inançları düşmekte ve bundan dolayı da çabası azalmaktadır (Wood ve Bandura, 1989). Bireyin gözledikleri kişilerin kendilerine benzer özelliklerde (yaş, cinsiyet, eğitim, sosyo-ekonomik durum vb.) olması önemlidir çünkü bireyin algıladığı benzerlik derecesi arttıkça öz yeterlik derecesi de aynı şekilde artacaktır (Bandura, 1978). Kısacası bireyin dolaylı deneyimlerden elde ettiği olumlu veya olumsuz sonuçlar bireye yol gösterici olmaktadır (Ceylan, 2025). Bunun yanında dolaylı deneyimler sadece gerçek bireyleri gözlemleyerek değil, televizyon vb. kitle iletişim araçları yoluyla da elde edilebilir (Büyükduman, 2006).

3. Sözel İkna: Çevredeki kişilerin bireyin yeterliği konusunda bireye güven ve cesaret verici mesajlar, olumlu geri bildirimler ve övgüler iletmesi bireyin motive olmasını sağlayarak öz yeterlik inançlarının oluşturulması ve geliştirilmesi konusunda katkı sağlamaktadır. Fakat her sözel ikna birey için etkili ve yeterli olmamaktadır. Burada önemli olan bireye sözel ikna uygulayan kişinin konuyla ilgili bilgili olması, yaşı ve önceden davranışı tecrübe edip etmemesidir (Büyükduman, 2006). Bu şekilde oluşturulan öz yeterlik inancı, kişinin kendi başarılarından kaynaklananlardan daha zayıf olma olasılığına sahiptir çünkü sözel ikna bireylere gerçek bir deneyimsel temel sağlamaz. (Bandura, 1978). Ancak sözlü mesajlar, performans başarılarının etkilerini artırırlar (Wise ve Trunnell, 2001). Schunk (1989) da olumlu ikna edici geri bildirimin öz yeterliği artırdığını fakat bireyin sonraki çabalarının başarısız olması durumunda bu artışın geçici olma ihtimalinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bireye yapılan bu sözel iknalar, ölçüsüz övgüler veya boş ilham verici öğütler gibi değildir. Bireyi ikna edecek kişiler, öngörülen başarının ulaşılabilir olduğundan emin olmalı ve gerçekçi söylemler kullanmalıdır (Pajares, 2002).

4. Fizyolojik Tepkiler: Bireyler fizyolojik tepkilerden (kalp atış hızı, terleme vb.) de bilgi edinirler. Bireylerin bir eylemi düşünürken deneyimledikleri duygusal durum kendilerine olan güven derecelerini ölçebilir. Birey bir davranışta bulunurken kendi potansiyeli konusunda olumsuz düşünce ve duygulara sahipse bu bireyin öz yeterlik inancında düşüşe ve bireyin düşündüğü gibi davranış sonucunun olumsuz olmasına sebep olmaktadır. Bir görev ve

davranışa karşı güçlü duygusal ve fizyolojik tepkiler bireye ipuçları sağlar (Pajares, 2002). Örneğin kaygıyı işaret eden bedensel semptomlar, kişinin gerekli becerileri gerçekleştirme konusunda yeterli olmadığı izlenimi verebilir (Schunk, 1984). Bandura vd. (1988) de bireyin başa çıkma becerisine güvenmediği görevlerle başa çıkmaya çalışması durumunda kalp atışının hızlandığını, kan basıncı yükseldiğini ve yüksek katekolamin salgıladığını belirtmiştir. Yani bireyin acı, yorgunluk veya hoş olmayan fizyolojik uyarılma seviyeleri yaşaması durumunda, dinlenmiş veya rahat bir durumda olduğundan daha çok potansiyelini sorgulama ihtimali bulunmaktadır (Gallagher, 2012).

2.2.2. Öz Yeterlik İnancının Etkilediği Süreçler

Öz yeterlik inançları; bireylerin hislerini, düşündüklerini, davranışlarını ve kendilerini motive ediş şeklini etkilemektedir. İnsan davranışlarını belirleyen bu süreçler; bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçme süreçleridir. Bu süreçler birbirinden bağımsız bir şekilde değil, etkileşim halinde çalışırlar (Bandura, 1977).

1. Bilişsel Süreçler: Öz yeterlik, bireylerin düşünce yapılarını ve karar verme süreçlerini etkilemektedir (Bandura, 1977). Öz yeterlik inançları, etkili problem çözme ve karar alma stratejilerini kullanma, kişisel kaynaklarını daha verimli bir şekilde planlama ve yönetme ve daha olumlu beklentiler besleme becerisinin artmasıyla ilişkilidir (Chemers vd., 2001).

2. Motivasyonel Süreçler: Öz yeterlik inançları, bireylerin hedef belirleme ve bu hedeflere ulaşma sürecindeki kararlılığını belirlemektedir (Bandura, 1977). Yani öz yeterlik inançları, daha yüksek hedefler koyma becerisinin artmasıyla ilişkilidir (Chemers vd., 2001). Bireyin sahip olduğu öz yeterlik inançları bireyi motive etmektedir. Bireylerin kendisi için koydukları hedefleri, ne kadar çaba harcadıklarını, zorluklar karşısında ne kadar süre sabrettiklerini ve başarısızlıklara karşı dayanıklılıklarını belirler. Yüksek öz yeterliğe sahip bireyler, kendilerine belirledikleri zorlu hedeflere kararlılıkla yönelirler ve başarısızlık karşısında çabalarını artırırarak sürdürmeye devam ederler. Ayrıca, başarısızlıklar veya aksilikler yaşamaları durumunda yeterlik duygusunu daha çabuk geri kazanırlar ve başarısızlığı yetersiz çabaya veya eksik bilgi ve becerilere bağlarlar. Düşük öz yeterliğe sahip bireylerin ise bunların tam aksine düşük beklentileri vardır ve belirledikleri hedefe bağlılıkları düşüktür.

Başarısızlıklarını yetersiz yeteneğe bağlarlar ve zorluklar karşısında çaba göstermekten vazgeçerler (Bandura, 1993).

3. Duygusal Süreçler: Öz yeterlik inançları, stres, kaygı ve diğer olumsuz duyguların yönetiminde önemli rol oynamaktadır (Bandura, 1977). Yüksek öz yeterlik inancına sahip bireyler, zorlu durumlarda sakin kalabilir ve duygusal tepkilerini kontrol edebilirler. Düşük öz yeterlik inancına sahip bireylerin ise başarısızlıklardan veya aksiliklerden sonra yeterlik duygularını geri kazanmaları yavaştır. Ayrıca bu kişiler strese ve depresyona eğilimlidirler (Bandura, 1993). Hackett vd. (1992) tarafından yapılan araştırmada da düşük algılanan stresin ve yüksek öz yeterlik ile ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani bireyin yüksek bir öz yeterlik düzeyine sahip olması psikolojik dayanıklılığı konusunda da olumlu sonuçlar yaratabilmektedir.
4. Seçim Süreçleri: Bireylerin hangi aktivitelere katılıp katılmayacağı, öz yeterlik inançlarıyla doğrudan bağlantılıdır (Bandura, 1977). Çünkü bireyler genellikle kendilerini yetkin hissettikleri görevleri ve etkinlikleri seçerler (Schunk ve Mullen, 2012). Yani bireylerin zorlukları üstlenme, çaba harcama, engeller ve başarısızlıklar karşısında dayanma konularında yaptıkları seçimler öz yeterlik inançlarına dayanmaktadır (Bandura, 2010). Bireyler yetkinliklerinin ötesine geçtiğine inandıkları tehdit edici durumlardan korkarlar ve kaçınma davranışı sergilerler. Bunun aksine korkutucu olabilecek durumlarla başa çıkabileceklerine karar verdiklerinde faaliyetlere katılır ve emin bir şekilde davranırlar (Bandura, 1978).

2.2.3. Akademik Öz Yeterlik

Farklı durumlara özgü öz yeterlik türleri bulunmaktadır. Akademik öz yeterlik de bunlardan biridir. Akademik öz yeterlik, bireyin akademik bir görevi başarıyla tamamlama konusunda kendine olan güvenidir (Solberg vd., 1993). Telef ve Karaca'ya (2012) göre öğrencilerin akademik hedeflerine ulaşma, okul görevlerini başarma ve kendi öğrenme sürecini yönetme becerileri hakkındaki algılarıdır. Zajacova vd. (2005) tarafından öğrencilerin akademik görevleri (sınavlara hazırlanma ve dönem ödevleri yazma vb.) yerine getirme yeteneklerine olan güvenleri olarak tanımlanmıştır. Owen ve Froman (1988) tarafından ise öğrencinin üniversite ortamında yeteri kadar performans sergileyebileceğine dair güveni şeklinde tanımlanmıştır. Chemers vd. (2001) göre akademik öz yeterlik, akademik görevlerde

daha fazla çaba gösterme, zorlu durumlar karşısında daha az stres olma ve yeni akademik görevlere daha kolay ve iyi bir şekilde uyum sağlama ile ilişkilidir. Bu tanımlardan da görüleceği üzere akademik öz yeterlik, öğrencinin akademik bir görevle başa çıkabileceğine yönelik inancıdır.

Akademik öz yeterliği yüksek olan öğrenciler, öğrenme durumlarında etkili bilişsel stratejileri daha fazla kullanır, zamanlarını ve öğrenme ortamlarını daha etkili bir şekilde yönetir ve kendi çabalarını izleme ve düzenleme konularında akademik öz yeterliği düşük öğrencilere göre daha iyidir. Akademik öz yeterlik, öğrencilerin akademik görevleri gerçekleştirme konusunda kendilerine yönelik inançlarıyla ilişkilidir ve bu da okulda aldığı notları etkilemektedir (Chemers vd., 2001). Çünkü öğrencinin performansı veya bir görevi gerçekleştirme konusunda kendine duyduğu güven daha sakin ve dikkatli bir şekilde ilerlemesini sağlar. Ayrıca akademik öz yeterliği yüksek öğrenciler akademik bir göreve daha fazla çaba göstermektedir. Bu da akademik performanslarını olumlu bir şekilde etkilemektedir (Honicke ve Broadbent, 2016). Bu yüzden akademik bir göreve başlama ve onu devam ettirmek için öğrencilerin sahip olduğu akademik öz yeterlik inançları önem taşımaktadır (Ekinci, 2011).

2.2.4. Akademik Öz Yeterlikle İlgili Yapılan Çalışmalar

Lent vd. (1986) tarafından yapılan araştırmada akademik öz yeterlik ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın verileri fen ve mühendislik alanlarında öğrenim gören 105 üniversite öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar akademik öz yeterlik düzeyinin arttıkça akademik başarının da artacağını göstermektedir.

Khan (2013) tarafından yapılan araştırmada akademik öz yeterlik, stresle başa çıkma becerileri ve akademik performans arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın verileri üniversitede öğrenim gören 66 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar akademik öz yeterlik ile akademik performans ve stresle başa çıkma ölçeğinin alt ölçekleri olan olumlu yeniden yorumlama, büyüme, planlama ve kabul arasında pozitif bir ilişki olduğunu, madde kullanım alt ölçeğiyle arasında ise negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Tunca ve Alkın-Şahin (2014) tarafından yapılan araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik düzeyleri

arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın verileri 794 eğitim fakültesi öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar bilişötesi öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Lee vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada akademik öz yeterlik ile akademik tükenmişlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın verileri 446 tıp fakültesi öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar akademik öz yeterlik ile akademik tükenmişlik arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Pekel (2016) tarafından yapılan araştırmada üniversitede spor yöneticiliği bölümü okuyanların akademik öz yeterlikleri ve üniversitedeki yaşam kaliteleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın verileri 311 üniversite öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar akademik öz yeterlik ile üniversite yaşam kalitesi arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Aldan-Karademir vd. (2018) tarafından yapılan araştırmada öz düzenleme ile akademik öz yeterlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın verileri toplam 797 ortaokul öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öz düzenleme becerileri ile akademik öz yeterlik arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Gün vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada akademik erteleme davranışı ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın verileri üniversitede öğrenim gören 495 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar akademik ertleme ile akademik öz yeterlik arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Akyürek (2020) tarafından yapılan araştırmada akademik öz yeterlik ile akademik güdülenme arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın verileri 489 üniversite öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar akademik öz yeterlik ile akademik güdülenme arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Demirbilek ve Han (2022) tarafından yapılan araştırmada akademik öz yeterlik, akademik motivasyon, sosyal bağlılık ve erteleme eğilimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın verileri üniversitede öğrenim gören toplam 546 uzaktan eğitim öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar akademik öz yeterlik ile akademik motivasyon arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu, akademik öz yeterlik ile sosyal bağlılık arasında negatif bir ilişkinin olduğunu ve akademik öz

yeterlik ile akademik erteleme arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Ayrıca akademik motivasyon ve sosyal bağlılık akademik öz yeterliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu, akademik ertelemenin ise akademik öz yeterliğin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.3. Mükemmeliyetçilik

Literatürde mükemmeliyetçilik kavramının çeşitli şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Burns (1980) tarafından mükemmeliyetçilik, bireyin kendi için belirlediği standartların erişilemeyecek düzeyde ve mantık dışı olması, imkânsız hedefler için çabalaması ve kendi değerini ortaya koyduğu üretkenlik ve başarı açısından belirlemesi olarak açıklanmıştır. Hollander (1965) tarafından mükemmeliyetçilik kavramı, bireyin kendisine ve başkalarına yönelik gerekenin üzerinde bir performans beklentisi şeklinde açıklanmıştır. Pacht (1984) mükemmeliyetçiliği istenmeyen ve yıpratıcı bir hedef olarak tanımlamakla beraber ulaşılamaz mükemmeliyetçiliğin bireyi huzursuz ettiğini ve psikolojik sorunlar yaşamasında etkili olacağını öne sürmüştür. Frost vd. (1990) mükemmeliyetçilik kavramını, bireyin kusursuz için çabalaması, üst düzey hedefler belirlemesi ve bu hedefleri gerçekleştirememe konusunda tahammülünün bulunmaması olarak tanımlamıştır. Slaney vd. (2002) ise mükemmeliyetçiliği, bireyin kendisi için belirlediği üst düzey hedeflere ulaşma gayreti olarak tanımlamıştır. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere mükemmeliyetçilik kavramı ilk başlarda nevrotik bir kişilik özelliği olarak tanımlanmıştır (Burns, 1980; Hollender, 1965; Pacht, 1984). Sonraki çalışmalarda ise mükemmeliyetçilik çok boyutlu bir kişilik özelliği olarak ele alınmaya başlanmıştır (Frost vd., 1990; Hamachek, 1978).

Bireyin mükemmeliyetçiliğinin oluşumunda etkili olan faktörler arasında çocuğun kişisel özellikleri (kişilik yapısı ve bağlanma örüntüleri), ebeveyn kaynaklı durumlar (aşırı eleştirel tutumlar, duygusal sıcaklıktan yoksun aile ortamı, katı iletişim kalıpları, ebeveyn kişilik özellikleri ve beklentileri) ile sosyal çevreden kaynaklı durumlar (akran baskısı, kültürel normlar ve eğitimcilerin tutumları) yer almaktadır (Benk, 2006).

Mükemmeliyetçi bireylerin kendileri için yüksek standartlar belirlemesi başarıları üzerinden belirleyici bir faktör (Altun ve Yazıcı, 2010) olsa da bu bireyler belirledikleri yüksek standartlara ulaşmaya çalışırken yaşadıkları başarısızlık

karşısında kendilerini suçlama eğilimindedir (Rice ve Ashby, 2007). Yani mükemmeliyetçi bireylerin başarı elde etmeye yönelik gayretleri olsa da bu motivasyonlarının yanlış bir şekilde kullanılması durumunda kişi bundan fayda görememektedir (Camadan, 2009). Bundan dolayı mükemmeliyetçilik bireyin olumlu veya olumsuz durumlar yaşamasına sebep olabilmektedir. Yüksek düzeyde mükemmeliyetçi çabalar gösteren bireyler, yüksek düzeyde mükemmeliyetçi kaygılar gösteren bireylere kıyasla daha iyi bir ruh sağlığına sahiptir (Stoeber ve Otto, 2006).

2.3.1. Mükemmeliyetçiliğin Boyutları

Mükemmeliyetçi kişiliğe sahip olanların amacı en iyiye ulaşmaktır (Güneş, 2024). Bu amaç olumlu bir sonuca ulaşmaya çabalamak olarak görülse de yukarıdaki tanımlardan da görüleceği üzere bazen olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Bundan dolayı mükemmeliyetçilik çeşitli şekillerde gözlemlenmektedir.

2.3.1.1. Tek Boyutlu Mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçilik kavramı ilk başlarda tek boyutlu olarak değerlendirilmekteydi. Buna göre mükemmeliyetçilik kavramı nevrotik bir kişilik özelliği olarak görülmekteydi (Burns, 1980; Pacht, 1984). Pacht (1984) mükemmeliyetçi bireylerin hedeflerinin gerçekçi olmadığını, bu hedefleri gerçekleştiremediklerinde hayal kırıklığına uğradıklarını ve kendilerini değersiz gördüklerini dile getirmiştir. Bu bireylerin bir şeyi başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi halinde bile başarı sevinçlerini kısa süreli olduğuna değinmiştir. Burns'a (1980) göre mükemmeliyetçi kişilik özelliğine sahip olan bireyler zayıf öz kontrol sahibi, sorunlu kişisel ilişkiler kuran ve düşük öz saygı yaşayan bireylerdir. Ayrıca bunların yanında bu kişilerin depresyon, anksiyete ve obsesif kompulsif bozukluk gibi ruh sağlığı problemleri yaşamaya daha eğilimli olduğunu ileri sürmüştür. Bu bireyler "ya hep ya hiç" şeklinde düşünerek deneyimlerini değerlendirirler. Mükemmeliyetçi bireyin hem üretkenliği bozulmakta hem de ruh sağlığı problemleri yaşamaktadır. Bunların yanında bireyin sağlığı konusunda da tehdit oluşturmaktadır.

2.3.1.2. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçilik kavramının tek boyutlu şekilde ele alınması ilerleyen yıllarda yerini çok boyutlu bir şekilde ele alınmaya bırakmıştır (Frost vd., 1990; Hewitt ve Flett, 1991). Yine de araştırmaların çoğunda mükemmeliyetçiliğin olumsuz sonuçları üzerinde durulmaktadır (Sapmaz, 2006). Fakat mükemmeliyetçilik her

zaman bireyin performansının olumsuz etkilenmesine neden olmaz. Tam tersine, bazı mükemmeliyetçilik boyutları bireyleri en iyiye ulaşma konusunda motive etmekte; bu kişiler hem kendilerine yüksek hedefler koymakta hem de potansiyellerini en üst düzeyde kullanma eğilimi göstermektedirler (Stoeber, 2012).

Mükemmeliyetçiliğin çok boyutlu olarak ele alınmasında Frost vd. (1990) ve Hewitt ve Flett (1991) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar öne çıkmaktadır. Hewit ve Flett (1991) kendine yönelik, başkalarına yönelik ve sosyal olarak belirlenen mükemmeliyetçilik şeklinde olmak üzere mükemmeliyetçiliğin üç boyutunu ileri sürmüştür. Bu araştırmada ele alınacak olan Frost vd. (1990) tarafından belirlenen toplam altı boyuttan oluşan mükemmeliyetçilik boyutlarıdır. Bunlar; kişisel standartlar, düzen, hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, ebeveyn beklentileri ve ebeveyn eleştirisidir.

Kişisel standartlar boyutu bireyin kendisi üst düzeyde hedefler belirlemesi ile ilgilidir. Birey belirlediği bu hedeflere ulaşmak için yoğun çaba harcamaktadır. Mükemmeliyetçiliğin çoğu boyutunun psikolojik problemle ilişkili olmasına rağmen, bireyin kendisine yüksek kişisel standartlar belirlemesinin sağlıklı deneyimlere yol açtığı görülmektedir (Frost vd., 1990).

Düzen boyutu bireyin davranışlarını özenle yürütmesi ile ilgilidir. Mükemmeliyetçi bireylerin her şeyin kusursuz bir şekilde düzenlenmesine ilişkin beklentileri bulunmaktadır. Mükemmeliyetçiliğin diğerlerine kıyasla daha sağlıklı boyutları, kişisel standartlar ve düzen boyutudur. Bu iki boyut çeşitli olumlu kişilik özellikleriyle ilişkilidir (Frost vd., 1990). Vandiver ve Worrell (2002) tarafından yapılan çalışmada da kişisel standartlar ve düzen boyutunun not ortalamasıyla pozitif ilişkisi olduğu görülmektedir.

Hatalara aşırı ilgi boyutu bireyin hata yapma konusunda aşırı kaygı yaşaması ve bundan dolayı hata yapmaktan kaçınması ile ilgilidir. Mükemmeliyetçi bireyler davranışlarındaki küçük hatalardan bile aşırı endişelenmektedir. Bu yüzden hata yapmamak ve davranışlarının kusursuz olması için çabalarlar. Yapılan hataları başarısızlıkla eşdeğer görme, bu hatalar sonucunda çevredeki insanlar tarafından yargılanma endişesi gösterme ve bu insanların saygılarını kaybedeceklerini düşünme eğilimindedirler. Mükemmeliyetçilik kavramının temelini psikopatolojiyle en fazla

bağlantısı olan performansla ilgili hatalar konusunda duyulan aşırı kaygı oluşturmaktadır (Frost vd., 1990).

Davranışlardan şüphe boyutu bireyin gerçekleştirdiği davranışlara yönelik şüphe ile yaklaşmasıyla ilgilidir. Mükemmeliyetçi bireylerin sürekli kötü bir şeyle karşılaşacaklarına dair beklentileri ve yaptıkları işlerin yeterince iyi olmadığı konusunda şüpheleri vardır. Ayrıca bu bireyler davranışlarından emin olmak amacıyla yaptıklarını defalarca gözden geçirdikleri için oldukça zaman kaybı yaşamaktadır (Frost vd., 1990).

Ebeveyn beklentileri boyutu ebeveynlerin çocuklarından üst düzeyde beklentilerinin olması ve çocuklarına karşı mükemmeliyetçi tavırlar sergilemesi ile ilgilidir. Mükemmeliyetçiler ebeveynlerinin bu beklentilerini gerçekleştirme amacıyla hareket ederek onların onayını almaya çalışmaktadır. Aksi takdirde ebeveynleri tarafından kabul edilmeyeceğini düşünmektedir (Frost vd., 1990). Ebeveynlerinin kendisinden yüksek beklentisine maruz kalan çocuk "Daha çok çabalayıp daha iyi yaptığım takdirde mükemmel olurum ve ebeveynlerim beni sever" düşüncesi taşımaktadır (Hollander, 1965).

Son olarak ebeveyn eleştirileri boyutu ebeveynlerin çocuklarına eleştirel bir şekilde yaklaşmasıyla ilgilidir. Mükemmeliyetçi kişiliğe sahip çocuklar ebeveynlerinin beklentilerini gerçekleştiremedikleri takdirde onlar tarafından onaylanmayacaklarını ve eleştirileceklerini düşünmektedir (Frost vd., 1990).

Bu boyutlara göre, mükemmeliyetçi bireylerin üst düzey standartlara sahip olduğu, düzeni önemsediği, hatalardan kaçınmaya çalıştığı ve ebeveynlerinin geçmiş veya şimdiki değerlendirmelerine büyük önem verdikleri görülmektedir. Ayrıca düzen ve kişisel standartlar boyutlarının başarı ile; hata yapmaktan korkma, ebeveyn beklentileri ve eleştirileri boyutlarının başarısızlıktan kaçınma ile ilişkisi bulunmaktadır (Özgüngör, 2003).

2.3.2. Mükemmeliyetçiliğin Kuramsal Açıdan Ele Alınması

Mükemmeliyetçilik kavramının açıklanmasında önemli olan noktalardan biri de kuramcıların bu kavrama yönelik bakış açılarıdır. Bundan dolayı aşağıda kuramsal bakış açısıyla mükemmeliyetçilik kavramı açıklanmıştır.

2.3.2.1. Psikanalitik Kuram

Freud, bu kuramda kişilik yapısının id (altbenlik), ego (benlik) ve süperego (üstbenlik) boyutlarından oluştuğunu öne sürmüştür. Bu boyutlardan süperego, toplum yasalarını temsil etmektedir. Süperegosu baskın olan bireyler, gerçeklerle uğraşmaktan ziyade olması gerekenlerle uğraşmaktadırlar. Bunu yaparken amaçları yaşamdan zevk almak değil mükemmeli aramak ve bunun için çaba göstermektir (Corey, 2015; Üçok ve Öztemür, 2019). Kısacası Freud'a göre mükemmeliyetçilik süperegonun yüksek düzeyde başarı ve davranış elde etme isteğinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca bu bireyler daha kuralcı ve eleştirel bir tutum sergilemekte, hata yaptıklarında da kendilerini daha fazla suçlamaktadırlar (Camadan, 2009).

Psikanalitiğin psikoseksüel gelişim aşamalarından olan anal dönemde tuvalet alışkanlığı kazandırma oldukça önemlidir. Çünkü anne babanın sahip olduğu aşırı kuralcı katı tutumlar ve davranışlar çocuğun mükemmeliyetçi eğilim göstermesine sebep olabilmektedir. Bu dönemde ebeveynler kuralcı katı tutumlar ve davranışlar sergilediği takdirde çocuk bu dönemi sağlıklı bir şekilde atlatamamakla beraber aşırı düzenli ve titiz olma gibi mükemmeliyetçilik özelliği gösterebilmektedir (Geçtan, 1998).

2.3.2.2. Bireysel Psikoloji Kuramı

Adler tarafından geliştirilen bu kuramda bireyin sergilediği üstünlük çabasının, kusursuz olma ve aşağılık duygusuyla baş edebilmek adına doğuştan getirilen bir özellik olduğu öne sürülmüştür (Corey, 2015). Ayrıca Adler "üstünlük" kavramını "mükemmel" kavramıyla eş anlamlı olarak kullanmıştır (Karaırmak ve Aydoğan, 2019). Adler'e göre mükemmele ve kusursuza ulaşmak için çaba göstermek normal bir durumdur. Çünkü bireyin mükemmel olma ihtiyacının sahip olduğu aşağılık duygusundan kaynaklandığını ileri sürmüştür (Flett vd., 2016). Fakat aşağılık duygusuyla baş etmek amacıyla yoğun biçimde sergilenen üstünlük çabası bireyde problemlerin oluşmasına sebep olabilmektedir (Gökkaya, 2016). Mükemmelliğe ulaşmak adına sağlıklı çaba gösteren bireyler, genellikle yönetilebilir düzeyde aşağılık duyguları yaşarlar ve bu duygularla yapıcı, olumlu yollarla başa çıkabilirler. Bu bireylerin sosyal ilgileri yüksektir ve hem kendilerine hem de çevrelerine katkı sağlayacak eylemlerle bu duyguların üstesinden gelmeye çalışırlar. Diğer yandan, nevrotik düzeyde mükemmellik arayışında olan kişiler daha yoğun ve çeşitli aşağılık

hisleriyle karşı karşıya kalırlar. Bu bireyler, sosyal ilgi düzeyi düşük olduğu için daha çok kendi güçlerini ve üstünlüklerini artırmaya yönelik başkalarının yararını gözetmeyen tutumlar sergileyebilirler (Ashby ve Kotman, 1996).

Sağlıklı mükemmeliyetçilik özelliklerini barındıran bireyler, makul ve uygulanabilir hedefler belirleyerek bunları gerçekleştirmeye yönelik bir çaba içerisindedir. Sağlıksız mükemmeliyetçilik özelliklerini barındıran bireyler ise ulaşılması zor ve gerçekçi olmayan hedefler belirleyerek bunları gerçekleştirmeye yönelik üstün çaba gösterirler. Diğer taraftan sağlıksız mükemmeliyetçi özellikler gösteren bireyler kendilerine yönelik yapılabilecek eleştirilerden, hata yapmaktan aşırı derecede korkmakta ve düzenli olmaya aşırı derecede özen göstermektedir. Sağlıkçı mükemmeliyetçilik özelliklerini barındıran bireyler herkese fayda sağlamaya çalışırken bu bireyler sadece diğerlerinden üstün olmaya çalışmaktadır (Rice ve Preusser, 2002).

2.3.2.3. İnsancıl Kuram

İnsancıl yaklaşımın kurucularından olan Maslow'a göre bireyler kendi varoluşlarını en iyi seviyeye ulaştırma amacıyla çaba göstermektedir. Bu çaba da bireyin kendini gerçekleştirmeye yönelik ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en yüksek basamağında olan kendini gerçekleştirme ihtiyacı bireyin sahip olduğu tüm potansiyeli kullanmasıdır (Çetinkaya-Yıldız ve Gençtanırım-Kurt, 2019). Kendini gerçekleştiren birey kendini ve başkalarını mevcut haliyle kabul edip olumlu şeylere odaklanırken, mükemmeliyetçi bireyler sahip oldukları eksiklikleri göz ardı ederek kendileri ve başkaları için aşırı yüksek hedefler belirleyip olumlu şeylerden ziyade yapılan hatalar üzerinde durma eğilimi gösterirler (Camadan, 2009).

İnsancıl yaklaşımın kurucuları içerisinde yer alan Rogers benlik kavramını "gerçek" ve "ideal" olmak üzere iki şekilde incelemiştir. İdeal benlik hayal ettiği kişilik ile ilgili düşüncelerini içermektedir (Çapri, 2020). Bireyin sahip olduğu mükemmeliyetçilik ise gerçek benlikten ideal benliğe ulaşmaya çalışmakla ilgilidir. Fakat bireyin sahip olduğu özelliklere göre istekte bulunması halinde yani gerçek benliği ile ideal benliği arasındaki farkın az olması halinde kendisini değerli görme olasılığı daha yüksek olmaktadır (Camadan, 2009).

2.3.2.4. Akılcı Duygusal Davranışçı Kuram

Bu kurama göre bireyler mantıklı ya da mantık dışı düşünme potansiyelindedir. Kuramın kurucusu Ellis, bireylerin kendilerine ve çevrelerine yönelik düşüncelerinin duygu ve davranışlarını ortaya çıkardığını ileri sürmüştür. Mantık dışı düşünceler bireyin duygusal rahatsızlık yaşamalarına sebep olmaktadır (Eryılmaz ve Mutlu, 2021). Mantık dışı düşüncelere sahip bireylerin -meli -malı şeklinde zorunluluk içeren talepleri bulunmaktadır. Mükemmel olursa çevresindekiler tarafından kabul edileceğini, değer ve saygı göreceğini düşünür. Ayrıca bu bireyler isteklerinin aksamadan gerçekleşmesini ister, aksi halde buna katlanamayacağı düşüncesindedir (Çelikkaleli, 2020). Mükemmeliyetçi bireylere bakıldığında da genel olarak bu mantık dışı inançlara sahip oldukları görülmektedir.

2.3.2.5. Bilişsel Kuram

Bu kuramın geliştiricisi Beck, bireyin davranış ve duygularının bazı düşünce ve inançlardan etkilendiğini öne sürmüştür. Bunlar; bireyin temel inançları, otomatik düşünceleri, ara inançları ve kurallarıdır (Beck, 2011). Bu kurama göre psikolojik sorun yaşayan bireyler bilişsel çarpıtmalara sahiptir (Beck, 1991). Bireyin sahip olduğu bilişsel çarpıtmalar mükemmeliyetçi özellikleri göstermesine sebep olabilmektedir. Bu bilişsel çarpıtmalar şu şekildedir (Burns, 1980a);

Seçici Soyutlama: Bir durumun geneli dikkate alınmayarak ayrıntıdaki bir şeye odaklanmaktır. Bireyler bir dizi yaşantıdan kendi olumsuz düşüncelerini desteklemek için bir tanesini seçip buna göre sonuçlar çıkarmaktadır.

Ya Hep Ya Hiç: Durumları iki zıt noktaya göre yorumlamaktır. Bireyler sıfır hata yaptıklarında başarılı olduklarını düşünürler. Aksi halde kendilerini tamamen başarısız olarak değerlendirirler. Bu düşünce mükemmeliyetçiliğin temelini oluşturmaktadır.

Olumluyu Dikkate Almamak: Yaşanan olumlu durumların görmezden gelinmesi ve olumsuz olanların dikkate alınmasıdır. Hatta olumlu durumlar da olumsuza dönüştürülmektedir.

Büyütme veya Küçültme: Bir duruma normalinden daha fazla veya daha az değer vermedir. Bireyler kusurlarını büyütmekte veya başarılarını küçük görmektedir.

Duygusal Muhakeme: Bir durumu değerlendirirken duygulara göre değerlendirme yapmaktır. Bireyler suçluluk duygusu yaşadıklarından dolayı kötü bir şey yaptıkları düşüncesine kapılmaktadır.

Acele Yargıya Varmak: Yaşanan durumdaki gerçeği yansıtmayacak şekilde bir sonuca varmaktır. Bireyler başkalarını dinlemeden onların zihinlerini okumaya ve fal bakıyor gibi tahmin yapmaya çalışmaktadır.

Aşırı Genelleme: Tek bir olayı göz önünde bulundurarak diğer olayları da ona göre yorumlamaktır.

Etiketleme ve Yanlış Etiketleme: Bireyin yaptığı hatalar sonucunda olumsuz bir şekilde kimliğini tanımlamasıdır.

Kişiselleştirme: Bir argüman olmadığı halde olumsuz bir durumun sonucunu yüklenmektir. Bu bireyde suçluluk hissi yaratmaktadır.

Bu bilişsel çarpıtmalar dikkate alındığında mükemmeliyetçi bireylerin özelliklerine benzer durumlar dikkat çekmektedir. Bireyin mükemmeliyetçi davranışlarının oluşmasında sahip olduğu bilişsel çarpıtmalar etkisi olduğu söylenebilmektedir (Çarkıt ve Yalçın, 2018).

2.3.2.6. Sosyal Öğrenme Kuramı

Kuramın temsilcilerinden olan Bandura, öğrenmenin gözlem yoluyla gerçekleştiğini savunmaktadır. Bu bağlamda bireylerin kişiliğinin sosyal öğrenmelerinden oluştuğu söylenmektedir. Öğrenmenin oluşması için bireyi motive etmek ve öğrenmeyi kalıcı hale getirmek için pekiştireçler oldukça önemlidir (Tanrıkulu, 2019). Bu kurama göre birey doğru davranışları sergilediğinde pekiştireç verilirse mükemmele ulaşmak için daha fazla çaba harcamakta fakat başarısız olması ve mükemmel olmaması halinde cezalandırılacağını düşünebilmektedir (Tosuntaş, 2022).

2.3.3. Mükemmeliyetçilikle İlgili Yapılan Çalışmalar

Locicero ve Ashby (2000) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin mükemmeliyetçilik ve öz yeterlik seviyeleri arasındaki korelasyon incelenmiştir. Araştırmanın verileri toplam üniversitede öğrenim gören 199 (129 kız, 69 erkek, 1 belirtilmeyen) öğrenciden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar üniversite

öğrencilerinin uyumlu mükemmeliyetçilik düzeyleri ile öz yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Enns vd. (2002) tarafından yapılan araştırmada olumlu/olumsuz mükemmeliyetçilik ile depresyon arasındaki korelasyon incelenmiştir. Araştırmanın verileri üniversitede lisans eğitimi alan toplam 261 (114 kadın, 147 erkek) öğrenciden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar uyumsuz mükemmeliyetçilik ile depresyona yatkınlık arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

İlhan ve Öner-Sürkün (2012) tarafından yapılan araştırmada matematik kaygısı ile olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçiliğin matematik başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın verileri 102 kız ve 99 erkekten oluşan toplamda 201 tane 8. sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar matematik başarısı ile olumlu mükemmeliyetçilik arasında pozitif bir ilişki ve olumsuz mükemmeliyetçilik arasında ise negatif yönde bir ilşki olduğunu göstermektedir. Ayrıca matematik kaygısı ile olumlu mükemmeliyetçilik arasında negatif bir ilişki ve olumsuz mükemmeliyetçilik arasında ise pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak çalışmanın bulgularında matematik kaygısı ile mükemmeliyetçiliğin birlikte ele alındığında matematik başarısındaki toplam varyansın %24'lük kısmını açıkladığı görülmektedir.

Miller vd. (2012) tarafından yapılan araştırmada yüksek yeteneğe ve başarıya sahip öğrencilerin algıladıkları ebeveynlik tarzı, yaratıcılık düzeyleri ve mükemmeliyetçilikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın verileri bir üniversitenin onur programına kayıtlı 323 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğrencilerin algıladıkları otoriter ebeveynlik tarzı ile sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Karababa ve Acun-Kapıkıran (2014) tarafından yapılan araştırmada olumlu mükemmeliyetçilik ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin iş doyumu ve yaşam doyumu üzerindeki yordayıcı etkisi incelenmiştir. Araştırmanın verileri devletin ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan 112 kadın 128 erkek olmak üzere toplam 240 PDR uzmanından toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar psikolojik danışmanların sahip olduğu olumlu mükemmeliyetçilik düzeylerinin iş ve yaşam doyumlarını anlamlı bir şekilde yordadığını fakat psikolojik danışmanların

sahip olduğu olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin iş ve yaşam doyumlarını anlamlı bir şekilde yordamadığını göstermektedir.

Arslan vd. (2018) tarafından yapılan araştırmada ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin umut seviyeleri ile mükemmeliyetçilikleri, depresyon ve kaygı seviyeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın verileri 287'si kız 221'i erkek olmak üzere toplam 508 ortaokul öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ortaokul öğrencilerinin sahip oldukları depresyon düzeyleri, kaygı düzeyleri ve olumlu mükemmeliyetçilik özelliklerinin umut düzeylerini yordadığını göstermektedir.

Otrar vd. (2018) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin benlik algılarının mükemmeliyetçilik düzeylerleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın verileri ortaokulda öğrenim gören 609 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğrencilerin benlik algıları seviyelerinin arttıkça mükemmeliyetçilik özelliklerinin de artacağını göstermektedir.

Eroğlu ve Odacı (2019) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin sahip olduğu sosyal anksiyete seviyeleri ile benlik saygısı, algıladıkları anne-baba tutumları ve mükemmeliyetçilikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın verileri Trabzon'da öğrenim gören 970 (503 kız, 467 erkek) ortaokul öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar sosyal anksiyetesi yüksek olan birinin ile olumsuz mükemmeliyetçilik seviyesinin de yüksek olacağını ve olumlu mükemmeliyetçilik seviyesinin ise düşük olacağını göstermektedir. Ayrıca bireyin sahip olduğu olumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerinin sosyal anksiyete bozukluğu üzerinde anlamlı bir açıklayıcı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güneş (2024) tarafından yapılan araştırmada lisansüstü öğrencilerinde mükemmeliyetçilik düzeyi ile akademik erteleme arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın verileri 258 lisansüstü (yüksek lisans/doktora) öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar mükemmeliyetçiliğin, akademik ertelemenin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir.

2.4. Fiziksel Sağlık

Sağlık, bireyin değişen çevresel koşullara adapte olabilmesini, gelişim süreçlerini yönetebilmesini, yaralanma durumlarında onarım mekanizmalarını

harekete geçirebilmesini, ağrıyı deneyimlemesini ve yaşam sonunu huzurlu bir şekilde karşılama kapasitesini ifade etmektedir (Illich, 2011). Sağlık, sadece fiziksel kapasiteyle sınırlı kalmayıp bireyin sosyal çevresi ve kişisel kaynaklarıyla birlikte ele alınması gereken, bireyin hayatına anlam ve değer katan bir durumdur (Bayraktar ve Bayraktar, 2022). Sağlıklı olan bireylerin yaşamı anlamdırabilme ve hedeflere yönelik hareket etme kabiliyeti daha yüksektir (Uyar, 2017). Hastalık ve sağlık kavramlarını açıklamak amacıyla üç farklı model bulunmaktadır. Bu modeller aşağıdaki gibidir (Birn vd., 2009);

Biyomedikal Model: Bu modelde sağlık, bireydeki genel iyilik halinden ziyade hastalığın olmayışı olarak açıklanmaktadır. Bu modele göre bireyin sahip olduğu genetik yapı, biyolojik işleyiş ve yapısal özellikler bireyin sağlıklı olup olmama durumunu etkilemektedir. Bireyin vücudu organlar, sistemler ve genler gibi bileşenlerden oluşan bir makineye benzetilmektedir.

Davranışçı Model: Bu modelde sağlık ve hastalık durumları, bireyin gündelik hayattaki tercihlerinin, düşünce kalıplarının, yaklaşımlarının ve eylemlerinin bir yansıması olarak görülmektedir. Bireyin istenen sağlık düzeyine ulaşabilmesi için eğitim, danışmanlık ve teşvikler aracılığıyla kişisel davranış ve tutumların düzenlenmesi veya değiştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca bu modele göre birey sağlık düzeyini artırmak için yediği yiyeceklere dikkat etmeye, stresli durumlardan kaçınmaya, çalışırken daha fazla mola verip daha az saat çalışmaya ve hafif fiziksel egzersizler yapmaya özen göstermelidir.

Sosyopolitik Model: Bu modelde sağlık ve hastalık durumları, bireyin içinde yaşadığı politik, sosyal, kültürel ve ekonomik etkenlerin bir yansıması olarak görülmektedir. Bu modele göre sağlık sorunları davranışsal veya tıbbi yaklaşımların yanı sıra iyileştirilmiş çalışma koşulları, sosyal politikalar ve politik seferberlik sorunları ile çözülmektedir.

Literatürde fiziksel sağlık kavramı çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Tosh vd. (2010) tarafından fiziksel sağlık, vücudun sağlam olması şeklinde tanımlanmıştır. Fiziksel sağlık, bireyin homeostazının dengede olmasıdır (Bayraktar ve Bayraktar, 2022). Büyüksevek (2024) ise bireyin sahip olduğu vücut fonksiyonlarının ideal seviyede olması olarak tanımlanmıştır. Yani bireyin organizmasının iç ortamının (vücut sıcaklığı, kan şeker v.) düzen içinde olmasıdır. Kalp-damar sisteminin dirençli

olması, kas-kemik bütünlüğünün olması ve vücut bileşenlerinin optimal seviyede olması fiziksel sağlığa işaret etmektedir (ACSM, 2018). Uzden (2022) ise fiziksel sağlığı, bireyin yaşam kalitesini etkileyen kronik hastalık veya engel durumunun olmaması şeklinde tanımlamıştır. Diğer bir açıklama da Mental Health Commission (MHC, 2016) tarafından yapılmıştır. Bu açıklamada fiziksel sağlığın, bedenin etkili bir şekilde çalışmasıyla ilişkili olduğunu ve bu işleyişi olumsuz etkileyebilecek çeşitli hastalıklar, sağlık durumları ve engeller söz konusu olabileceği öne sürülmüştür. Fiziksel iyilik hali yani fiziksel olarak iyi sağlık durumu da bireyin günlük işleri yerine getirebilmek ve sağlıklı bir yaşam sürdürebilmek için gerekli enerjiyi barındırmasıdır. Ayrıca fiziksel olarak bireyin sağlıklı olması diğer sağlık boyutlarına da katkı sağlamaktadır (Gallup ve Purdue, 2014). Tanımlardan da görüleceği üzere fiziksel sağlık, bireyin fiziksel ve bedensel açıdan zinde olma durumudur.

Bireylerin fiziksel olarak sağlıklı olması yaşamını sürdürebilme ve diğer ihtiyaçlarını karşılayabilmesi açısından oldukça önem taşımaktadır. Bu önemi Maslow'un öne sürdüğü ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramında da görmekteyiz. Maslow, bireyin ihtiyaçlarının önem ve aciliyet sırasına göre birbirlerini izlediğini ileri sürmüştür (Çetinkaya-Yıldız ve Gençtanırım-Kurt, 2019). Maslow'a (1943) göre en temel düzeyde bireyin fizyolojik ihtiyaçları yer almaktadır. Bu düzey, yaşamın devam ettirilebilmesi için elzem olan uyku, solunum, su ve fiziksel sağlığı içermektedir. Yani fiziksel sağlık bireyin daha üst gereksinimlerini giderebilmesi için bir ön koşul niteliğindedir. Bu gereksinimlerini gideremeyen birey; güvenlik, sevgi ve ait olma ya da kendini gerçekleştirme gibi daha üst düzey gereksinimlerini giderebilmeye yönelik güçlük çekmektedir.

Bireylerin sağlıklı olmaya dair düşünce ve davranış kalıpları fiziksel sağlıklarını etkilemektedir. Sağlıklı alışkanlıklar edinen bireylerin yaşamı, daha uzun ve sağlıklı geçmektedir (Bozdemir, t.y.). Bireyin yaşam kalitesi, genel sağlık durumu ve beklenen yaşam süresi üzerinde fiziksel sağlığın doğrudan etkisi bulunmaktadır (Bozdemir, t.y.a). Bireyin sağlıklı bir yaşam geçirebilmesi için beslenmesine, uyku düzenine, karşılaştıkları stresle başa çıkmaya dikkat etmesi ve düzenli fiziksel egzersiz yapması gerekmektedir (Büyüksevek, 2024). Bireyin ruh sağlığının bozulması, stres, kaygı ve depresyon gibi sorunlar yaşaması fiziksel sağlığını da olumsuz bir şekilde etkileyebilmekte ya da var olan fiziksel problemleri ağırlaştırabilmektedir. Yapılan çalışmalar da stresin vücutta biyolojik tepkiler oluşturarak iltihaplanmayı artırdığını

ve hücre düzeyinde hasarlara neden olduğunu ortaya koymuştur. Bu etkiler diyabet, kalp ve kanser gibi kronik rahatsızlıkların oluşumuna sebep olmaktadır (Bozdemir, t.y.) Ayrıca bunların yanında bireyin kendini fiziksel sağlık açısından iyi hissetmesi öz saygı, öz kontrol ve kararlılık gibi olumlu psikolojik sonuçlara sebep olmaktadır (Hettler, 1976). Bundan dolayı fiziksel ve ruhsal sağlık içe içe geçmiş bir durum olarak ele alınmalıdır (Ünalan, 2014).

2.4.1. Fiziksel Sağlıkla İlgili Yapılan Çalışmalar

Kaya vd. (2003) tarafından yapılan araştırmada MS hastalarının (multipl skleroz) yaşam kalitelerinin, anksiyete, depresyon, hastalık süresi ve bedensel engellilik düzeyi ile arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın verileri 62 MS hastası ve 34 sağlıklı ve gönüllü kişilerden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar MS hastalarının sağlıklı kişilere göre depresyon ve anksiyete puanlarının daha yüksek, yaşam kalitesi düzeylerinin ise daha düşük olduğunu göstermektedir.

Kuiper ve Nicholl (2004) tarafından yapılan araştırmada mizah anlayışının fiziksel sağlık üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın verileri üniversitede öğrenim gören ve 17-35 yaş aralığında olan 132 (84 kadın, 48 erkek) lisans öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar mizah düzeyi yüksek olan bireylerin bedensel semptomlara daha az odaklandıklarını, ölüm ve ciddi hastalıklardan daha az korktuklarını ve ağrı konusunda daha az endişe duyduklarını göstermektedir. Fakat mizah düzeyi ile sağlıklı yaşam davranışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kilian vd. (2006) tarafından yapılan araştırmada psikiyatri hastalarının sağlık davranışlarını Alman genel nüfusuyla karşılaştırarak, bu gruplar arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Araştırmanın verileri tanı almış 363 psikiyatri hastası ve Alman genel nüfusundan oluşan temsili bir örneklem olan 7200 kişiden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, psikiyatri hastalarında sağlıksız yaşam tarzının genel nüfusa kıyasla daha yaygın olduğunu ve bu durumun fiziksel sağlık üzerinde ciddi olumsuz sorunlara yol açabileceğini göstermektedir.

Siahpush vd. (2008) tarafından yapılan araştırmada mutluluk ve yaşam doyumunun bireylerin sağlığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın verileri 18 yaş ve üzeri olmak üzere toplam 9981 kişiden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar mutluluk ve yaşam doyumu uzun süreli sınırlayıcı sağlık koşullarının

olmaması ve daha yüksek fiziksel sağlık seviyeleri ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Murphy vd. (2012) tarafından yapılan araştırmada mizaçsal farkındalık, sağlık davranışları ve fiziksel sağlık arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın verileri 441 kadın üniversite öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar mizaçsal farkındalığın sağlıklı beslenme uygulamaları, uyku kalitesi ve fiziksel sağlık ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Moonnat ve Chandler (2015) tarafından yapılan araştırmada çocuklukta yaşanan olumsuz deneyimlerin yetişkinlikteki fiziksel sağlık üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın verileri 18-64 yaş aralığında olan 52.250 yetişkinden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar çocuklukta yaşanan olumsuz deneyimlerin yetişkinlikte daha kötü öz-değerlendirilmiş sağlık, fonksiyonel kısıtlamalar, diyabet ve kalp krizi riski ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eyili (2017) tarafından yapılan araştırmada kadınlardaki fiziksel aktivite düzeyinin yaşam kalitesi ve sağlık üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın verileri 18-35 yaş aralığında olan toplam 242 kadından toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar fiziksel aktivite yapan kadınların sağlıklı yaşam davranışları ve yaşam kalitesi puanlarının fiziksel aktivite yapmayanlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

İyigün vd. (2017) tarafından yapılan araştırmada uyku kalitesi ile fiziksel sağlık, yaşam kalitesi ve mental sağlık arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın verileri 18-25 yaş aralığında olan 100 (69 kadın, 31 erkek) üniversite öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar uyku kalitesi ile fiziksel aktivite düzeyi, özsaygı ve beden algısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu, depresyon anksiyete ve stresle arasında ise negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin uyku kalitesi ile yaşam kalitesinde fiziksel sağlıkla ilgili olan "genel sağlık" "fiziksel fonksiyon" ve "vücut ağrısı" boyutları, mental sağlıkla ilgili olan "vitalite" ve "mental sağlık" arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Livschitz (2018) tarafından yapılan araştırmada stres ve fiziksel sağlık semptomları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın verileri 3920 lise öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar yüksek stres seviyesi bildirenlerin fiziksel sağlık semptomlarının da fazla olacağını göstermektedir.

2.5. Ruhsal Sağlık

Ruh sağlığı, bireyin karşılaştığı stresle baş edebilmesini, kendi yeteneklerinin bilincinde olup bunları kullanabilmesini, verimli çalışabilmesini ve topluma katkıda bulunabilmesini sağlayan psikolojik bir iyilik durumudur (WHO, 2022). Amerikan Psikolojik Derneği'de (2018) ruh sağlığı kavramını bireyin duygusal iyilik hali, uyumlu davranışlar sergileme yeteneği, kaygı ya da işlev bozucu belirtilerden büyük ölçüde uzak olma, sağlıklı ilişkiler kurabilme, günlük yaşamda karşılaştığı zorluklara esneklikle yanıt verebilme ve stresle etkili şekilde baş etme becerisi gibi özelliklerle tanımlanan bir içsel durum şeklinde tanımlamaktadır. Okcu (2021) tarafından yapılan tanımda ise ruh sağlığının, patolojik bir bozukluğa sahip olmaya bireylerde duygusal süreçlerin dengeli işleyişi, bilişsel faaliyetlerin birbirleriyle uyumlu organizasyonu ve davranışsal tepkilerin işlevsel tutarlılığı ile karakterize edilen, bireyin öznel iyi oluş halini de kapsayan bir durum olduğu öne sürülmüştür. MHC (2016) tarafından yapılan tanımda da bireylerin ruh sağlığının; stres ve olumsuz duygularla baş edebilme, yaşamdan zevk alabilme, hedeflerin ve potansiyelin hayata geçirilmesi ve başkalarıyla ilişki kurma duygusuyla ilgili olduğu öne sürülmüştür. Ayrıca ruh sağlığı yerinde olan bireyler, ruh sağlığı yerinde olmayan bireylere göre davranışsal normlara daha fazla uygunluk göstermektedir. Yani ruh sağlığı yerinde olan bireyler çevrelerine uyum sağlama, kendini sevme ve iyi ilişkiler kurma konularında ruh sağlığı yerinde olmayan bireylere göre daha iyidirler (Benk, 2006). Tanımlardan da görüleceği üzere bireyin potansiyelini etkili bir şekilde kullanıp çevresiyle uyum içinde olmasıdır (Bakırcıoğlu, 2020). Aynı zamanda ruh sağlığı bireyde ruhsal bir bozukluk olmamasının yanında bireyin ve içinde bulunduğu toplumun iyi oluşuna da katkı sağlamaktadır (Erözkan, 2023).

Ruhsal bozukluklar ise zihinsel ve duygusal süreçlerle alakalı işlevlerde görülen aksamalar, sıra dışı davranış örüntüleri, günlük yaşamını olumsuz bir şekilde etkileyen performans düşüklükleri veya bu özelliklerin çeşitli bileşimleriyle kendini gösteren durumlardır. Ruhsal bozuklukların teşhis ve değerlendirme ölçütlerinin saptanması amacıyla başvurulan iki önemli kaynak; Dünya Sağlık Örgütü'nün hazırladığı "International Classification of Diseases (ICD)" ve Amerikan Psikiyatri Derneği tarafından hazırlanan (APA) "Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)" kitabıdır (VandenBos, 2015).

Bireyin sahip olduğu ruh sağlığı düzeyinin olumsuz belirtileri arasında depresyon, stres ve anksiyete bulunurken olumlu belirtileri arasında yaşam doyumu bulunmaktadır (Şengül, 2024). Ruh sağlığı, klinik olarak sağlıklı olan bireylerden patolojik düzeydeki vakalara dek uzanan bir durumdur (T.C Sağlık Bakanlığı, 2008).

Ruh sağlığı, bireyin çocukluğundan ölümüne kadar devamlılık arz eden bir durumdur (Dığrak, 2014). Bireyin iyi bir ruh sağlığına sahip olması dinamik bir hayat geçirebilmesi için en az fiziksel sağlığı kadar önemlidir (Erözkan, 2023). Bu yüzden bireyin yaşamı boyunca iyi bir ruh sağlığı düzeyinde olması gerekmektedir. Aksi halde bireyin sahip olduğu ruh sağlığı problemleri sonucunda ortaya çıkan ruhsal ve ekonomik problemlere ek olarak fiziksel hastalık riski de artmaktadır (Gültekin, 2010). Örneğin, baş ağrısı, mide problemleri yeme ve uyku ile ilgili bozukluklar bireyin ruh sağlığının kötü bir durumda bulunması sebebiyle ortaya çıkabilmektedir (Bakırcıoğlu, 2020). Aynı zamanda bireyin yaşadığı depresyon durumu kronik hastalıklar (kalp, diyabet vb.) yaşamasının önünü açabilir. Bunun yanında kronik hastalığa sahip bireyler, yaşam sınırlamaları ve duygusal süreçlerden dolayı depresyon belirtileri gösterebilmektedir (Bozdemir, t.y.) Bundan dolayı fiziksel sağlık ve ruh sağlığı birbirlerini tamamlamaktadır (Bayraktar ve Bayraktar, 2022). Kısacası fiziksel sağlık ile ruhsal sağlık arasında iki taraflı bir etkileşim bulunmaktadır.

Bireyin ruh sağlığı düzeyinin düşük olması üretkenliğini azaltmakta ve sosyal ilişkilerini olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Bu noktada ruh sağlığı, bireyin sağlıklı kararlar alabilmesi, anlamlı ilişkiler kurabilmesi ve çevresini etkili biçimde biçimlendirebilmesi için temel bir unsur olarak kabul edilir (WHO, 2022). Ayrıca öğrenciler ruh sağlığı problemleri yaşadığında derslere odaklanma, motive olma ve akademik performanslarını sürdürme konusunda zorluk yaşayabilmektedir (Lago, 2002). Akademik başarı üzerindeki olumsuz etkisinin yanında zayıf ruh sağlığı, sosyal ilişkilerde ve aile ilişkilerinde problem yaşama, mezuniyeti geciktirme ve okuldan ayrılmaya kadar birçok olumsuz etkiye sahiptir (Iarovici, 2014). Bu sebeple ruh sağlığı, bireyin sağlıklı ve iyi oluşu için vazgeçilmezdir (Sirois ve Molnar, 2016).

2.5.1. Ruhsal Sağlığın Kuramsal Açıdan Ele Alınması

2.5.1.1. Psikanalitik Kuram

Bu kurama göre ruh sağlığı iyi durumda olan bir birey, ego aracılığıyla id ve süper ego arasındaki dengeyi sağlamıştır (Erözkan, 2023). Yani birey içten gelen

dürtülerini çatışma yaşamadan doyurabilmektedir. Ruh sağlığı yerinde olmayan bireyde ise bu 3 yapı arasında çatışmalar yaşanmaktadır (Bakırcıoğlu, 2020). Bu denge kurulamadığı durumda örneğin süper ego id'e baskın geldiğinde dışarıdan gelen görüşler fazlasıyla eleştirel olduğundan birey ilişki kurmaktan kaçınmakta ve kişilerarası ilişkiler yaşayabilmektedir (Murdock, 2022). Bundan dolayı ruh sağlığı düzeyinin iyi durumda olması için gerçekliğe uygun şekilde hareket eden egonun işlevlerini yerine getirmesi önemlidir (Seven, 2022).

Freud, insan zihninin işleyişini üç düzeyde ele almaktadır. Bu üç düzey; bilinç, bilinçdışı ve bilinçöncesi şeklindedir. Bireyin bilinçdışındaki bastırılmış dürtüler, farkında olduğu bilinçli duygu ve düşüncelerle uyuşmadığı takdirde birey kendi içinde çatışma ve ruhsal gerilim yaşamakta ve bu durumun uzun süre devam etmesi halinde bireyde ruh sağlığı sorunları oluşabilmektedir (Altan, 2015). Ayrıca Freud, ruhsal açıdan sağlıklı kişilerin seven ve çalışabilen kişiler olduğunu söylemiştir (Murdock, 2022).

2.5.1.2. Bireysel Psikoloji Kuramı

Bu kurama göre ruh sağlığı iyi durumda olan bir birey, sosyal ilgisi yüksek ve toplumun iyiliği için hareket etmektedir. Sosyal ilgisi yüksek olan birey yaşadıklarından ders çıkarıp karşılaşabileceği olası sorunları çözüme kavuşturabilmektedir. Ayrıca bu bireyler iş hayatına geçiş, akran ilişkilerini sürdürme ve romantik bağlanma açısından zorluk yaşamazlar (Erözkan, 2023). Kuramın temsilcisi Adler, bireyin sahip olduğu sosyal ilgi düzeyini ruh sağlığı durumunu değerlendirmek için kullanır (Altan, 2015).

Adler'e göre ruhsal açıdan sağlıklı birey gerçeklik ile uyumludur. Aksi durumda ruhsal açıdan sağlıklı olmayan bireyler gerçek dışı amaçlarla uğraşmaktadır. Bu bireylerin kendi kapasitelerini ve içinde bulundukları toplumsal yapıyı yansıtmayan gerçek dışı amaçları ruh sağlığı sorunları yaşamalarına sebep olmaktadır (Karaırmak ve Aydoğan, 2019). Bunun yanında iyi bir ruh sağlığına sahip bireyler fazla üstün olma çabalarının ötesine geçerek başarı elde etmektedir (Bakırcıoğlu, 2020).

2.5.1.3. Psikososyal Gelişim Kuramı

Bu kuramın temsilcisi Erikson bireylerin kişilik gelişiminin;

- Temel güvensizliğe karşı temel güven,

- Utanç ve kuşkuya karşı bağımsızlık,
- Suçluluk duygusuna karşı girişim,
- Eksiklik duygusuna karşı çalışma ve yapıcılık,
- Kimlik karmaşasına karşı kimlik gelişimi,
- Yalnızlığa karşı yakınlaşma,
- Durağanlığa karşı üretkenlik ve
- Umutsuzluğa karşı benlik bütünlüğü olmak üzere sekiz dönemde gerçekleştiğini ileri sürmüştür. Bu dönemler bireyin içinde bulunduğu döneme özgü zıt kutupların etkileşimini barındırır ve bu süreçte birey, çözmesi gereken bir içsel çatışma ya da krizle karşı karşıya kalmaktadır (Bakırcıoğlu, 2020).

Bireylerin bu dönemlere ait gelişimsel görevleri gerçekleştirebilmesi için krizler sorunsuzca aşılmalıdır. Kişilik gelişimi ve bireyin çevresine uyum sağlayabilmesi açısından bu çatışmaların olumlu şekilde sonuçlandırılması gerekmektedir. Ancak, bu gelişimsel sürecin sağlıklı ilerleyebilmesi için bireyin hem olumlu hem de olumsuz yaşantıları deneyimlemesi gerekmektedir (Altan, 2015).

2.5.1.4. Davranışçı Kuram

Bu kurama göre bireyin davranışları ve kişiliği içinde bulunduğu çevreden etkilenmektedir. Bireyin kişiliği geçmişte öğrendiği davranışlardan oluşmaktadır. Bundan dolayı bireyin yaşadığı ruh sağlığı sorunları geçmişteki yanlış öğrenmelerden dolayı ortaya çıkabilmektedir (Özeke-Kocabaş, 2019). Bireyin ruh sağlığının iyi durumda olması için içinde bulunduğu çevreye uyum sağlaması beklenmektedir. Ruh sağlığı yerinde olmayan bireyin çevresine verdiği tepkiler uyumsuz ve olumsuz olabilmektedir (Erözkan, 2023). Ayrıca bu kuram bireyin ruh sağlığı düzeyinin temel belirleyicisinin dışsal uyaranların niteliği olduğunu öne sürmektedir. Buna göre bireyin karşılaştığı çevresel faktörler ne kadar destekleyici ve olumlu şekilde pekiştirici ise bireyin ruh sağlığı düzeyi de o kadar iyi durumda olmaktadır (Bakırcıoğlu, 2020).

2.5.1.5. Varoluçşu Psikoloji

Bu kurama göre ruh sağlığı iyi durumda olan bir birey, yaşamına anlam ve değer kazandıracak seçimler yapabilmekte ve bu seçimlerinin sorumluluğunu üstlenmektedir Yapılan araştırmalarda da bireyin yaşam anlamının pozitif duygu ve

durumlarla ilişkili olduğu görülmektedir (Erözkan, 2023). Yani bireyin yaşamında anlam olması ruhsal sağlığı ile ilgilidir. Bireylerin ruh sağlığı sorunlarını yaşamasının temelinde ölümü anlamdırma konusunda zorlanmaları, varoluşsal yalnızlıkla baş etmede yetersiz kalmaları ve yaşamlarını özgür iradeleriyle yönlendirme konusunda güçlük yaşamaları yatmaktadır (Eryılmaz ve Mutlu, 2021).

2.5.1.6. Akılcı Duygusal Davranışçı Kuram

Bu kurama göre ruh sağlığı iyi durumda olan bir birey mantıksız düşüncelerden uzaktır. Bu bireyler hatalarını fark edip bunları kabullenirler ve hatalarından dolayı kendilerini suçlamazlar (Erözkan, 2023). Ruh sağlığı problemlerinin çoğunda temelde bireyin kendisini suçlaması yatmaktadır. Bireyin deneyimlediği durumlar hakkındaki yorumları ruh sağlığı düzeyini belirlemektedir (Corey, 2015). Bu yüzden kuramın kurucusu Ellis, ruh sağlığı sorunlarının bireydeki mantıksız düşüncelerden kaynaklandığını ileri sürmüştür. Bireyin mantıksız düşüncelere sahip olması mutsuzluk yaratmakta ve bireyin üretkenliğini etkileyebilmektedir (Gibson ve Mitchell, 2016).

2.5.1.7. Bilişsel Kuram

Bu kurama göre ruh sağlığı problemleri bireyin sahip olduğu çarpıtılmış düşüncelerinden dolayı ortaya çıkmaktadır. Bireyin sahip olduğu bu çarpıtılmış ve otomatik düşünceler gerçekçi olanlarla düzeltilerek bireyin içinde bulunduğu ruh sağlığı problemleri de düzeltilebilmektedir (Erözkan, 2023). Kuramın geliştiricisi Beck, ruh sağlığı sorunlarının bireylerin hatalı düşünme biçimleri, eksik ya da yanlış bilgilere dayanarak sağlıksız çıkarımlar yapmaları ve hayal ile gerçeği ayırt etmekte zorlanmaları gibi yaygın zihinsel süreçlerden kaynaklandığını öne sürmüştür (Corey, 2015).

2.5.1.8. Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget tarafından geliştirilen bu kuram, bireyin çevresiyle karşılıklı ilişki içinde olduğu zihinsel gelişim evrelerine dayanmaktadır (Küçükkaragöz, 2019). Bu kurama göre ruh sağlığı, bireyin geçirdiği gelişimsel dönemler boyunca bilişsel gelişimini geliştirmesidir. Bireyin bu süreçte; sağlam zihinsel yapılar inşa etmesi, yeni bilgileri mevcut şemalarına entegre edebilmesi ve çevresinden gelen taleplere uyum sağlayacak şekilde bilişsel yapılarını revize edebilmesi kritik önem taşımaktadır (Bakırcıoğlu,

2020). Yani bireyin yaşına ve gelişim düzeyine uygun bilişsel işlevleri sürdürüp çevresindeki gerçekliğe uygun biçimde yapılandırabilmesidir.

2.5.2. Ruhsal Sağlıkla İlgili Yapılan Çalışmalar

Yıldırım vd. (2008) tarafından yapılan araştırmada hemşirelik okuyan öğrencilerin ruh sağlığı açısından yaşadıkları problemler ve bunu etkileyen faktörler incelenmiştir. Araştırmanın verileri hemşirelik bölümü okuyan 150 üniversite öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar yaş, kardeş sayısı, yaşanılan sorunları paylaşma durumu ve kronik sağlık sorunlarının varlığı ile ruh sağlığı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Miller-Perrin vd. (2009) tarafından yapılan araştırmada ebeveyn-çocuk arasındaki fiziksel ve psikolojik şiddetin yetişkinlik dönemindeki psikolojik belirtilerle ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın verileri 18-27 yaş aralığında olan 292 (211 kadın, 81 erkek) üniversite öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar çocuklukta maruz kalınan şiddetli fiziksel istismar ile yetişkinlikteki psikolojik belirtiler arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca psikolojik agresyonun psikolojik belirtiler üzerindeki en etkili değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Keskin (2011) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin ruhsal durumları ile intihar eğilimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın verileri üniversitede lisans eğitimi alan 1015 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar yüksek ruhsal semptomlar gösterenlerin intihar eğiliminin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Masuda ve Tully (2011) tarafından yapılan araştırmada bilinçli farkındalık ve psikolojik esneklik ile somatizasyon, depresyon, anksiyete ve genel psikolojik sıkıntı gibi psikolojik belirtiler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın verileri 494 (373 kadın, 121 erkek) üniversite öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar psikolojik esneklik ve bilinçli farkındalık düzeyleri ile somatizasyon, depresyon, anksiyete ve genel psikolojik sıkıntı arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Sakarya (2013) tarafından yapılan araştırmada ruhsal belirtiler ile duygusal öz yeterlik düzeyleri arasındaki korelasyon incelenmiştir. Araştırmanın verileri 10 ve 11. sınıfta öğrenim gören toplam 300 (198 kız, 102 erkek) lise öğrencisinden toplanmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar yüksek ruhsal belirtiler gösteren öğrencilerin duygusal öz yeterlik düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Yani ergenlerin somatizasyon, depresyon, negatif benlik algısı, anksiyete ve düşmanlık düzeyleri arttıkça duygusal öz yeterlik düzeylerinin azalacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2016) tarafından yapılan araştırmada kişisel sorumluluk ile ruh sağlığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın verileri 11. sınıfta öğrenim gören 427 lise öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğrencilerin kişisel sorumluluk düzeyleri ile somatizasyon, anksiyete, depresyon, negatif benlik ve öfke düzeyleri arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Engin (2019) tarafından yapılan araştırmada sosyal destek algısı ve ruh sağlığı problemleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın verileri 626 lise öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğrencilerin yaşadığı ruh sağlığı problemleri ile algıladıkları sosyal destek arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Özel vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada üniversiteli öğrencilerin ruhsal durumları incelenmiştir. Araştırmanın verileri üniversitede lisans eğitimi alan 1015 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar kadın öğrencilerin, tercih etmediği bir bölümde okuyanların, ebeveyn kaybı yaşayanların, akraba yanında ya da sosyal hizmet kuruluşlarında kalanların, düşük sosyoekonomik koşullara sahip olanların ve geçmişte kendine fiziksel zarar verdiğini ifade eden öğrencilerin ruh sağlığı açısından risk taşıdığını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerde en fazla görülen ruhsal belirtilerin depresyon, anksiyete ve negatif benlik algısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öz-Atalay (2021) tarafından yapılan araştırmada erken dönem uyumsuz şemalar, benlik saygısı, ruhsal belirtiler ve sosyal görünüş kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın verileri 9 ve 10. sınıf öğrencisi olan toplam 260 kişiden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar lise düzeyindeki öğrencilerin sahip olduğu erken dönem uyumsuz şemalar, benlik saygısı, ruhsal belirtiler ve sosyal görünüş kaygısı düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin derse katılımlarının akademik öz yeterlik, mükemmeliyetçilik ve sağlık sorunları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla yapılan ve tarama modellerinden ilişkisel tarama yöntemiyle desenlenen nicel bir araştırmadır. Bu yöntem, iki veya ikiden daha fazla değişkenin birlikte değişip değişmediğini incelemek ve değişkenler arasında bir ilişki varsa bu ilişkinin yönünü ve kuvvetini ortaya koymak amacıyla kullanılmaktadır (Karasar, 2012).

Araştırmanın bağımlı değişkeni derse katılım, bağımsız değişkenleri ise akademik öz yeterlik, mükemmeliyetçilik ve sağlık sorunlarıdır. Bu araştırma kapsamında eğitim fakültesi öğrencilerinin derse katılım durumları ile akademik öz yeterlik, mükemmeliyetçilik ve sağlık sorunları düzeyleri arasında bir ilişkinin var olup olmadığı, ilişkinin varlığı durumunda ise bu ilişkinin ne derecede ve hangi yönde olduğu araştırılmaktadır.

3.2. Araştırma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde lisans öğrencisi olan 360 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemi olarak uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma grubunun 297'si kadın, 63'ü ise erkek öğrenciden meydana gelmektedir. Kişisel Bilgi Formu'nda yer alan "Okulunuzu sevme düzeyiniz nedir?" sorusuna 143 kişi "Düşük Düzey" ve 217 kişi "Yüksek Düzey"; "Bölümünüzü sevme düzeyiniz nedir?" sorusuna 38 kişi "Düşük Düzey", 169 kişi "Orta Düzey" ve 153 kişi "Yüksek Düzey"; "Mutluluk düzeyiniz nedir?" sorusuna 58 kişi "Düşük Düzey", 248 kişi "Orta Düzey" ve 54 kişi "Yüksek Düzey" cevabını vermiştir.

Tablo 1. Araştırma Grubuna Dair Özellikler

Değişken	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Cinsiyet	297	82.5
Kadın	63	17.5
Erkek		
Okulu Sevme Düzeyi		
Düşük Düzey	143	39.7
Yüksek Düzey	217	60.3
Bölümü Sevme Düzeyi		
Düşük Düzey	38	10.6

Orta Düzey	169	46.9
Yüksek Düzey	153	42.5
Mutluluk Düzeyi		
Düşük Düzey	58	16.1
Orta Düzey	248	68.9
Yüksek Düzey	54	15

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmadan elde edilen veriler Kişisel Bilgi Formu, Genel Olarak Derslere Katılım Ölçeği (Eryılmaz, 2015), Akademik Özyeterlik Ölçeği (Yılmaz vd., 2007), Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Mısırlı-Taşdemir, 2003) ve Üniversite Öğrencilerinin Sağlık Sorunlarını Belirleme Ölçeği (Eryılmaz ve Deniz, 2018) kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu'nda katılımcıların cinsiyeti, yaşı, okuduğu üniversite ve bölümü, sınıf düzeyi, okulunu ve bölümünü sevme düzeyi ve mutluluk düzeylerine ilişkin sorular bulunmaktadır.

3.3.2. Genel Olarak Derslere Katılım Ölçeği

Öğrencilerin derse katılımlarını ölçmek amacıyla Eryılmaz (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 15 madde ve 3 alt boyutu (Davranışsal Katılım, Duygusal Katılım ve Bilişsel Katılım) içermektedir. 5'li Likert tipi (1 = Hiç uygun değil, 5 = Tamamen uygun) şeklinde cevaplanan ölçekten alınabilecek en düşük puan 15 ve en yüksek puan ise 75'tir. Ölçekten alınan yüksek puan, bireyin derse katılımının yoğun olduğu anlamına gelmektedir. Duygusal katılım alt boyutunun Cronbach alfa değeri .84, davranışsal katılım alt boyutunun Cronbach alfa değeri .86 ve bilişsel katılım alt boyutunun Cronbach Alfa değeri .84 bulunmuştur. Ölçeğin toplam Cronbach alfa değeri ise .92'dir (Eryılmaz, 2015).

Yapılan analizler sonucunda bu araştırmada duygusal katılım alt boyutunun Cronbach alfa değeri .85, davranışsal katılım alt boyutunun Cronbach alfa değeri .89, bilişsel katılım alt boyutunun Cronbach alfa değeri .92 ve ölçeğin toplam Cronbach alfa değeri ise .92 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Akademik Özyeterlik Ölçeği

Öğrencilerin akademik öz yeterlik seviyelerini belirlemek amacıyla Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından literatüre sunulan ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Yılmaz vd. (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek toplamda 7 maddeden oluşmaktadır. 4'lü Likert tipi (1 = Hiç uygun değil, 4 = Tamamen uygun) şeklinde cevaplanan ölçekten alınabilecek en düşük puan 7 ve en yüksek puan ise 28'dir. Ölçekten alınan yüksek puan, bireyin akademik öz yeterlik algısının yüksek olduğunu işaret etmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa değeri .93 olarak hesaplanmıştır (Yılmaz vd. 2007).

Yapılan analizler sonucunda bu araştırmada ölçeğin toplam Cronbach alfa değeri ise .70 olarak bulunmuştur.

3.3.4. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Bireylerin mükemmeliyetçilik düzeylerini ve bu özelliğin farklı boyutlarını değerlendirmek amacıyla Frost vd. (1990) tarafından literatüre sunulan ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Mısırlı-Taşdemir (2003) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek, toplamda 35 madde ve 6 alt boyutu (Düzen, Hatalara Aşırı İlgi, Davranışlardan Şüphe, Aile Beklentileri, Ailesel Eleştiri ve Kişisel Standartlar) içermektedir. 5'li Likert tipi (1 = Hiç katılmıyorum, 5 = Tamamen katılıyorum) şeklinde cevaplanan ölçekten alınabilecek en düşük puan 35 ve en yüksek puan ise 175'tir. Ölçekten alınan yüksek puan, bireyin mükemmeliyetçilik düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin genel Cronbach alfa değeri .83 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar için güvenirlik katsayıları ise düzen boyutu için .87, hatalara aşırı ilgi boyutu için .77, davranışlardan şüphe boyutu için .61, aile beklentileri boyutu için .71, ailesel eleştiri boyutu için .65 ve kişisel standartlar boyutu için .63'tür (Mısırlı-Taşdemir, 2003).

Yapılan analizler sonucunda bu araştırmada düzen alt boyutunun Cronbach alfa değeri .87, hatalara aşırı ilgi alt boyutunun Cronbach alfa değeri .88, davranışlardan şüphe alt boyutunun Cronbach alfa değeri .78, aile beklentileri alt boyutunun Cronbach alfa değeri .85, ailesel eleştiri alt boyutunun Cronbach alfa değeri .82, kişisel standartlar alt boyutunun Cronbach alfa değeri .72 ve ölçeğin toplam Cronbach alfa değeri ise .91 olarak bulunmuştur.

Düzen boyutu bireyin düzenli ve temiz olma eğilimini içermektedir. Hatalara aşırı ilgi boyutu bireyin hataları başarısızlık olarak görüp başarısızlığından dolayı etrafındakilerin saygısını kaybedeceği düşüncesini içermektedir. Davranışlardan şüphe boyutu bireyin yapacağı işleri tamamlayamayacağına dair şüphesini içermektedir. Aile beklentileri boyutu bireyin ebeveynlerinin üst düzey hedefler belirlediğine dair inancını içermektedir. Ailesel eleştiri boyutu bireyin ebeveynlerini son derece eleştirel görme düşüncesini içermektedir. Kişisel standartlar boyutu ise bireyin yüksek standartlar oluşturup kendini değerlendirmelerinde bu standartlara aşırı bir şekilde önem verme eğilimini içermektedir (Mısırlı-Taşdemir, 2003).

3.3.5. Üniversite Öğrencilerinin Sağlık Sorunlarını Belirleme Ölçeği

Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları fiziksel ve ruhsal sağlık problemlerini değerlendirmek üzere Eryılmaz ve Deniz (2018) tarafından literatüre sunulmuştur. Ölçek 14 madde ve 2 alt boyuttan (Fiziksel Sağlık ve Psikolojik Sağlık) meydana gelmektedir. 4'lü Likert tipi (0 = Hiç, 3 = Çok fazla) şeklinde cevaplanan ölçeğin her iki boyutundan da alınabilecek en düşük puan 0, fiziksel sağlık boyutundan alınabilecek en yüksek puan 18 ve psikolojik sağlık boyutundan alınabilecek en yüksek puan ise 24'tür. Her bir boyuttan alınan yüksek puan, bireyin yüksek düzeyde probleme sahip olduğunu işaret etmektedir. Ölçeğin psikolojik sağlık alt boyutuna ilişkin Cronbach alfa değeri .80, fiziksel sağlık alt boyutuna ilişkin Cronbach alfa değeri ise .71 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam puanı için Cronbach alfa değeri .82'dir (Eryılmaz ve Deniz, 2018).

Yapılan analizler sonucunda bu araştırmada fiziksel sağlık alt boyutunun Cronbach alfa değeri .74, psikolojik sağlık alt boyutunun Cronbach alfa değeri .81 ve ölçeğin toplam Cronbach alfa değeri ise .83 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama aşaması öncesinde kullanılacak ölçekler için ölçeği geliştiren kişilerden elektronik ileti aracılığıyla izin istenmiştir. Ardından araştırma için Yıldız Teknik Üniversitesi'nden etik kurul izni alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerine sınıfta Google Forms üzerinden uygulanmıştır. Katılımcılar formda yer alan bilgilendirilmiş onam metninde araştırmanın konusu, amacı, kapsamı, gizlilik ve gönüllülük ilkeleriyle hareket edileceği konusunda bilgilendirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizi IBM SPSS 23 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilip ardından da Bağımsız Gruplar t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ve Standart Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, veri toplama araçları aracılığıyla araştırma grubundan elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulgular yer almaktadır.

4.1. Genel Olarak Derslere Katılım, Akademik Özyeterlik, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik ve Üniversite Öğrencilerinin Sağlık Sorunlarını Belirleme Ölçekleri ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel Bulgular

Tablo 2'de ölçeklere ait betimsel istatistikler verilmiştir. Puanlar incelendiğinde derse katılım (Ort = 48.88, Ss = 10.06), akademik öz yeterlik (Ort = 11.46, Ss = 3.19), mükemmeliyetçilik (Ort = 107.34, Ss = 19.50) ve sağlık sorunları (Ort = 11.23, Ss = 6.33) değerlerini almıştır.

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği alt boyutlarından olan düzen (Ort = 23.55, Ss = 4.20), hatalara aşırı ilgi (Ort = 25.96, Ss = 7.50), davranışlardan şüphe (Ort = 14.74, Ss = 4.07), aile beklentileri (Ort = 14.23, Ss = 4.62), ailesel eleştiri (Ort = 9.51, Ss = 3.73) ve kişisel standartlar (Ort = 19.31, Ss = 4.03) değerlerini almıştır.

Üniversite Öğrencilerinin Sağlık Sorunlarını Belirleme Ölçeği alt boyutlarından olan fiziksel sağlık (Ort = 6.69, Ss = 3.49) ve psikolojik sağlık (Ort = 4.54, Ss = 3.92) değerlerini almıştır.

Tablo 2. Betimsel İstatistik Bilgileri

	N	Ort.	Ss
Derse Katılım	360	48.88	10.06
Akademik Öz Yeterlik	360	11.46	3.19
Mükemmeliyetçilik	360	107.34	19.50
Düzen	360	23.55	4.20
Hatalara Aşırı İlgi	360	25.96	7.50
Davranışlardan Şüphe	360	14.74	4.07
Aile Beklentileri	360	14.23	4.62
Ailesel Eleştiri	360	9.51	3.73
Kişisel Standartlar	360	19.31	4.03
Sağlık Sorunları	360	11.23	6.33
Fiziksel Sağlık	360	6.69	3.49
Psikolojik Sağlık	360	4.54	3.92

4.2. Genel Olarak Derslere Katılım, Akademik Özyeterlik Ölçekleri, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik ve Üniversite Öğrencilerinin Sağlık Sorunlarını Belirleme Ölçekleri ve Alt Boyutlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri Testinin Bulguları

Tablo 3'te Genel Olarak Derslere Katılım, Akademik Özyeterlik, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik ve Üniversite Öğrencilerinin Sağlık Sorunlarını Belirleme Ölçeklerinin çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir. 360 kişiden oluşan çalışma grubunun yanıtladığı ölçeklere ait çarpıklık ve basıklık değerleri minimum -.64 ile maksimum 1.9 şeklindedir. Finney ve DiStefano (2006) tarafından öne sürülen çarpıklık için ±2 ve basıklık için ±7 normallik ölçütleri arasında olduklarından dolayı değişkenler normal dağılım göstermektedir.

Tablo 3. Derslere Katılım, Akademik Özyeterlik, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik ve Üniversite Öğrencilerinin Sağlık Sorunlarını Belirleme Ölçeklerine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	N	Çarpıklık	Basıklık
Derse Katılım	360	-.48	1.1
Akademik Öz Yeterlik	360	.18	.92
Mükemmeliyetçilik	360	.13	.59
Düzen	360	-.47	.12
Hatalara Aşırı İlgi	360	.10	-.08
Davranışlardan Şüphe	360	-.23	-.54
Aile Beklentileri	360	.079	-.64
Ailesel Eleştiri	360	.52	-.25
Kişisel Standartlar	360	.0	.07
Sağlık Sorunları	360	.73	.39
Fiziksel Sağlık	360	.40	-.41
Psikolojik Sağlık	360	1.2	1.9

4.3. Üniversite Öğrencilerinin Derse Katılımlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular

Tablo 4'te öğrencilerin derse katılımlarının cinsiyet açısından incelenmesine yönelik yapılan bağımsız örneklem t-Testi sonucu yer almaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin Derse Katılımlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ort.	Ss	sd	t	p
Erkek	63	48.98	10.88	358	-.09	.92
Kadın	297	48.85	9.89			

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetleri açısından derse katılımlarının ($t_{(358)}$ = -.09, p > .05) anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu sonuç değerlendirildiğinde kadın ve erkek öğrencilerin derse katılımlarının birbirlerine yakın oldukları ifade edilebilir.

4.4. Üniversite Öğrencilerinin Derse Katılımlarının Okulu Sevme Düzeyleri Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular

Tablo 5'te öğrencilerin derse katılımlarının okulu sevme düzeyleri açısından incelenmesine yönelik yapılan bağımsız örneklem t-Testi sonucu yer almaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin Derse Katılımlarının Okulu Sevme Düzeyleri Açısından İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları

Okulu Sevme Düzeyi	N	Ort.	Ss	sd	t	p
Düşük Düzey	143	44.39	9.52	358	-7.36	.000
Yüksek Düzey	217	51.83	9.30			

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin okulu sevme düzeyleri açısından derse katılım durumlarında ($t_{(358)}$ = -7.36, p <.05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre okudukları okulu yüksek düzeyde sevenlerin derse katılımları (Ort = 51.83), okudukları okulu düşük düzeyde sevenlerin derse katılımlarından (Ort = 44.39) daha yüksektir.

4.5. Üniversite Öğrencilerinin Derse Katılımlarının Bölümü Sevme Düzeyleri Açısından İncelenmesi

Tablo 6'da üniversite öğrencilerin derse katılımlarının okudukları bölümü sevme düzeyleri açısından incelenmesi amacıyla homojenliğin sağlanıp sağlanmadığını analiz etmek için yapılan Levene Testi sonucu yer almaktadır.

Tablo 6. Üniversite Öğrencilerinin Okudukları Bölümü Sevme Düzeylerine Göre Derse Katılımlarının İncelenmesine Yönelik Levene Testi Sonuçları

Değişken	İstatistik	sd1	sd2	p
Bölümü Sevme Düzeyi	2.370	2	357	.095

Tablo 6 incelendiğinde bölümü sevme düzeyi değişkeninin ($F_{(2,357)} = 2.370$, $p > .05$) homojen dağılım sağladığı görülmektedir.

Tablo 7'de öğrencilerin derse katılımlarının bölümü sevme düzeyleri açısından incelenmesine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu yer almaktadır.

Tablo 7. Bölümü Sevme Düzeylerine Göre Üniversite Öğrencilerinin Derse Katılımlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Derse Katılım	Gruplar arası	7697.164	2	3848.582	47.965	.000
	Grup içi	28644.700	357	80.237		

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin bölümü sevme düzeyleri açısından derse katılım durumlarında ($F_{(2.357)} = 47.695$, $p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasından oluştuğunu belirlemek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tablo 8'de bu analizin sonuçları verilmiştir.

Tablo 8. Üniversite Öğrencilerinin Derse Katılımlarının Hangi Bölümü Sevme Düzeyleri Arasında Farklılık Gösterdiğine İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Bölümü Sevme Düzeyi	N	Ort.	Ss	Anlamlılık
Düşük Düzey (1)	38	40.52	11.23	
Orta Düzey (2)	169	46.21	8.86	3-1,2; 2-1
Yüksek Düzey (3)	153	53.89	8.42	

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin bölümü sevme düzeylerindeki farklılığın orta düzey (Ort = 46.21, Ss = 8.86) ile düşük düzey (Ort = 40.52, Ss = 11.23), yüksek düzey (Ort = 53.89, Ss = 8.42) ile düşük düzey (Ort = 40.52, Ss = 11.23) ve yüksek düzey (Ort = 53.89, Ss = 8.42 ile orta düzey (Ort = 46.21, Ss = 8.86) arasında olduğu bulunmuştur. Bu sonuç değerlendirildiğinde okudukları bölümü orta düzeyde sevenlerin puan ortalamalarının düşük düzeyde sevenlerin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu ve bölümü yüksek düzeyde sevenlerin puan ortalamalarının da düşük düzey ve orta düzeyde sevenlerin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

4.6. Üniversite Öğrencilerinin Derse Katılımlarının Mutluluk Düzeyleri Açısından İncelenmesi

Tablo 9'da üniversite öğrencilerin derse katılımlarının mutluluk düzeyleri açısından incelenmesi amacıyla homojenliğin sağlanıp sağlanmadığını analiz etmek için yapılan Levene Testi sonucu yer almaktadır.

Tablo 9. Üniversite Öğrencilerinin Mutluluk Düzeylerine Göre Derse Katılımlarının İncelenmesine Yönelik Levene Testi Sonuçları

Değişken	İstatistik	sd1	sd2	p
Mutluluk Düzeyi	5.871	2	357	.003

Tablo 9 incelendiğinde mutluluk düzeyi değişkeninin homojenliği sağlamadığı ($F_{(2,357)} = 5.871$, $p < .05$) görülmektedir. Homojenlik sağlanamadığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yerine Welch Testi sonuçları dikkate alınmıştır.

Tablo 10'da öğrencilerin derse katılımlarının mutluluk düzeyleri açısından incelenmesine yönelik yapılan Welch Testi sonucu yer almaktadır.

Tablo 10. Mutluluk Düzeylerine Göre Üniversite Öğrencilerinin Derse Katılımlarına Ait Welch Testi Sonuçları

Değişken	İstatistik	sd1	sd2	p
Mutluluk Düzeyi	22.038	2	90.23	.000

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin mutluluk düzeyleri açısından derse katılım durumlarında ($F_{(2,90.23)} = 22.038$, $p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın kaynağını saptamak için homojen dağılım sağlanamadığından dolayı Dunnett çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tablo 10'da bu analizin sonuçları verilmiştir.

Tablo 11. Üniversite Öğrencilerinin Derse Katılımlarının Hangi Mutluluk Düzeyleri Arasında Farklılık Gösterdiğine İlişkin Dunnett Testi Sonuçları

Mutluluk Düzeyi	N	Ort.	Ss	Anlamlılık
Düşük Düzey (1)	58	40.43	12	
Orta Düzey (2)	248	49.71	8.25	3-1,2; 2-1
Yüksek Düzey (3)	54	54.12	10.18	

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin mutluluk düzeylerindeki farklılığın orta düzey (Ort = 49.71, Ss = 8.25) ile düşük düzey (Ort = 40.43, Ss = 12), yüksek düzey (Ort = 54.12, Ss = 10.18) ile düşük düzey (Ort = 40.43, Ss = 12) ve yüksek düzey (Ort = 54.12, Ss = 10.18) ile orta düzey (Ort = 49.71, Ss = 8.25) arasında olduğu bulunmuştur. Bu sonuç değerlendirildiğinde mutluluk düzeyi orta olanların puan ortalamalarının düşük düzey olanların puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde

yüksek olduğu ve mutluluk düzeyi yüksek olanların puan ortalamalarının da düşük düzey ve orta düzey olanların puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.7. Üniversite Öğrencilerinin Derse Katılımları, Akademik Öz Yeterlikleri, Mükemmeliyetçilikleri ve Sağlık Sorunları Arasındaki Korelasyon İlişkisi İçin Pearson Korelasyon Analizi Testine Ait Bulgular

Araştırmadaki derse katılım, akademik öz yeterlik, mükemmeliyetçilik ve sağlık sorunları değişkenlerinin arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 12'de bu analizin sonuçları verilmiştir.

Tablo 12. Derse Katılım, Akademik Öz Yeterlik, Mükemmeliyetçilik ve Sağlık Sorunları İçin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Derse Katılım	1									
2. Akademik Öz Yeterlik	.41**	1								
3. Düzen	.32**	.13**	1							
4. Hatalara Aşırı İlgi	-.15**	-.06	-.07	1						
5. Davranışlardan Şüphe	-.21**	-.13**	-.09	.72**	1					
6.Aile Beklentileri	-.13*	.04	.05	.50**	.42**	1				
7. Ailesel Eleştiri	-.18**	.00	-.10	.53**	.56**	.63**	1			
8. Kişisel Standartlar	.13**	.12*	.25**	.58**	.37**	.44**	.30**	1		
9. Fiziksel Sağlık	-.13*	-.16**	-.09	.37**	.34**	.25**	.30**	.17**	1	
10. Psikolojik Sağlık	-.40**	-.33**	-.24**	.42**	.45**	.17**	.40**	.08	.45**	1

p<.05, **p<.01

Tablo 12 incelendiğinde derse katılım ile akademik öz yeterlik (r = .414, p < .01), düzen (r = .321, p < .01) ve kişisel standartlar (r = .138, p < .01) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer taraftan derse katılım ile hatalara aşırı ilgi (r = -.159, p < .01), davranışlardan şüphe (r = -.218, p < .01), aile beklentileri (r = -.134, p < .05), ailesel eleştiri (r = -.189, p < .01), fiziksel sağlık (r = -.134, p < .05) ve psikolojik sağlık (r = -.406, p < .01) arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde derse katılım arttıkça akademik öz yeterlik, düzenli olma eğilimi ve kişisel standartlar düzeyinin de artacağı hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, aile beklentileri, ailesel eleştiri, fiziksel sağlık ve psikolojik sağlık düzeyinin ise azalacağı söylenebilir.

4.8. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik, Mükemmeliyetçilik ve Sağlık Sorunları Düzeylerinin Derse Katılımlarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizine Ait Bulgular

Üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlik, mükemmeliyetçilik ve sağlık sorunları düzeylerinin derse katılımlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmadan önce çoklu doğrusal bağlantı sorununu değerlendirmek için VIF ve Tolerans değerlerine bakılmıştır. VIF değerlerinin 10'un üzerine çıkması ve tolerans değerlerinin .10'un altına inmesi durumunda çoklu doğrusal bağlantı sorunu söz konusu olmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Akademik öz yeterlik değişkeninin VIF değeri 1,242 ve Tolerans değeri .805, düzen değişkeninin VIF değeri 1,203 ve Tolerans değeri .831, hatalara aşırı ilgi değişkeninin VIF değeri 3,218 ve Tolerans değeri .311, davranışlardan şüphe değişkeninin VIF değeri 2,466 ve Tolerans değeri .405, aile beklentileri değişkeninin VIF değeri 1,995 ve Tolerans değeri .501, ailesel eleştiri değişkeninin VIF değeri 2,298 ve Tolerans değeri .435, kişisel standartlar değişkeninin VIF değeri 1,899 ve Tolerans değeri .527, fiziksel sağlık değişkeninin VIF değeri 1,414 ve Tolerans değeri .707 ve son olarak psikolojik sağlık değişkeninin VIF değeri 1,834 ve Tolerans değeri .545 şeklinde bulunmuştur. Bu bulgular, çoklu doğrusal bağlantı problemine rastlanmadığını göstermektedir. Ayrıca otokorelasyon sorununu değerlendirmek için Durbin-Watson katsayısına bakılmıştır. Otokorelasyon sorununun olmaması için Durbin-Watson katsayısının 1 ile 3 aralığında olması gerekmektedir (Field, 2009). Bu araştırmadaki Durbin-Watson katsayısı 1,931 olarak hesaplanmıştır. Tüm bu sonuçlar doğrultusunda regresyon modelinin temel varsayımlarının karşılandığı ve çoklu doğrusal regresyon analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 13'te bu analizin sonuçları verilmiştir.

Tablo 13. Üniversite Öğrencilerinin Derse Katılımlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	B	Ss	β	t	p
Sabit	28.132				
Akademik Öz Yeterlik	.936	.154	.297	6.094	.000**
Düzen	.452	.115	.189		.000**
Hatalara Aşırı İlgi	-.047	.105	-.035	3.943	.652
Davranışlardan Şüphe	-.109	.170	-.044	-.644	.520
Aile Beklentileri	-.401	.134	-.184	-2.984	.003**
Ailesel Eleştiri	.036	.178	.013	.202	.840
Kişisel Standartlar	.428	.150	.172	2.855	.005**

Fiziksel Sağlık	.250	.150	.087	1.669	.096
Psikolojik Sağlık	-.645	.152	-.252	-4.252	.000**

***p<.01*

Regresyon analizi sonucunda, akademik öz yeterlik, mükemmeliyetçilik ve sağlık sorunları bağımsız değişkenlerinin birlikte analize girmesiyle ortaya çıkan regresyon katsayısı (R = .579, R^2 = .336, F = 15.984, p < .01) istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Akademik öz yeterlik, düzen, hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, aile beklentileri, ailesel eleştiri, kişisel standartlar, fiziksel sağlık ve psikolojik sağlık değişkenleri birlikte değerlendirildiğinde derse katılım varyansının %33'ünü açıklamaktadır.

Tablo 13 incelendiğinde akademik öz yeterlik (β = .297, p < .01), düzen (β = .189, p < .01) ve kişisel standartlar (β = .172, p < .01) değişkenleri derse katılımı pozitif yönde yordamaktadır. Aile beklentileri (β = -.184, p < .01) ve psikolojik sağlık (β = -.252, p <. 01) değişkenleri ise derse katılımı negatif yönde yordamaktadır. Hatalara aşırı ilgi (β = -.035, p > .05), davranışlardan şüphe (β = -.044, p > .05), ailesel eleştiri (β = .013, p > .05) ve fiziksel sağlık (β = .087, p > .05) değişkenleri ile derse katılım regresyonunda ise anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde akademik öz yeterliği, düzenli olma eğilimi ve kişisel standartları yüksek öğrencilerin derse katılımlarının da yüksek olacağı; aile beklentileri ve psikolojik sağlığı yüksek olan öğrencilerin ise derse katılımlarının düşük olacağı ifade edilebilir.

5. TARTIŞMA VE YORUM

18-25 yaş aralığını kapsayan beliren yetişkinlik dönemi, bireylerin kimlik oluşturma sürecinde, yaşam tarzlarına ve geleceklerine dair kritik kararlar verdikleri bir geçiş dönemidir (Arnett, 2000). Bu süreçte genç bireyler hem akademik başarıyı sürdürme hem de psikolojik dayanıklılık geliştirme konusunda artan bir ihtiyaç duymaktadır. Akademik öz yeterlik, mükemmeliyetçilik ve sağlık sorunları değişkenlerinin kişi üzerindeki yansımaları ve akademik başarıya etkisi göz önünde bulundurulduğunda beliren yetişkinlik dönemindeki öğrencilerin derse katılımlarının bu değişkenler açısından incelenmesi yalnızca akademik başarıyı değerlendirmekle kalmaz; aynı zamanda psikolojik direnç, sorumluluk geliştirme ve bireysel potansiyeli gerçekleştirme süreçlerine dair önemli ipuçları da sunar. Bununla birlikte, derse katılımın akademik öz yeterlik, mükemmeliyetçilik eğilimleri ve sağlıkla ilgili bireysel etkenlerle olan ilişkisi, üniversite ortamında öğrencilere sunulacak destek hizmetlerinin planlanması ve niteliğinin belirlenmesinde önemli bir rehber işlevi görebilir. Ayrıca bu araştırma, eğitim psikolojisi çerçevesinde öğrencilerin öğrenme motivasyonları, duygusal durumları ve bilişsel yeterlilikleri arasındaki etkileşimlere dair değerli bilgiler sunmaktadır. Akademik öz yeterlik, mükemmeliyetçilik ve sağlık gibi hem psikolojik hem de fizyolojik faktörlerin birlikte ele alınması, öğrenci davranışlarının daha bütüncül bir yaklaşımla incelenmesine olanak tanır. Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) alanında ise bu çalışma, bireysel farklılıkların anlaşılmasına, risk grubundaki öğrencilerin erken saptanmasına ve etkili destek programlarının geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin derse katılımlarının akademik öz yeterlik, mükemmeliyetçilik ve sağlık sorunları düzeyleri ile ilişkisi incelenmiştir. Yapılan analizlerde akademik öz yeterlik toplam puanı, mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarından olan düzen, kişisel standartlar ve aile beklentileri boyutu ile sağlık sorunlarının alt boyutlarından olan psikolojik sağlık boyutunun öğrencilerin derse katılım durumlarını önemli ölçüde açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin derse katılımlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek amacıyla Bağımsız Gruplar t-Testi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda üniversite öğrencilerinin derse katılımlarının cinsiyete göre istatistiksel açıdan fark yaratmadığı saptanmıştır.

Üniversite öğrencilerinin derse katılımlarının okulu sevme düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek amacıyla Bağımsız Gruplar t-Testi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda öğrencilerin okulu sevme düzeyleri açısından derse katılım durumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Buna göre okudukları okulu yüksek düzeyde sevenlerin derse katılımları, okudukları okulu düşük düzeyde sevenlerin derse katılımlarından daha yüksektir.

Üniversite öğrencilerinin derse katılımlarının bölümü sevme düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu analiz sonucunda üniversite öğrencilerinin derse katılımlarının bölümü sevme düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu analiz etmek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda da bölümünü orta düzeyde sevenlerin puan ortalamalarının düşük düzeyde sevenlerin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu ve bölümünü yüksek düzeyde sevenlerin puan ortalamalarının da düşük düzey ve orta düzeyde sevenlerin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin derse katılımlarının mutluluk düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek amacıyla yapılan analizde homojenlik sağlanamadığından dolayı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yerine Welch Testi sonuçları dikkate alınmıştır. Yapılan analizde üniversite öğrencilerinin derse katılımlarının mutluluk düzeylerine göre istatiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştğı sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu analiz etmek amacıyla Dunnett çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda da mutluluk düzeyi orta olanların puan ortalamalarının düşük düzey olanların puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu ve mutluluk düzeyi yüksek olanların puan ortalamalarının da düşük düzey ve orta düzey olanların puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Derse katılım ile akademik öz yeterlik, mükemmeliyetçiliğin alt boyutları olan düzen, kişisel standartlar, hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, aile beklentileri, ailesel eleştiri, sağlık sorunları alt boyutları olan fiziksel ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkileri analiz etmek amacıyla Pearson Korelasyon Testi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda derse katılım ile değişkenlerin arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda derse katılım ile akademik öz yeterlik,

mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarından olan düzen ve kişisel standartlar boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, derse katılım ile mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarından olan hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, aile beklentileri, ailesel eleştiri boyutları, sağlık sorunları alt boyutları olan fiziksel ve psikolojik sağlık boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Son olarak üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlik, mükemmeliyetçilik ve sağlık sorunları düzeylerinin derse katılımlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda akademik öz yeterlik, düzen ve kişisel standartlar değişkenlerinin derse katılımı pozitif yönde yordadığı, aile beklentileri ve psikolojik sağlık değişkenlerinin ise derse katılımı negatif yönde yordadığı saptanmıştır. Bu bağlamda akademik öz yeterliği, düzenli olma eğilimi ve kişisel standartları yüksek öğrencilerin derse katılımlarının da yüksek olacağı; aile beklentileri ve psikolojik sağlığı yüksek olan öğrencilerin ise derse katılımlarının düşük olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca akademik öz yeterlik, düzen, hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, aile beklentileri, ailesel eleştiri, kişisel standartlar, fiziksel sağlık ve psikolojik sağlık değişkenleri birlikte derse katılım varyansının %33'ünü açıklamaktadır.

Tartışma bölümünde, araştırmadan elde edilen sonuçlar ayrıntılı biçimde ele alınmış ve konuya ilişkin değerlendirmelere yer verilmiştir.

5.1. Üniversite Öğrencilerinin Derse Katılımlarının Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermemesine Yönelik Tartışma ve Yorum

Üniversite öğrencilerinin derse katılımlarını cinsiyet açısından analiz etmek amacıyla Bağımsız Gruplar t-Testi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda üniversite öğrencilerinin derse katılımlarının cinsiyete göre istatistiksel açıdan fark yaratmadığı saptanmıştır. Karamanlı (2023) tarafından lise öğrencilerinin öznel iyi oluşu artırma stratejilerinin ve duygu düzenleme becerilerinin derse katılımları üzerindeki etkisi incelenen araştırmada kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin derse katılımları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sökmen (2019) tarafından ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin katılımının öz yeterlik ve öğrenme ortamı ile ilişkisi incelendiği araştırmada kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin derse katılımları

arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Erişti (1998) tarafından üniversite öğrencilerinin öğrenme sürecine katılımlarının incelendiği araştırmada kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin derse katılımları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Vural ve Yavuz (2019) tarafından öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ve derse katılımlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmada öğrencilerin derse katılımlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Saka (2021) tarafından öğrencilerin duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık düzeylerinin derse katılımları üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmada öğrencilerin derse katılımlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Eraslan (2023) tarafından öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile derslere katılımları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada öğrencilerin derse katılımlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, araştırmadan elde edilen sonucu destekler nitelikte olsa da literatürde farklı sonuçlara ulaşmış araştırmalar da bulunmaktadır. Wade (1994) tarafından öğrencileri sınıf tartışmalarına katılmaya motive eden faktörlerin incelendiği araştırmada erkeklerin katılımlarının kadınlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Crombie vd. (2003) tarafından üniversite sınıflarında öğrencilerin kendi katılımlarına ve öğretim üyelerinin davranışlarına ilişkin algılarının incelendiği araştırmada erkek öğrenciler, kadın öğrencilere kıyasla kendilerini daha fazla katılımcı olarak bildirmişlerdir. Sever vd. (2014) tarafından lise öğrencilerinin sınıf içi katılımlarını etkileyen faktörlerin incelendiği araştırmada kız öğrencilerin duygusal ve bilişsel katılım ve derse katılım toplam puanlarının erkeklere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Marks (2000) tarafından öğrencilerin öğretim faaliyetlerine katılımını etkileyen faktörlerin incelendiği ve bu katılımın ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerindeki örüntülerinin karşılaştırıldığı araştırmada her üç öğretim düzeyinde de kız öğrencilerin öğretim faaliyetlerine erkeklere kıyasla daha fazla katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada kadın ve erkek öğrencilerin derse katılımlarının farklılaşmamasının ve puanlarının birbirlerine yakın olmasının sebebi çalışma grubunun YTÜ öğrencilerinden oluşmasından dolayı her iki cinsiyetin de yüksek katılım göstermeleri olabilir. Bu bağlamda, çeşitli okul türlerinde gerçekleştirilecek benzer araştırmalar, alanyazına önemli katkılar sunabilir.

5.2. Üniversite Öğrencilerinin Derse Katılımlarının Okulu Sevme Düzeylerine Göre Farklılık Göstermesine Yönelik Tartışma ve Yorum

Üniversite öğrencilerinin derse katılımlarının okulu sevme düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek amacıyla Bağımsız Gruplar t-Testi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda öğrencilerin okulu sevme düzeyleri açısından derse katılım durumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Buna göre okudukları okulu yüksek düzeyde sevenlerin derse katılımları, okudukları okulu düşük düzeyde sevenlerin derse katılımlarından daha yüksektir. Goodenow ve Grady (1993) tarafından kentsel bölgelerde yaşayan ergen öğrencilerin okula aidiyet duygularının öğrencilerin akademik motivasyonu üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmada okula aidiyet duygusu gösteren öğrencilerin daha yüksek düzeyde motivasyon ve çaba gösterdikleri bulunmuştur. Aypay ve Eryılmaz (2011) tarafından öğrencilerin okul tükenmişliği bildirmeleri ile derse katılma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada öğrencilerin okudukları okula ilgilerini kaybetmelerinin derse katılma motivasyonlarını negatif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cheong ve Ong (2016) tarafından öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı katılımlarının incelendiği araştırmada okudukları okula ilişkin memnuniyet bildiren öğrencilerin katılımlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Elmore ve Huebner (2010) tarafından okul memnuniyeti ve öğrenci katılım davranışı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada okuluna karşı memnuniyet bildiren öğrencilerin daha yüksek katılım davranışı sergiledikleri görülmüştür. Ladd vd. (2000) tarafından anaokulu öğrencilerinin okul sevgisi ve sınıf katılımı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada okul sevgisinin sınıf katılımını teşvik ettiği bulunmuştur. Bu sonuçlar, araştırmadan elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Literatürde öğrencilerin okudukları okuldan memnuniyet bildirme durumları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Çavdar ve Çalış, 2023; Kantek ve Kazancı, 2012; Koç ve Arkan, 2021). Akademik başarı ve derse katılım ilişkisi düşünüldüğünde bu farklılığın sebebi okula karşı memnuniyet bildirmenin, öğrencilerin derse katılımını artırsa da bu öğrencilerin akademik başarıyı artıracağı anlamına gelmemesi olabilir.

Bu araştırmada okulu yüksek düzeyde sevenlerin puan ortalamalarının düşük düzeyde sevenlerin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olmasının sebebi okulunu seven kişilerin daha yüksek memnuniyet ve olumlu tutumlar bildirdiği

ve bunun da derse katılım değişkeninin alt boyutu olan duygusal katılıma karşılık gelmesi olabilir. Duygusal katılım öğrencinin okula karşı his ve tutumları olarak tanımlanabilir (Appleton vd., 2008). Ayrıca öğrenme ortamının özellikleri öğrenciler tarafından beğeniliyorsa bu durum öğrencilerin motivasyonunu artırmakta ve bu da öğrencilerin daha yüksek katılım davranışı göstermesini sağlıyor olabilir (Reeve, 2012).

5.3. Üniversite Öğrencilerinin Derse Katılımlarının Bölümü Sevme Düzeylerine Göre Farklılık Göstermesine Yönelik Tartışma ve Yorum

Üniversite öğrencilerinin derse katılımlarının bölümü sevme düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bu analiz sonucunda üniversite öğrencilerinin derse katılımlarının bölümü sevme düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu analiz etmek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda da bölümünü orta düzeyde sevenlerin puan ortalamalarının düşük düzeyde sevenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve bölümünü yüksek düzeyde sevenlerin puan ortalamalarının da düşük düzey ve orta düzeyde sevenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Saka (2021) tarafından öğrencilerin duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık düzeylerinin derse katılımları üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmada okudukları bölümü yüksek düzeyde seven öğrencilerin derse katılımlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nguyen vd. (2024) tarafından öğrencilerin öğrenme katılımlarının incelendiği araştırmada öğrencilerin bölümlerinin kişisel gelişimlerine katkı sağladığını düşünmelerinin, bölümlerinin sosyal anlamda değerli ve saygın olduğunu düşünmelerinin ve derslerinden memnuniyet duymalarının daha yüksek katılımla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sıvacı vd. (2018) tarafından öğretmenlik bölümü okuyan öğrencilerin araştırma ve lisansüstü eğitimle ilgili tutumlarının incelendiği araştırmada bölümünden memnuniyet bildiren öğrencilerin daha fazla motive oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda da öğrencilerin motivasyon bildirmesi de katılım için önemli bir durum olarak görülmektedir (Kaya, 1995; Martin, 2007; Zumbrunn vd., 2014). Çünkü motivasyon, bireyin bir etkinliğe katılmasını sağlayan ve bu davranışı harekete geçiren psikolojik

süreçleri kapsamaktadır (Wong ve Liem, 2021). Bu sonuçlar, araştırmadan elde edilen sonucu destekler niteliktedir.

Bu araştırmada bölümünü orta düzeyde sevenlerin puan ortalamalarının düşük düzeyde sevenlerin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olması ve bölümünü yüksek düzeyde sevenlerin puan ortalamalarının da düşük düzey ve orta düzey sevenlerin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olmasının sebebi öğrencilerin sevdiği ve ilgi duyduğu bir bölümde okumasının duygusal bağlılık ve içsel motivasyon oluşturması nedeniyle derse daha aktif katılım sağlamaları olabilir (Eccles ve Wigfield, 2002). Çünkü öğrencilerin bölümlerine duyduğu ilgi ve bağ katılımı kayda değer biçimde teşvik etmektedir. Ayrıca okudukları bölüme karşı duygusal bağlılığı olan öğrenciler yerine getirmeleri gereken akademik görevlerinin amaçlarını ve alaka düzeyini anlayabilmektedir (Schaufeli vd, 2002). Okudukları bölümü seven ve bölümlerinin anlam ve amaçlarını kavrayan öğrencilerin motive olması (Lee, 2017) ve öğrencilerin sorumluluk bilincine sahip olması (Özdoğru, 2021) katılımı artırmaktadır. Saka (2021) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin okudukları bölümü yüksek düzeyde sevmelerinin daha yüksek öğrenci katılımıyla ilişkili olmasının sebebinin, bu öğrencilerin derslere daha ilgili yaklaştıkları, öğrenmeye karşı daha istekli oldukları, derse hazırlıklı geldikleri ve daha fazla çaba göstermeleri olduğu düşünülmektedir.

5.4. Üniversite Öğrencilerinin Derse Katılımlarının Mutluluk Düzeylerine Göre Farklılık Göstermesine Yönelik Tartışma ve Yorum

Üniversite öğrencilerinin derse katılımlarının mutluluk düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek amacıyla homojenlik sağlanamadığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yerine Welch Testi sonuçları dikkate alınmıştır. Yapılan analizde üniversite öğrencilerinin derse katılımlarının mutluluk düzeylerine göre istatiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu analiz etmek amacıyla Dunnett çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda da mutluluk düzeyi orta olanların puan ortalamalarının düşük düzey olanların puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu ve mutluluk düzeyi yüksek olanların puan ortalamalarının da düşük düzey ve orta düzey olanların puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Lewis vd. (2009) tarafından öğrencilerin negatif ve pozitif

duygularının katılım üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmada pozitif duygular bildiren öğrencilerin derse katılımının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Reschly vd. (2008) tarafından olumlu duyguların ve öğrenci katılımının incelendiği araştrmada olumlu duyguların daha yüksek öğrenci katılımıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Roeser vd. (2001) tarafından öğrencilerin duygusal-davranışsal sorunlar ve okula bağlılık düzeylerinin incelendiği araştırmada negatif duyguların öğrencilerin öğrenme süreçlerinden kopmasına yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Bireyin olumlu duygulara sahip olması aktivitelere daha fazla katılmasını, daha sık sosyal etkileşimler kurmasını ve enerjisinin daha yüksek olmasını sağlamakadır (Lyubomirsky vd., 2005). Bu sonuçlar, araştırmadan elde edilen sonucu destekler niteliktedir.

Bu araştırmada mutluluk düzeyi orta olanların puan ortalamalarının düşük düzey olanların puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olması ve mutluluk düzeyi yüksek olanların puan ortalamalarının da düşük düzey ve orta düzey olanların puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olmasının sebebi olumlu duygular içerisinde olan öğrencilerin okul ortamında duygusal ve davranışsal adaptasyon sağlamasının (Lewis vd., 2009) ve başa çıkma stratejilerini daha iyi kullanmasının (Reschly vd., 2008) derse katılımı artırması olabilir. Bu sonucun nedenleri arasında duyguların öğrenme ve akademik motivasyon sürecindeki rolü de yer alabilir (Eryılmaz ve Altınsoy, 2016). Ayrıca Turner vd. (1998) tarafından yapılan araştırmada da olumsuz duygulanımı yüksek olan öğrencilerin, derin öğrenme stratejilerini kullanma, zorluklara yönelme ve başarısızlık sonrasında yeniden çaba gösterme eğilimlerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple derse katılım davranışını bireyin sahip olduğu olumsuz duygular azaltırken pozitif duygular artırıyor olabilir.

5.5. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik, Mükemmeliyetçilik ve Sağlık Sorunları Düzeylerinin Derse Katılımı Yordamasına Yönelik Tartışma ve Yorum

Üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlik, mükemmeliyetçilik ve sağlık sorunları düzeylerinin derse katılımı anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını analiz etmek için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda akademik öz yeterlik, düzen ve kişisel standartlar değişkenlerinin derse katılımı pozitif

yönde yordadığı, aile beklentileri ve psikolojik sağlık değişkenlerinin ise derse katılımı negatif yönde yordadığı saptanmıştır. Bu kapsamda akademik öz yeterliği, düzenli olma eğilimi ve kişisel standartları yüksek öğrencilerin derse katılımlarının da yüksek olacağı; aile beklentileri ve psikolojik sağlığı yüksek olan öğrencilerin ise derse katılımlarının düşük olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca akademik öz yeterlik, düzen, hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, aile beklentileri, ailesel eleştiri, kişisel standartlar, fiziksel sağlık ve psikolojik sağlık değişkenleri birlikte derse katılım varyansının %33'ünü açıklamaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular akademik öz yeterliğin öğrenci katılımının pozitif bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Salmela-Aro ve Upadyaya (2012) tarafından öğrencilerin akademik yaşamlarındaki taleplerin ve kaynakların okula katılım üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmada öz yeterlik inancının katılımla pozitif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Caraway vd. (2003) tarafından öz yeterlik, hedef yönelimi ve başarısızlık korkusunun okul katılımıyla olan ilişkisinin incelendiği çalışmada öz yeterlikleri yüksek seviyede olan öğrencilerin derse katılımlarının da yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Galyon vd. (2012) tarafından akademik öz yeterlik ile öğrenci katılımı arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmada akademik öz yeterliğin öğrenci katılımını yordadığı bulgusuna varılmıştır. Çelik-Işık (2019) tarafından öz yeterlik inançları ve derse katılım davranışı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada öğrencilerin derse yönelik öz yeterlik inançlarının derse katılımı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fırat ve Açıkgül-Fırat (2021) tarafından öğrencilerin fen ve matematik derslerine katılım davranışlarının incelendiği araştırmada kendini proje oluşturmada yeterli hissedenlerin derse katılımlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak Akeren (2020) tarafından akademik öz yeterliğin derse katılmaya motive olma üzerindeki etkisinin analiz edildiği araştırmada akademik öz yeterlik düzeyinin derse katılma konusunda motivasyon sağlama konusunda yordayıcı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki bu sonuçlar araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bireyin sahip olduğu öz yeterlik düzeyi, karşılaştığı stresli durumlarla başa çıkmasını kolaylaştırarak hem duygusal tepkilerini düzenlemesine hem de karşılaştığı sorunlara yönelik etkili stratejiler geliştirmesine katkı sağlamaktadır (Özcan ve Işıldar, 2021). Birey bu psikolojik dayanıklılık sayesinde, derste ortaya çıkabilecek başarısızlık korkusu, anlaşılmama endişesi ya da performans baskısı gibi olumsuz duygularla daha etkili baş

edebildiği için derse katılım konusunda da olumlu bir davranış sergiliyor olabilir. Ayrıca öğrencilerin öz yeterlik inançları, hedef belirleme sürecini ve bu hedeflere yönelik bağlılık derecesini şekillendirmektedir. Aynı zamanda kişi, karşılaştığı güçlükler ve başarısızlıklar karşısında motivasyonunu sürdürme, azim gösterme ve dirençli kalma açısından da bu inançlardan etkilenmektedir. Bu inançlar, bireyin analitik düşünme becerilerinin niteliğini ve olaylara yüklediği neden-sonuç ilişkilerini de etkilemektedir (Bandura vd. 1996). Bunun aksine düşük öz yeterlik düzeyi bildiren öğrenciler, çoğunlukla başarısızlık korkusu yaşadıkları için zor olduğunu düşündükleri görevleri üstlenmekten kaçınmaktadır (Bandura, 2010). Çünkü bu bireyler kendi potansiyellerine inanmadıkları ya da düşük bir şekilde inandıkları için görevi yerine getirme konusunda isteksizdirler (Aydoğan, 2008; Telef, 2011). Aynı zamanda bireyler görevleri gerçekleştirme konusunda kendilerini yetkin hissederse o görevi seçme eğilimi gösterirken kendilerini yetkin hissetmedikleri görev ve etkinliklerden kaçınma eğilimi göstermektedirler (Pajares, 2002). Öz yeterliğin birey üzerindeki bu olumlu etkileri de öğrencilerin derse katılımlarını artırıyor olabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular düzen ve kişisel standartlar boyutlarının öğrenci katılımının pozitif bir yordayıcısı olduğunu gösterirken aile beklentileri boyutunun öğrenci katılımının negatif bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Kljajic vd. (2017) tarafından mükemmeliyetçilik modeli ile üniversite öğrencilerindeki katılım davranışlarının ilişkisinin incelendiği araştırmada kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin daha yüksek katılımla ilişkili olduğu ve sosyal olarak belirlenmiş mükemmeliyetçiliğin ise daha düşük katılımla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik, bireyin kendisi için yüksek ve titiz ölçütler koyması, kendi davranışlarını sert bir şekilde yargılaması ve bu yargılar doğrultusunda katı bir öz eleştiri yapması gibi tutumları içermektedir. Sosyal olarak belirlenen mükemmeliyetçilik ise bireyin ailesi, eşi veya arkadaşları gibi önemli kişilerden onay ve kabul görmek ya da bunu sürdürmek amacıyla, başkalarının kendisine yüklediğini düşündüğü yüksek beklentileri karşılamaya yönelik bir mükemmel olma çabasını içermektedir (Hewitt ve Flett, 1991). Bu mükemmeliyetçilik boyutları ve araştırma sonuçları düşünüldüğünde bu araştırmanın bulgularıyla paralellik görülmektedir. Mükemmeliyetçilik ile derse katılım arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı araştırma olsa da mükemmeliyetçiliğin diğer değişkenlerle ilişkisi üzerinden yorum yapılabilir.

Sünkür vd. (2013) tarafından öğrencilerin akademik risk alma durumları ile olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri arasındaki ilişkinin analiz edildiği çalışmada öğrencinin yaşadığı başarısızlıktan sonra toparlanma ve aktif olma eğilimi ile olumlu mükemmeliyetçiliği arasında pozitif bir ilişki bulunurken olumsuz mükemmeliyetçiliği arasında negatif bir ilişki saptanmıştır. Bu durum olumsuz mükemmeliyetçilik özelliğine sahip öğrencilerin kaçınma davranışı sergilemelerinden (Burns ve Fedewa, 2005) kaynaklanıyor olabilir. Bu da olumsuz mükemmeliyetçilik gösteren öğrencilerin derse katılmaktan kaçınmalarına sebep olabilir. Frost vd. (1990) tarafından çok boyutlu mükemmeliyetçiliği ölçmek için bir ölçek geliştirilip mükemmeliyetçiliğin çeşitli hipotezlerle ilişkisinin dört ayrı çalışmada test edildiği araştırmada hatalarla ilgili endişe, ebeveyn beklentileri, ebeveyn eleştirisi ve davranışlardan şüphe boyutlarının erteleme davranışıyla pozitif şekilde ilişkili olduğu, kişisel standartlar ve düzen boyutunun ise erteleme sıklığı ile negatif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle erteleme alışkanlığı sergileyen bireyin derse katılım göstermekten kaçınabileceği düşünüldüğünde elde edilen sonucun bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Akar vd. (2018) tarafından olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ve kendini engelleme arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada olumlu mükemmeliyetçilik özelliğine sahip öğrencilerin daha az öz engelleme davranışı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öz engelleme gösteren bireylerin daha az sorumluluk alıp ve daha az çaba sergiledikleri (Berglas ve Jones, 1978) düşünüldüğünde bu sonuç da araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Vandiver ve Worrell (2002) tarafından "Neredeyse Mükemmel Ölçeği"nin psikometrik özelliklerinin incelendiği araştırmada yüksek standartlar ve düzen boyutunun sağlıklı mükemmeliyetçiliği ölçtüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Çünkü yüksek standartlar ve düzen boyutu derse katılım davranışını pozitif bir şekilde yordamaktadır. Bunlara ek olarak bireyin mükemmeliyetçi çabalar göstermesinin daha yüksek iş katılımıyla ilişkili olduğu, mükemmeliyetçi endişeler göstermesinin ise daha düşük iş katılımıyla ilişkili olduğu görülmüştür (Stoeber ve Damian, 2016). Mükemmeliyetçi çabaların kişisel standartlar ve düzen, mükemmeliyetçi endişelerinse ebeveyn beklentileri, ebeveyn eleştirisi, davranışlardan şüphe ve hatalara ilgi boyutunu içerdiği (Sirois ve Molnar, 2016) düşünülürse bu sonuç da araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Rice vd. (2005) tarafından uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik ile ebeveynlerin performans beklentileri ve eleştirel tutumları

arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada ebeveyn beklentilerinin mükemmeliyetçi çabalara yol açtığı (uyumlu mükemmeliyetçilik) ve ebeveyn eleştirilerinin ise mükemmeliyetçi kaygılara (uyumsuz mükemmeliyetçilik) yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre ebeveyn beklentileri sağlıklı bir durum gösterirken bu araştırmanın bulgularına göre ebeveyn beklentileri sağlıksız bir duruma sebep olmaktadır. Çünkü derse katılımı negatif bir şekilde yordamaktadır. Bu farklılık, bu araştırmadaki öğrencilerin ebeveynlerinin çocukları hakkında gerçekçi ve ulaşılabilir olmayan beklentilere girmesinden kaynaklanıyor olabilir. Uyumlu mükemmeliyetçilik özelliklerine sahip bireyin daha düşük akademik stres seviyeleri göstermesi, daha iyi problem çözmeyi ve kişisel standartları ve beklentileri bozmak yerine motive olmayı teşvik etmektedir (Rice vd., 2016). Bu durum da derse katılım davranışı gösterme konusundaki engelleri kaldırıyor olabilir. Ayrıca öğrencilerin ailelerinin beklentilerini karşılayacak şekilde üniversite ve bölüm seçmesi içsel bir bağ kurmalarını zorlaştırabilir ve bu durum, öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını olumsuz yönde etkileyebilir.

Bu araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu da hatalara aşırı ilgi, ailesel eleştiri ve davranışlardan şüphe boyutlarının derse katılımı anlamlı bir şekilde yordamamasıdır. Bireyin davranışlarından şüphe duyması, gerçekleştirdiği eylemin kalitesiyle ilgili şüphe etmesine yöneliktir (Frost vd. 1990). Bu durum bireyin içsel sorgulama düzeyini artırabilir, ancak bu sorgulama her zaman dışa dönük bir davranış olan derse katılımı tetiklemeyebilir. Bireyin hata yapmaya dair endişe yaşaması hata yapmamak ve davranışlarının kusursuz olması için çabalamasını sağlar (Frost vd. 1990). Fakat bu araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin hata yapma konusunda endişeleri olsa dahi olumlu ve desyekleyici bir okul iklimi içinde olmaları derse katılımlarını etkilemiyor olabilir. Çünkü okul iklimi okul yaşamının niteliği ve yapısını ifade etmektedir (Cohen vd., 2008). Öğrencilerin olumlu bir okul iklimi içinde bulunması, öğrencilerin öğrenme istekliliğini, duygusal açıdan kendilerini güvende hissetmelerini ve genel akademik performanslarını olumlu bir şekilde etkilemektedir (Güven vd., 2024). Ebeveyn eleştirileri boyutu ise bireyin ebeveynlerinin beklentilerini gerçekleştiremediği durumda onlar tarafından onaylanmayacağını ve eleştirileceğini düşünmeyi içerir (Frost vd. 1990). Bu araştırmada ebeveyn eleştirileri boyutunun derse katılımı yordamamasının sebebi öğrencilerin ebeveynlerinden gelen eleştirileri içselleştirmemiş olmalarından ve okul ortamındaki akran desteği ve

öğretmen yaklaşımı gibi farklı motivasyon kaynaklarına odaklanmalarından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca bir öğrenci öğretmenler ve akranları tarafından sevildiğini, kabul gördüğünü ve değer verildiğini hissetmesiyle oluşan öznel aidiyet duygusunun, motivasyonun çeşitli boyutları üzerinde etkili olduğu; bu motivasyonun da öğrencinin zorlu akademik görevlerde yer alma ve bu görevlerde ısrarla çaba gösterme davranışlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Goodenow, 1992).

Araştırmadan elde edilen bulgular fiziksel sağlık durumunun öğrenci katılımının anlamlı bir yordayıcısı olmadığını göstermektedir. Literatürde derse katılım davranışı ile fiziksel sağlık arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma olmasa da fiziksel sağlığın diğer değişkenlerle ilişkisi üzerinden yorum yapılabilir. Faulkner vd. (2009) tarafından okula bağlı hissetmeyen ergenleri etkileyen faktörlerin incelendiği araştırmada kendisini sağlıksız hisseden öğrencilerin daha düşük bir düzeyde okula bağlılık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul bağlılığı ve derse katılım arasındaki pozitif ilişki (Lee, 2017) düşünüldüğünde bu sonuç araştırmanın bulgusuyla farklılık göstermektedir. Bu farklılığın sebebi araştırma grubu arasındaki sağlık durumu gerçekten kötü olan öğrencilerin veri toplandığı zaman okulda olmama ihtimallerinden kaynaklanıyor olabilir (Voltan-Acar, 1986). Voltan-Acar (1986) tarafından öğrencilerin sorunlarının akademik başarı üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmada sağlık sorunları ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Derse katılım ve akademik başarı arasındaki olumlu bağlantı düşünüldüğünde bu sonuç araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu benzerlikten hareketle bazı öğrencilerin yaşadığı sağlık problemlerine rağmen bu durumun günlük yaşamlarını ve akademik yaşantılarını etkilemesine izin vermemiş olabilecekleri de düşünülebilir (Voltan-Acar, 1986).

Araştırmadan elde edilen bulgular psikolojik sağlık durumunun öğrenci katılımının negatif bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Mustapha vd. (2010) tarafından öğrencilerin derse katılımları üzerinde rol oynayan etmenlerin analiz edildiği çalışmada öğrenciler kendilerini ruhsal olarak iyi hissetmediklerinde derse odaklanamadıklarını ve bundan dolayı derse katılım gösteremediklerini belirtmişlerdir. Antaramian (2014) tarafından çift faktörlü ruh sağlığı modelinin üniversite öğrencilerinin psikolojik uyum ve akademik performansını anlamadaki etkisinin analiz edildiği çalışmada ruh sağlığı güçlü olan öğrencilerin daha yüksek öğrenci katılımı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Li ve Lerner (2011) tarafından

okul katılımı ile akademik başarı, depresyon, suç davranışı ve madde kullanımı gibi sonuçlar arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada yüksek katılım gösteren öğrencilerin daha az depresyon riski taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Kadiyono ve Liyani (2019) tarafından öğrenci stresi ile öğrenci katılımı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada stresli öğrencilerin daha düşük katılım davranışı gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kaya (1995) tarafından yapılan araştırmada derse katılım ile çeşitli duyuşsal değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada kaygılı öğrencilerin daha az derse katılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki bu sonuçlar araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Psikolojik açıdan sağlıklı bireylerin okuma başarılarının daha yüksek olduğu, okula devamsızlıklarının daha az görüldüğü, akademik yeteneklerine dair daha olumlu düşünceler taşıdıkları, öz düzenleme becerilerinin daha gelişmiş olduğu ve okula verdikleri değerin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Suldo ve Shaffer, 2008). Ayrıca iyi bir psikolojik sağlığa sahip birey, kendi için gerçekçi ve mantıklı hedefler belirleyerek bu hedefleri gerçekleştirirken karşılaştığı engellerle başa çıkabilmektedir. Hedeflerini başarıyla gerçekleştiremediğinde ise umutsuzluğa kapılmayıp kararlı bir şekilde karşılaştığı engellerle başa çıkmaya çalışmaktadır (Bakırcıoğlu, 2020). Bundan dolayı psikolojik açıdan sağlıklı olma öğrencilerin derse katılım davranışını olumlu yönde etkiliyor olabilir. Ayrıca psikolojik açıdan sağlıklı öğrenciler, geleceğe yönelik daha umutlu ve hedef odaklı bir bakış açısına sahip olabilirler; bu da akademik başarıya ulaşma sürecinde karşılaşılan engelleri aşmada destekleyici bir rol oynayabilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin derse katılımlarının akademik öz yeterlik, mükemmeliyetçilik ve sağlık sorunları düzeyleri ile ilişkisi incelenmiştir. İstatistiksel bulgular, mevcut literatür doğrultusunda ele alınarak değerlendirilmiş ve ilgili çıkarımlarda bulunulmuştur. Yapılan analizlere göre araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibidir.

- Öğrencilerin cinsiyetleri açısından derse katılımlarının anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.
- Okulu yüksek düzeyde sevenlerin derse katılımlarının, düşük düzeyde sevenlerin derse katılımlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Bölümünü orta düzeyde sevenlerin derse katılımlarının, düşük düzeyde sevenlerin derse katılımlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu ve bölümünü yüksek düzeyde sevenlerin derse katılımlarının da düşük düzey ve orta düzeyde sevenlerin derse katılımlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Mutluluk düzeyi orta olanların derse katılımlarının, düşük düzey olanların derse katılımlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu ve mutluluk düzeyi yüksek olanların derse katılımlarının da düşük düzey ve orta düzey olanların derse katılımlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Akademik öz yeterlik, düzen ve kişisel standartlar değişkenlerinin derse katılımı pozitif yönde yordadığı; aile beklentileri ve psikolojik sağlık değişkenlerinin ise derse katılımı negatif yönde yordadığı bulunmuştur. Hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, ailesel eleştiri ve fiziksel sağlık değişkenlerinin ise derse katılımın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur.

6.2. Öneriler

Araştırma bulgularına yönelik öneriler ile gelecekte yapılacak çalışmalara ilişkin öneriler, literatür doğrultusunda ayrı başlıklar altında incelenmiştir.

6.2.1. Araştırmanın Bulgularına Yönelik Öneriler

- Mutlulukları yüksek düzeyde seven öğrencilerin derse katılımlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda okul ortamlarında pozitif duyguları teşvik eden müdahaleler (destekleyici ilişkiler, anlamlı aktiviteler), öğrenci katılımını destekleyebilir.
- Okudukları okulu ve bölümü yüksek düzeyde seven öğrencilerin derse katılımlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda öğretmenler öğrencilerin çalışmalarını teşvik eden, onlayı dinleyen ve onlara ilgi ve özen gösteren tutumlar sergileyebilir. Ayrıca öğrencilerin okudukları okula ve bölümlere karşı olumlu duygular hissetmeleri için aidiyet duygularını artıracak çalışmalar yapılabilir.
- Akademik öz yeterliğin derse katılımın pozitif bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda akademik öz yeterliği geliştirmeye yönelik öğrencilere akademik danışmanlık uygulamaları yapılıp öğrencilerin davranış ve performanslarıyla ilgili bilgilendirici ve destekleyici bir şekilde geri bildirimler verilebilir.
- Düzen boyutunun derse katılımın pozitif bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin düzenli ve planlı olmaları ile ilgili düzenli çalışma alışkanlıkları oluşturmaları konusunda yönlendirme yapılıp planlı ve sistemli bir şekilde çalışmanın önemi anlatılabilir.
- Kişisel standartlar boyutunun derse katılımın pozitif bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin kendilerine erişilebilir ve mantıklı hedefler oluşturabilmeleri konusunda yönlendirme yapılabilir.
- Aile beklentileri boyutunun derse katılımın negatif bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda aileden gelen beklentilerin öğrenci üzerindeki olumsuz etkisi göz önüne alınarak dışsal başarı odaklı yönlendirmeler azaltılıp öğrencilerin içsel motivasyonları güçlendirilebilir.

- Öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik özellikleri olan düzen ve kişisel standartlar boyutunun derse katılımın pozitif bir yordayıcısı olduğu, olumsuz mükemmeliyetçilik özelliği olan aile beklentileri boyutunun ise derse katılımın negatif bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda öğrencilere olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ayrımı öğretilebilir.
- Psikolojik sağlığın derse katılımın negatif bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin psikolojik sağlıklarını destekleyici programlar uygulanabilir.

6.2.2. Gelecekte Yapılacak Araştırmalar İçin Öneriler

- Araştırmada kullanılan tüm veriler, yalnızca Yıldız Teknik Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerinden toplanmıştır. Bu durum, elde edilen sonuçların genellenebilirliğini kısıtlamaktadır ve farklı üniversite, lise, ortaokul ve ilkokul gruplarında benzer sonuçların ortaya çıkıp çıkmayacağını değerlendirebilmek için daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
- Öğrenci katılımını artırmada en etkili strateji ve uygulamaları belirlemek adına karşılaştırmalı araştırmalar yürütülebilir. Bu kapsamda, öğrencilerin birkaç yıl boyunca katılımlarını ve gelişim süreçlerini izleyen boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Öğrenciler ve akademik personeli kapsayan derinlemesine görüşmelerle desteklenen nitel araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışmanın sınırlılıklarından biri, verilerin yalnızca katılımcıların öz bildirimlerine dayanmasıdır. İleride gerçekleştirilecek araştırmalarda, öz bildirim dışında gözlem teknikleri ve farklı veri toplama yöntemleri de kullanılabilir.

KAYNAKÇA

Ağaoğlu, Y. S. (2012). Dershaneye devam eden üniversite öğrencilerinin okuma nedenlerinin ve serbest zaman etkinliklerine katılımlarının değerlendirilmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 33-41. https://doi.org/10.17155/spd.08943

Akar, H., Doğan, Y. B., & Üstüner, M. (2018). The relationships between positive and negative perfectionisms, self-handicapping, self-efficacy and academic achievement. *European Journal of Contemporary Education*, *7*(1), 7-20. https://doi.org/10.13187/ejced.2018.1.7

Akbay, S., & Gizir, C. (2011). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 60-78. https://doi.org/10.17860/efd.38518

Akeren, İ. (2020). Ergenlerde akademik öz-yeterlik ve derse katılmaya motive olma: Okula bağlanmanın aracılık rolü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13*(70), 614-624. https://doi.org/10.17719/jisr.2020.4120

Akşab, Ş. (2024). *A multiple case study on student engagement in Turkish universities established after 2000s.* [Unpublished master's thesis]. Middle East Technical University.

Akyürek, M. İ. (2020). Öğretmen adaylarında akademik öz-yeterlik ve akademik güdülenme ilişkisi: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 36-50.

Aldan-Karademir, Ç., Deveci, Ö., & Çaylı, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenlemeleri ve akademik öz-yeterliklerinin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(3), 14-29. https://doi.org/10.30900/kafkasegt.446793

Altan, İ. (2015). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan eğitim personelinde iş doyumunun genel ruh sağlığı düzeyine etkisinin branş çerçevesinde karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.

Altun, F., & Yazıcı, H. (2010, Kasım). *Öğrencilerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler* [Bildiri sunumu]. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler ve Yansımaları Konferansı, Antalya.

American College of Sports Medicine. (2018). *ACSM's guidelines for exercise testing and prescription.* Wolters Kluwer.

American Psychological Association (2018). *APA dictionary of psychology*. 6 Mayıs 2025 tarihinde https://dictionary.apa.org/mental-health adresinden edinilmiştir.

Antaramian, S. (2015). Assessing psychological symptoms and well-being: Application of a dual-factor mental health model to understand college student performance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *33*(5), 419–429. https://doi.org/10.1177/0734282914557727

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369-386. https://doi.org/10.1002/pits.20303

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*(3), 651–670. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007

Armstrong, M., & Boud, D. (1983). Assessing participation in discussion: An exploration of the issues. *Studies in Higher Education, 8*(1), 33-44. https://doi.org/10.1080/03075078312331379101

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*(5), 469–480. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469

Arslan, C., Oral, T., & Karababa, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin umut düzeylerinin, kaygı, depresyon ve mükemmeliyetçilik açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 43*(194), 101-110. https://doi.org/10.15390/EB.2018.6592

Ashby, J. S., & Kottman, T. (1996). Inferiority as a distinction between normal and neurotic perfectionism. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Practice and Research, 52*(3), 237-245.

Astin, A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development, 25,* 297–308.

Atak, H., & Çok, F. (2010). İnsan yaşamında yeni bir dönem: Beliren yetişkinlik. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 17*(1), 39-50.

Atchia, S. M. C., & Chinapah, V. (2023). Factors influencing the academic achievement of secondary school students: A structural equation model. *International Journal of Instruction, 16*(1), 999-1020. https://doi.org/10.29333/iji.2023.16155a

Audas, R., & Willms, J. D. (2001). *Engagement and dropping out of school: A life-course perspective*. Human Resources Development Canada.

Ayan, A. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin matematik özyeterlik algıları, motivasyonları, kaygıları ve tutumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

Aydın, B. (2006). *Öğrenilmiş çaresizliğin yordanması ve yaşam başarısı ile ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.

Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Aypay, A., & Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(21), 26-44.

Bakırcıoğlu, R. (2020). *Çocuk ve ergende ruh sağlığı.* Anı Yayıncılık.

Balfanz, R., Herzog, L., & Mac Iver, D. J. (2007). Preventing student disengagement and keeping students on the graduation path in urban middle-grades schools: Early identification and effective interventions. *Educational Psychologist, 42*, 223–235. https://doi.org/10.1080/00461520701621079

Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy, 1*(4), 139–161. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. In D. Marks (Ed.), *The health psychology reader* (pp. 94-106). SAGE Publications.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* W.H. Freeman.

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology, 2*(1), 21–41. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1

Bandura, A. (2010). Self-efficacy. In I.B. Weiner, W.E. Craighead (Eds.), *The corsini encyclopedia of psychology* (pp. 1534-1536). John Wiley & Sons.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, *67*(3), 1206–1222. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01791.x

Bandura, A., Cioffi, D., Taylor, C. B., & Brouillard, M. E. (1988). Perceived self-efficacy in coping with cognitive stressors and opioid activation. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*(3), 479–488.

Barton, P. E. (2004). *One-third of a nation: Rising dropout rates and declining opportunities*. Policy Information Center, Educational Testing Service.

Bayhan, G., & Dalgıç, G. (2012). Liseyi terk eden öğrencilerin tecrübelerine göre okul terki. *İnönü üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(3), 107-130.

Bayraktar, S., & Bayraktar, C. (2022). *Sağlık psikolojisi.* Anı Yayıncılık.

Beck, A. T. (1991). Cognitive therapy: A 30-year retrospective. *American Psychologist, 46*(4), 368–375. https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.368

Beck, J. S. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond.* The Guilford Press.

Benk, A. (2006). *Üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinin psikolojik belirtilerle ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin, 4*(2), 200-206. https://doi.org/10.1177/014616727800400205

Birn, A. E., Pillay, Y., & Holtz, T. H. (2009). *Textbook of international health: Global health in a dynamic world.* Oxford University Press.

Boykin, A. W., & Noguera, P. (2011). *Creating the opportunity to learn: Moving from research to practice to close the achievement gap*. ASCD Books and Publications.

Bozdemir, B. S. (t.y.). *Sağlık psikolojisinde güncel konular.* St. Clements University Academic Staff - Türkiye.

Bozdemir, B. S. (t.y.a). *İnsan psikolojisi ve çevre etkisi.* St. Clements University Academic Staff - Türkiye.

Burns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today, 14*(6), 34-52.

Burns, D. D. (1980a). *Feeling good: The new mod therapy.* Harper Collins Publishers.

Burns, L. R., & Fedewa, B. A. (2005). Cognitive styles: Links with perfectionistic thinking. *Personality and Individual Differences, 38*(1), 103–113. https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.03.012

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Pegem Akademi.

Büyükvesek, E. (2024). *Üniversite öğrencilerinin fiziksel sağlık durumlarının değerlendirilmesi - bir vakıf üniversitesi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gedik Üniversitesi.

Büyükduman, F. İ. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının ingilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin özyeterlik inançları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Camadan, F. (2009). *Orta öğretim öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, *40*(4), 417-427. https://doi.org/10.1002/pits.10092

Cem-Ersoy, N., & Peker, M. (2020). Öz yeterlik ile genel not ortalaması arasındaki ilişkide akademik bütünleşme ve zaman yönetiminin rolü. *Türk Psikoloji Dergisi, 35*(85), 85-96.

Ceylan, Y. (2025). *Üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivitelere katılım düzeylerinin madde bağımlılığından korunma öz yeterliklerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.

Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 55–64. https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55

Cheong, K. C., & Ong, B. (2016). An evaluation of the relationship between student engagement, academic achievement, and satisfaction. In S. Tang, L. Logonnathan, (Eds) *Assessment for learning within and beyond the classroom* (pp. 409–416). Springer.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2008). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111*(1), 180-213. https://doi.org/10.1177/016146810911100108

Corey, G. (2015). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları* (T. Ergene, Çeviren). Mentis Yayıncılık. (Orijinal eser 2009 yılında basılmıştır)

Crombie, G., Pyke, S. W., Silverthorn, N., Jones, A., & Piccinin, S. (2003). Students' perceptions of their classroom participation and instructor as a function of gender and context. *The Journal of Higher Education, 74*(1), 51–76. https://doi.org/10.1080/00221546.2003.11777187

Çapri, B. (2020). Birey merkezli terapi. Z. Karataş, Y. Yavuzer (Ed.), *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları: Örnek uygulamalarla temel ve güncel kuramlar* içinde (s. 129-161). Pegem Akademi.

Çarkıt, E., & Yalçın, S. B. (2018). Üniversite öğrencilerinin düşünce hataları ve duyguları ifade etmelerinin mükemmeliyetçilik tutumlarını yordaması. *Sakarya University Journal of Education*, *8*(1), 195-210. https://doi.org/10.19126/suje.367429

Çavdar, Y., & Çalış, S. (2023). Üniversite öğrencilerinin okuldan memnuniyet düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki: Fen bilgisi öğretmenliği örneği. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi, 8*(E.Ş. Özel Sayısı), 57-66.

Çelik, S., Örenoğlu-Toraman, S., & Çelik, K. (2018). Öğrenci başarısının derse katılım ve öğretmen yakınlığıyla ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(1), 209-217. https://doi.org/10.24106/kefdergi.378129

Çelik-Işık, F. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları ve motivasyonlarının derse katılım düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.

Çelikkaleli, Ö. (2020). Akılcı duygusal davranış terapisi. Z. Karataş, Y. Yavuzer (Ed.), *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları: Örnek uygulamalarla temel ve güncel kuramlar* içinde (s. 275-314). Pegem Akademi.

Çetinkaya-Yıldız, E., Gençtanırım-Kurt, D. (2019). İnsancıl kuram: C. Rogers ve A. Maslow. D. Gençtanırım-Kurt ve E. Çetinkaya-Yıldız (Ed.), *Kişilik kuramları: Gerçek yaşamdan kişilik analizi örnekleriyle* içinde (s. 435-482). Pegem Akademi.

Dancer, D., & Kamvounias, P. (2005). Student involvement in assessment: A project designed to assess class participation fairly and reliably. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 30*(4), 445-454. https://doi.org/10.1080/02602930500099235

Demirbilek, N., & Han, F. (2022). Üniversite öğrencilerinde akademik özyeterliğin yordayıcıları olarak akademik motivasyon, sosyal bağlılık ve erteleme eğilimi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24*, 311-324. https://doi.org/10.29029/busbed.1165591

Demirel, Ö. (2020). *Eğitim bilimleri sözlüğü.* Pegem Akademi.

Devi, N. (2008). *Student participation in English language classroom* [Bachelor Project]. University Malaysia Sarawak.

Dığrak, E. (2014). *Meslek ve hobi edindirme kursuna katılan ve katılmayan kadınların ruh sağlığı durumlarının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 109–132. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153

Ekinci, E. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordama gücü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Elmore, G. M., & Huebner, E. S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools, 47*(6), 525–537. https://doi.org/10.1002/pits.20488

Engin, A. O., Aksakal, İ., Seven, M. A., & Sayan, A. (2016). Öğrenme ve stres arasındaki ilişki. *EKEV Akademi Dergisi, 20*(66), 107-128.

Engin, R. (2019). *Lise öğrencilerinde sosyal destek algısı ve ruhsal sorunlar arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

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*(6), 921–935. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00202-1

Eraslan, A. (2023). *Üniversite öğrencilerinin derse katılımı ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Erişti, B. (1998). *Üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım durumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Eroğlu, K., & Odacı, H. (2019). Ortaokul yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal anksiyete düzeyleri ile benlik saygıları, anne-baba tutumları, mükemmeliyetçilik özellikleri arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health, 26*(3), 108-115.

Erözkan, A. (2023). Temel kavramlar. A. Erözkan (Ed.), *Okulda ruh sağlığı* içinde (s. 1-21). Pegem Akademi.

Eryılmaz, A. (2015). Üniversite öğrencileri için derse katılım ölçeklerinin geliştirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(2), 203-214. https://doi.org/10.12780/UUSBD356

Eryılmaz, A., & Altınsoy, F. (2016). Relationships between motivation to study lesson and classroom engagement. *International Journal of Educational Researchers, 7*(2), 56-68.

Eryılmaz, A., & Deniz, M. E. (2018, 23-27 Ekim). *Üniversite öğrencilerinin sağlık (ruhsal ve fiziksel) sorunları ölçeğinin geliştirilmesi* [Bildiri sunumu]. 20. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Samsun, Türkiye.

Eryılmaz, A., & Mutlu, T. (2021). *Kuramdan uygulamaya bireyle psikolojik danışma*. Anı Yayıncılık.

Exeter, D. J., Ameratunga, S., Ratima, M., Morton, S., Dickson, M., Hsu, D., & Jackson, R. (2010). Student engagement in very large classes: The teachers' perspective. *Studies in Higher Education, 35*(7), 761–775. https://doi.org/10.1080/03075070903545058

Eyili, M. Ç. (2017). *Kadınlarda fiziksel aktivitenin yaşam kalitesi ve sağlık üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Faulkner, G. E. J., Adlaf, E. M., Irving, H. M., Allison, K. R., & Dwyer, J. (2009). School disconnectedness: Identifying adolescents at risk in Ontario, Canada. *Journal of School Health, 79*(7), 312–318. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00415.x

Fırat, S., & Açıkgül-Fırat, E. (2021). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri ve matematik dersine katılım düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(1), 72-88. https://doi.org/10.33437/ksusbd.778651

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS.* Sage Publications.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*(2), 117–142. https://doi.org/10.3102/00346543059002117

Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk.* Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Finn, J. D., & Cox, D. (1992). Participation and withdrawal among fourth-grade pupils. *American Educational Research Journal, 29*(1), 141-162. https://doi.org/10.3102/00028312029001141

Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at-risk. *Journal of Applied Psychology, 82*, 221-234. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.82.2.221

Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S. Christenson, A. Reschly, C. Wylie, (Eds) *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). Springer.

Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural Equation Modeling: A Second Course* (pp. 269-314). Information Age.

Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Molnar, D. S. (2016). Perfectionism in health and illness from a person-focused, historical perspective. In F.M. Sirois & D.S. Molnar (Eds), *Perfectionism, health, and well-being* (pp. 34-59). Springer International Publishing.

Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory Into Practice*, *50*(4), 327–335. https://doi.org/10.1080/00405841.2011.607401

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Frost, R. O., Marten, P.A., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionisim. *Cognitive Therapy and Research, 14*, 449–468. https://doi.org/10.1007/BF01172967

Furlong, M. J., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist, 8*(1), 99–113. https://doi.org/10.1007/BF03340899

Gallagher, M. W. (2012). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior (Second Edition)* (pp. 314 – 320). Academic Press.

Gallup, Inc. & Purdue University. (2014). *Great jobs great lives: The 2014 Gallup-Purdue index report.* https://www.luminafoundation.org/resource/great-jobs-great-lives/

Galyon, C. E., Blondin, C. A., Yaw, J. S., Nalls, M. L., & Williams, R. L. (2011). The relationship of academic self-efficacy to class participation and exam performance. *Social Psychology of Education, 15*(2), 233–249. https://doi.org/10.1007/s11218-011-9175-x

Geçtan, E. (1998). *Psikanaliz ve sonrası*. Remzi Kitabevi.

Gibbs, R., & Poskitt, J. M. (2010). *Student engagement in the middle years of schooling (Years 7-10): A literature review.* Ministry of Education.

Gibson, R. L., Mitchell, M. H. (2016). *Psikolojik danışma ve rehberlik* (S. Doğan, Çeviren). Nobel Akademi Yayıncılık. (Orijinal eser 2011 yılında basılmıştır)

Girgin, K. Z., & Stevens, D. D. (2005). Bridging in-class participation with innovative instruction: Use and implications in a Turkish university classroom. *Innovations in Education and Teaching International, 42*(1), 93–106. https://doi.org/10.1080/14703290500049059

Goodenow, C. (1992, April). *School motivation, engagement, and sense of belonging among urban adolescent students.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education, 62*(1), 60–71. https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831

Gökkaya, M. (2016). *Bir grup üniversite öğrencisinde sosyal kaygı, depresyon ve anne-baba tutumları ile mükemmeliyetçilik eğilimleri ve üniversiteye uyum arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Işık Üniversitesi.

Grace, T. W. (1997). Health problems of college students. *Journal of American College Health, 45*(6), 243–251. https://doi.org/10.1080/07448481.1997.9936894

Grant, A. (2002). Identifying students' concerns: Taking a whole institutional approach. In N. Stanley & J. Manthorpe (Eds), *Students' mental health needs* (pp. 83-105). Jessica Kingsley Publishers.

Greene, M. J. (2006). Helping build lives: Career and life development of gifted and talented students. *Professional School Counseling, 10*(1), 34-42. https://doi.org/10.1177/2156759X0601001S05

Greenwood, C. R., Horton, B. T., & Utley, C. A. (2002). Academic engagement: Current perspectives on research and practice. *School Psychology Review, 31*(3), 328–349. https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086159

Gunuc, S. (2014). The relationships between student engagement and their academic achievement. *International Journal on New Trends in Education and their implications*, *5*(4), 216-231.

Gültekin, B. K. (2010). Ruhsal bozuklukların önlenmesi: Kuramsal çerçeve ve sınıflandırma. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 2*(4), 583-594.

Gün, F., Turabik, T., & Atanur Baskan, G. (2020). Akademik özyeterlik ile akademik erteleme eğilimi ilişkisi: Aday öğretmenler üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(4), 815-826.

Güneş, E. (2024). *Lisansüstü öğrencilerde mükemmeliyetçilik ve akademik erteleme arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Gürer, D. G. (2013). *Sosyal bilgiler dersinde öğrenme nesnelerinin kullanımı: Başarı, tutum ve derse katılım* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Güven, N., Bulut, M., Saruhan, S., Çağatay, D., & Çağatay, T. T. (2024), Okul ikliminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *International QMX Journal, 3*(2), 721-726.

Hackett, C. D., & Lo, S. (2018). Get in where you fit in: Understanding engaged learning in an African-centered environment. *Journal of Negro Education*, *87*(1), 46–58. https://doi.org/10.7709/jnegroeducation.87.1.0046

Hackett, G., Betz, N. E., Casas, J. M., & Rocha-Singh, I. A. (1992). Gender, ethnicity, and social cognitive factors predicting the academic achievement of students in engineering. *Journal of Counseling Psychology 39*(4), 527–538. https://doi.org/10.1037/0022-0167.39.4.527

Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior, 15*(1), 27–33.

Heffner, A. L., & Antaramian, S. P. (2015). The role of life satisfaction in predicting student engagement and achievement. *Journal of Happiness Studies, 17*(4), 1681–1701. https://doi.org/10.1007/s10902-015-9665-1

Herrenkohl, L. R., & Guerra, M. R. (1998). Participant structures, scientific discourse, and student engagement in fourth grade. *Cognition and Instruction, 16*(4), 431-473. https://doi.org/10.1207/s1532690xci1604_3

Hettler, B. (1976). The six dimensions of wellness. *National Wellness Institute, Inc.* 2 Mayıs 2025 tarihinde https://nationalwellness.org/resources/six-dimensions-of-wellness adresinden edinilmiştir.

Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 456–470. https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456

Hirschfield, P. J., & Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 40*, 3-22. https://doi.org/10.1007/s10964-010-9579-5

Hollender, M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry, 6*, 94–103. https://doi.org/10.1016/S0010-440X(65)80016-5

Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review, 17,* 63–84. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002

Hysing, M., Harvey, A. G., Linton, S. J., Askeland, K. G., & Sivertsen, B. (2016). Sleep and academic performance in later adolescence: Results from a large population-based study. *Journal of Sleep Research, 25*(3), 318–324. https://doi.org/10.1111/jsr.12373

Iarovici, D. (2014). *Mental health issues and the university student.* Johns Hopkins University Press.

Illich, I. (2011). *Limits to medicine: Medical nemesis: The expropriation of health.* Marion Boyars Publishers.

İlhan, M., & Öner-Sünkür, M. (2012). Matematik kaygısı ile olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçiliğin matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 178-188. https://doi.org/10.17860/efd.13918

İnci, T. (2019). *Bağlam temelli öğrenme ortamı algısı, derse ilgi, derse katılım ve akademik güdülenme etkileşiminin ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri başarısına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

İyigün, G., Angın, E., Kırmızıgil, B., Öksüz, S., Özdil, A., & Malkoç, M. (2017). Üniversite öğrencilerinde uyku kalitesinin mental sağlık, fiziksel sağlık ve yaşam kalitesi ile ilişkisi. *JETR, 4*(3), 125-133.

Jaafar, S., Awaludin, N. S., & Bakar, N. S. (2014) Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.

Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1981). *Fragebogen zur Erfassung von "Selbstwirksamkeit. Skalen zur Befindlichkeit und Persoenlichkeit* In R. Schwarzer (Hrsg.). (Forschungsbericht No. 5). Berlin: Freie Universitaet, Institut fuer Psychologie.

Kacur, M., & Atak, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin sorun alanları ve sorunlarla başetme yolları: Erciyes Üniversitesi örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 31*, 273-297.

Kadiyono, A., & Liyani, A. (2019). Finding the gap: Student stress and student engagement of first-year undergraduate student from overseas. *Proceedings of the Proceedings of the 1st Sampoerna University-AFBE International Conference, SU-AFBE 2018*, 6-7 December 2018. Jakarta, Indonesia.

Kantek, F., & Kazanci, G. (2012). An analysis of the satisfaction levels of nursing and midwifery students in a health college in Turkey. *Contemporary Nurse, 42*(1), 36–44. https://doi.org/10.5172/conu.2012.42.1.36

Karababa, A., & Acun-Kapıkıran, N. (2014). Psikolojik danışmanlarda olumlu-olumsuz mükemmelliyetçilik düzeylerinin iş ve yaşam doyumunu yordamadaki rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5*(42), 138-147. https://doi.org/10.17066/pdrd.70467

Karaırmak, Ö., & Aydoğan, D. (2019). Bireysel psikoloji: A. Adler. D. Gençtanırım-Kurt ve E. Çetinkaya-Yıldız (Ed.), *Kişilik kuramları: Gerçek yaşamdan kişilik analizi örnekleriyle* içinde (s. 149-190). Pegem Akademi.

Karamanlı, A. (2023). *Ergenlerde derse katılımın yordayıcıları olarak öznel iyi oluşu artırma stratejileri ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler.* Nobel Akademi Yayıncılık.

Kaya, M. (1995). *The relationship of motivation, anxiety, self-confidence, and extroversion/introversion to students' active class participation in an EFL classroom in Turkey* [Unpublished doctoral dissertation]. Bilkent University.

Kaya, N., Akpınar, Z., & Çilli, A. S., (2003). Multipl sklerozda yaşam kalitesinin depresyon ve anksiyete ile ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 4,* 220-225.

Kes, D. (2019, Kasım) *Hemşirelik bölümü öğrencilerinin derslere katılımı ile olumsuz değerlendirilme korkusu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Bildiri sunumu]. Uluslararası Hemşirelik Kongresi, Gaziantep.

Keskin, Y. (2011). *Üniversite öğrencilerinin ruhsal durumları ve đntđhar olasılığının belirlenmes*i [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.

Khan, M. (2013). Academic self-efficacy, coping, and academic performance in college. *International Journal of Undergraduate Research and Creative Activities*, *5*(1), 1-11. https://doi.org/10.7710/2168-0620.1006

Kılınç, S. (2024). Öğrenci devamsızlığı ve etkileyen faktörler. *Spor, Sağlık ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 57-75.

Kilian, R., Becker, T., Kruger, K., Schmid, S., & Frasch, K. (2006). Health behavior in psychiatric in-patients compared with a German general population sample. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 114*(4), 242–248. https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.2006.00850.x

Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health, 74*(7), 262–273. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x

Kljajic, K., Gaudreau, P., & Franche, V. (2017). An investigation of the 2 × 2 model of perfectionism with burnout, engagement, self-regulation, and academic achievement. *Learning and Individual Differences, 57,* 103–113. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.06.004

Koç, K., & Arkan, B. (2022). Examining the correlation between the school satisfaction levels and academic achievement scores of faculty of health sciences students. *Kocaeli Medical Journal, 11*(1), 84-92. https://doi.org/10.5505/ktd.2022.73554.

Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change: The Magazine of Higher Learning, 35*(2), 24-32. https://doi.org/10.1080/00091380309604090

Kuh, G. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, *2009*(141), 5–20. https://doi.org/10.1002/ir.283

Kuh, G., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., & Hayek, J. (2007). Piecing together the student success puzzle. Research, propositions and recommendations. *ASHE Higher Education Report 32*(5), 1-182.

Kumek, R. (2023). *Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde öz düzenlemeli öğrenmenin yordayıcıları olarak ders çalışmaya motive olma ve derse katılımın incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Kuiper, N. A., & Nicholl, S. (2004). Thoughts of feeling better? Sense of humor and physical health. *Humor - International Journal of Humor Research, 17*(1-2), 37-66. https://doi.org/10.1515/humr.2004.007

Küçükkaragöz, H. (2019). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 83-121). Pegem Akademi.

Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly, 46*(2), 255-279.

Lago, C. (2002). The university and the wider community. In N. Stanley & J. Manthorpe (Eds), *Students' mental health needs* (pp. 145-167). Jessica Kingsley Publishers.

Lairio, M., Puukari, S., & Kouvo, A. (2013). Studying at university as part of student life and identity construction. *Scandinavian Journal of Educational Research, 57*(2), 115-131. https://doi.org/10.1080/00313831.2011.621973

Lee, K. L. (2017). *The impact of student engagement for undergraduate students with psychological disabilities* [Unpublished doctoral dissertation]. East Carolina University.

Lee, S. H., Jeon, W. T., Lee, S. H., & Jeon, W. T. (2015). The relationship between academic self-efficacy and academic burnout in medical students. *Korean Journal of Medical Education, 27*(1), 27-35. https://doi.org/10.3946/kjme.2015.27.1.27

Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*, *33*(3), 265-269. https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.3.265

Lewis, A. D., Huebner, E. S., Reschly, A. L., & Valois, R. F. (2009). The incremental validity of positive emotions in predicting school functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment, 27*(5), 397–408. https://doi.org/10.1177/0734282908330571

Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology, 47*(1), 233–247. https://doi.org/10.1037/a0021307

Li, Y., Zhang, W., Liu, J., Arbeit, M. R., Schwartz, S. J., Bowers, E. P., & Lerner, R. M. (2011). The role of school engagement in preventing adolescent delinquency and substance use: A survival analysis. *Journal of Adolescence, 34*(6), 1181-1192. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.07.003

Livschitz, L. (2018). Academic stress and cultural factors on the prevalence of physical health symptoms in adolescents [Unpublished doctoral dissertation]. Palo Alto University.

Locicero, K. A., & Ashby, J. S. (2000). Multidimensional perfectionism and self-reported self-efficacy in college students. *Journal of College Student Psychotherapy, 15*(2), 47–56. https://doi.org/10.1300/J035v15n02_06

Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin, 131*(6), 803–855. https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C., & Moorcroft, R. (1987). The role of anxiety in second language performance of language dropouts. *Research Bulletin, 657,* 3-26.

Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L., & Farb, A. F. (2012). Engagement across developmental periods. In S. Christenson, A. Reschly, C. Wylie, (Eds) *Handbook of research on student engagement* (pp. 45-63). Springer.

Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal, 37*(1), 153-184. https://doi.org/10.3102/00028312037001153

Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology, 77*(2), 413–440. https://doi.org/10.1348/000709906X118036

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370–396. https://doi.org/10.1037/h0054346

Masuda, A., & Tully, E. C. (2011). The role of mindfulness and psychological flexibility in somatization, depression, anxiety, and general psychological distress in a nonclinical college sample. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine, 17*(1), 66–71. https://doi.org/10.1177/2156587211423400

Mental Health Commission of NSW (2016). *Physical health and mental wellbeing: Evidence guide.* Mental Health Commission of NSW.

Menteş, C. (2011). *İlköğretim okulu 5. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerine olan güven düzeyleri ile derse katılım düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Mısırlı-Taşdemir, Ö. (2003). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz-yeterlilik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Miller, A. L., Lambert, A. D., & Speirs-Neumeister, K. L. (2012). Parenting style, perfectionism, and creativity in high-ability and high-achieving young adults. *Journal for the Education of the Gifted*, *35*(4), 344-365. https://doi.org/10.1177/0162353212459257

Miller-Perrin, C. L., Perrin, R. D., & Kocur, J. L. (2009). Parental physical and psychological aggression: Psychological symptoms in young adults. *Child Abuse & Neglect, 33*(1), 1–11. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2008.12.001

Monnat, S. M., & Chandler, R. F. (2015). Long-term physical health consequences of adverse childhood experiences. *The Sociological Quarterly, 56(*4), 723–752. https://doi.org/10.1111/tsq.12107

Murdock, N. L. (2013). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları: Olgu sunumu yaklaşımıyla* (F. Akkoyun, Çeviren). Nobel Yayınevi. (Orijinal eser 2008 yılında basılmıştır)

Murphy, M. J., Mermelstein, L. C., Edwards, K. M., & Gidycz, C. A. (2012). The benefits of dispositional mindfulness in physical health: A longitudinal study of female college students. *Journal of American College Health, 60*(5), 341–348. https://doi.org/10.1080/07448481.2011.629260

Muslu, M. (2023) Öğrencilerde akademik başarının arttırılmasında masanın dört ayağı; beslenme, uyku, fiziksel aktivite ve sosyal yaşam. *Current Perspectives on Health Sciences, 4*(1), 17-25. https://doi.org/10.58208/cphs.1278760

Mustapha, S. M., Rahman, N. S. N. A., & Yunus, M. (2010). Factors influencing classroom participation: A case study of Malaysian undergraduate students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 9,* 1079–1084. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.289

Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. M. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11 – 39). Teachers College Press.

Nguyen, T. T. N., Bui, T. T. H., Nguyen L.T., Dao, H. T., Nguyen, N. L., Mai, H. T., & Nguyen, H. T. T. (2024). 'Love, Love not'—a discovery of study engagement at higher education and the factors involved. *Frontiers in Education, 9*. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1367465

Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J. S., & Seligman, M. E. P. (1986). Learned helplessness in children: A longitudinal study of depression, achievement, and explanatory

style. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 435-442. https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.2.435

Okanlı, A. (1999). *Hemşirelik öğrencilerinin aile ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek ile anksiyete düzeyi arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Okcu, C. (2021). Ölüm farkındalığı ve ruh sağlığı arasındaki ilişkilerinin incelenmesi. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi, 4*(8), 43-62.

Otrar, M., Dönmez, D., & Uzel, B. (2018). Orta ergenlik dönemindeki öğrencilerin benlik algılarının mükemmeliyetçilik düzeylerini yordama gücü. *Humanitas, 6*(12), 235-254. https://doi.org/10.20304/humanitas.445913

Owen, S. V., & Froman, R. D. (1988). *Development of a College Academic Self-Efficacy Scale [Paper presentation]*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, New Orleans, LA, April 6–8.

Öz-Atalay, (2021). *Lise öğrencilerinde erken dönem uyumsuz şemalar, benlik saygısı düzeyi, ruhsal belirti düzeyi ve sosyal görünüş kaygısı düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.

Özcan, N. A., & Işıldar, H. K. (2021). The effects of the mindfulness program on 12th-grade high school students' perceived stress, mindfulness, and self-efficacy levels. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 9*(3), 12- 24.

Özdel, L., Bostancı, M., Özdel, O., & Oğuzhanoğlu, N. K. (2002). Üniversite öğrencilerinde depresif belirtiler ve sosyodemografik özelliklerle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *3*, 155-161.

Özdoğru, M. (2021). Uzaktan eğitimde öğrencilerin derse katılmama nedenleri ve derse katılımı sağlamaya yönelik öğretmenlerin kullandıkları stratejiler. *Instructional Technology and Lifelong Learning, 2*(2), 209-233. https://doi.org/10.52911/itall.933642

Özeke-Kocabaş, E. (2019). Davranışçı kuram: J. B. Watson ve B. F. Skinner. D. Gençtanırım-Kurt ve E. Çetinkaya-Yıldız (Ed.), *Kişilik kuramları: Gerçek yaşamdan kişilik analizi örnekleriyle* içinde (s. 353-380). Pegem Akademi.

Özel, Y., Türkleş, S., & Erdoğan, S. (2020). Üniversite öğrencilerinde ruhsal durumun incelenmesi. *JAREN*, *6*(2), 220-228. https://doi.org/10.5222/jaren.2020.41033

Özgüngör, S. (2003). Mükemmeliyetçilik ve özerklik destekleyici davranışların amaç tarzları ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim, 28*(127), 25-30. https://doi.org/10.15390/ES.2003.531

Pacht, A. R., 1984. Reflections on perfection. *American Psychologist*, *39*, 386-390. https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.4.386

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs and mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology, 21*(4), 325–344. https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0025

Pajares, F., & Kranzler, J. H. (1995). Self efficacy beliefs and general mentalability in mathematical problem solving. *Contemporary Educational Psychology*, *20*, 426-443. https://doi.org/10.1006/ceps.1995.1029

Pajares, F., & Schunk, D. (2001). The development of academic self-efficacy. Development of achievement motivation. *United States*, *7*, 1-27.

Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. https://people.wku.edu/richard.miller/banduratheory.pdf adresinden alındı.

Pascarella, E. T. (2006). How college affects students*:* Ten directions for future research*. Journal of College Student Development, 47*(5), 508–520. https://dx.doi.org/10.1353/csd.2006.0060

Pekel, A. (2016). *Spor yöneticiliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterlikleri ve üniversite yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.

Ram, A. (2005). *The relationship of positive and negative perfectionism to academic achievement, achievement motivation, and well-being in tertiary students* [Unpublished master's thesis]. University of Canterbury.

Reche-García, C., Martínez, P. S., Díaz, M. G., Guillén-Martínez, D., Morales-Moreno, I., & Morante, J. J. H. (2022). Food addiction features are related to worse academic performance in adolescents. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-9. https://doi.org/10.1007/s11469-021-00724-7

Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. J. Christenson, A. L. Reschly, and C. Wylie (Eds) *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). Springer.

Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities. *Remedial and Special Education, 27(5),* 276–292. https://doi.org/10.1177/07419325060270050301

Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools, 45*(5), 419-431. https://doi.org/10.1002/pits.20306

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 700–712. https://doi.org/10.1037/a0027268

Rice, K. G., & Ashby, J. S. (2007). An efficient method for classifying perfectionists. *Journal of Counseling Psychology, 54*, 72-85. https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.1.72

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*(4), 580–605. https://doi.org/10.1521/jscp.2005.24.4.580

Rice, K. G., & Preussee, K. J. (2002). The adaptive/maladaptive perfectionism scale. *Measurement and Evaluation In Counselling and Development, 34*(4), 210-222. https://doi.org/10.1080/07481756.2002.12069038

Rice, K. G., Richardson, C. M. E., & Ray, M. E. (2016). Perfectionism in academic settings. In F.M. Sirois & D.S. Molnar (Eds), *Perfectionism, health, and well-being* (pp. 187-202). Springer.

Roeser, R. W., van der Wolf, K., & Strobel, K. R. (2001). On the relation between social–emotional and school functioning during early adolescence: Preliminary findings from Dutch and American samples. *Journal of School Psychology, 39*(2), 111–139. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00060-7

Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal, 38*(2), 437-460. https://doi.org/10.3102/00028312038002437

Saka, S. (2021). *Öğrencilerin duygu düzenleme ve bilinçli farkındalığının derse katılımlarını yordaması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Sakarya, Ö. (2013). *Ergenlerin ruhsal belirtileri ile duygusal özyeterlik düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British Journal of Educational Psychology, 84*, 137–151. https://doi.org/10.1111/bjep.12018

Sapmaz, F. (2006). *Üniversite öğrencilerinin uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerinin psikolojik belirti düzeyleri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Sarı, D. (2017). *Ruhsal hastalığı olan bireylerin fiziksel sağlık durumuna hemşirelerin yaklaşımları ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.

Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 609-627.

Schardt, A. A. (2019). *Engagement versus motivation: A confirmatory factor analysis of the motivation and engagement wheel* [Unpublished Doctoral Dissertation]. University of Minnesota.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González- Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 3*(1), 71–92. https://doi.org/10.1023/A:1015630930326

Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist, 19*(1), 48–58. https://doi.org/10.1080/00461528409529281

Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review, 1*(3), 173–208. https://doi.org/10.1007/BF01320134

Schunk, D. H., Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. In S. Christenson, A. Reschly, C. Wylie (Eds), *Handbook of research on student engagement* (pp. 219-235). Springer.

Seven, S. (2022). *Çocuk ruh sağlığı.* Pegem Akademi.

Sever, M., Ulubey, Ö., Toraman, Ç., & Türe, E. (2014). An analysis of high school students' classroom engagement in relation to various variables. *Education and Science, 39*(176), 183-198.

Shulman, L. S. (2002). Making differences: A table of learning. *Change: The Magazine of Higher Learning, 34*(6), 36–44. https://doi.org/10.1080/00091380209605567

Sıvacı, S. Y., Gülbahar, B., & Çöplü, F. (2018). Öğretmen adaylarının araştırma ve lisansüstü eğitime yönelik tutumları. *Turkish Studies*, *13*(3), 911-926. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13172

Siahpush, M., Spittal, M., & Singh, G. K. (2008). Happiness and life satisfaction prospectively predict self-rated health, physical health, and the presence of limiting, long-term health conditions. A*merican Journal of Health Promotion, 23*(1), 18–26. https://doi.org/10.4278/ajhp.061023137

Sinclair, M. F., Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2005). Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioral disabilities. *Exceptional Children, 71*(4), 465–482. https://doi.org/10.1177/001440290507100404

Singh, M., James, P. S., Paul, H., & Bolar, K. (2022). Impact of cognitive-behavioral motivation on student engagement. *Heliyon, 8*(7).

Sirois, F. M., & Molnar, D. S. (2016). Conceptualizations of perfectionism, health, and well-being: An introductory overview. In F.M. Sirois & D.S. Molnar (Eds), *Perfectionism, health, and well-being* (pp. 8-33). Springer.

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement, 69*(3), 493-525. https://doi.org/10.1177/0013164408323233

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). American Psychological Association.

Smith, D. G. (1977). College classroom interactions and critical thinking. *Journal of Educational Psychology, 69*(2), 180–190. https://doi.org/10.1037/0022-0663.69.2.180

Solberg, V. S., O'Brien, K., Villareal, P., Kennel, R., & Davis, B. (1993). Self-efficacy and hispanic college students: Validation of the college self-efficacy instrument. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, *15*(1), 80-95. https://doi.org/10.1177/07399863930151004

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). *Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. Journal of Counseling Psychology, 31(4),* 503–509. https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503

Sökmen, Y. (2019). The role of self-efficacy in the relationship between the learning environment and student engagement. *Educational Studies*, *47*(1), 19–37. https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1665986

Steinberg, L., & Avenevoli, S. (1998). Disengagement from school and problem behavior in adolescence: A developmental-contextual analysis of the influences of family and part-time work. In R. Jessor (Ed), *New perspectives in adolescent risk behavior* (pp. 392–424). Cambridge University Press.

Stoeber, J. (2012). *Perfectionism and performance.* Oxford Handbooks Online.

Stoeber, J., & Damian, L. E. (2016). Perfectionism in employees: Work engagement, workaholism, and burnout. In F.M. Sirois & D.S. Molnar (Eds), *Perfectionism, health, and well-being* (pp. 203-217). Springer.

Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review, 10*(4), 295–319. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2

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. https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.015

Suldo, S. M., & Shaffer, E. J. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review, 37*(1), 52-68. https://doi.org/10.1080/02796015.2008.12087908

Susak, M. (2016). *Factors that affect classroom participation* [Unpublished master's thesis]. Rochester Institute of Technology.

Sünkür, M. Ö., İlhan, M., Kinay, İ., & Kılınç, M. (2013). An examination of the relation between 8th grade students' level of academic risk taking and their positive and negative perfectionism traits. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, *42*(2), 1-10.

Şengül, F. (2024). *Türk toplumunda manevî zekâ özellikleri, dinî başa çıkma yönelimleri ve ruh sağlığı ilişkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

T.C. Sağlık Bakanlığı. (2008). *Eğitimciler için eğitim rehberi: Ruh sağlığı modülleri.* T.C. Sağlık Bakanlığı Sağlık Eğitimi Genel Müdürlüğü.

T.C. Sağlık Bakanlığı. (2023). *Türkiye ruh sağlığı profili - 2 araştırması sonuç raporu.* https://dosyamerkez.saglik.gov.tr/Eklenti/50332/0/trruhsagligiprofili2sonucraporu17012024pdf.pdf

Tanrıkulu, İ. (2019). Sosyal öğrenme kuramı: Albert Bandura. D. Gençtanırım-Kurt ve E. Çetinkaya-Yıldız (Ed.), *Kişilik kuramları: Gerçek yaşamdan kişilik analizi örnekleriyle* içinde (s. 381-407). Pegem Akademi.

Tatar, S. (2005). Classroom participation by international students: The case of Turkish graduate students. *Journal of Studies in International Education, 9*(4), 337-355. https://doi.org/10.1177/1028315305280967

Telef, B. B., & Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 169-187.

Telef, B. B. (2011). *Özyeterlikleri farklı ergenlerin psikolojik semptomlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Tosh, G., Clifton, A. V., Xia, J., & White, M. M. (2014). Physical health care monitoring for people with serious mental illness. *Cochrane Database of Systematic Reviews, 1*. https://doi.org/10.1002/14651858.CD008298.pub3

Tosuntaş, F. B. (2022). *Üniversite öğrencilerinin erken dönem uyumsuz şemalarının çok boyutlu mükemmeliyetçilik aracılığıyla akademik erteleme davranışlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi.

Tunca, N., & Alkın-Şahin N. (2014). Öğretmen adaylarının biliş ötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International, 4*(1), 47-56. https://doi.org/10.18039/ajesi.89592

Tuncer, M., & Bahadır, F. (2017). Ortaokul öğrenci görüşlerine göre başarısızlığın nedenleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *1*(1), 1-11.

Turner, J. C. & Patrick, H. (2004). Motivational influences on student participation in classroom learning activities. *Teachers College Record, 106*(9), 1759-1795. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00404.x

Turner, J. C., Thorpe, P. K., & Meyer, D. K. (1998). Students' reports of motivation and negative affect: A theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Psychology, 90*(4), 758–771. https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.4.758

Türk Dil Kurumu (2025). *Mükemmeliyetçilik*. 25 Mart 2025 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Uyar, M. (2017). *Çalışanlarda bireysel sağlığın yönetimi açısından bireysel iyilik halinin ve sağlık risklerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Medipol Üniversitesi.

Uzden, M. S. (2022). *Öznel sağlık durumunun belirleyicileri: Muhit sağlığı, fiziksel sağlık algısı ve ruhsal iyilik hali* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.

Üçok, B., & Öztemür, B. (2019). Psikanalitik kuram: S. Freud. D. Gençtanırım-Kurt ve E. Çetinkaya-Yıldız (Ed.), *Kişilik kuramları: Gerçek yaşamdan kişilik analizi örnekleriyle* içinde (s. 65-101). Pegem Akademi.

Ünalan, E. (2014). *Üniversite öğrencilerinde ruh sağlığı, sağlık kaygısı ve sağlık davranışları arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Okan Üniversitesi.

VandenBos, G. R. (2015). *APA dictionary of psychology.* American Psychological Association.

Vandiver, B. J., & Worrell, F. C. (2002). The reliability and validity of scores on the almost perfect scale–revised with academically talented middle school students. *Journal of Secondary Gifted Education, 13*(3), 108–119. https://doi.org/10.4219/jsge-2002-372

Voelkl, K. E. (1995). School warmth, student participation, and achievement. *The Journal of Experimental Education, 63*(2), 127–138. https://doi.org/10.1080/00220973.1995.9943817

Voltan-Acar, N. (1986). Üniversite öğrencilerinin problemlerinin akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 65-76.

Vural, L., & Yavuz, M. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile derse katılım düzeyleri arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi, 9*(1), 125-137. https://doi.org/10.24315/tred.446821

Wade, R. C. (1994). Teacher education students' views on class discussion: Implications for fostering critical reflection. *Teaching and Teacher Education, 10*(2), 231-243. https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90015-9

Wang, M., Binning, K. R., Del Toro, J., Qin, X., & Zepeda, C. D. (2021). Skill, thrill, and will: The role of metacognition, interest, and self-control in predicting student engagement in mathematics learning over time. *Child Development, 92*(4), 1369–1387. https://doi.org/10.1111/cdev.13531

Wang, Z., Bergin, C., & Bergin, D. A. (2014). Measuring engagement in fourth to twelfth grade classrooms: The classroom engagement inventory. *School Psychology Quarterly, 29*(4), 517–535. https://doi.org/10.1037/spq0000050

Weaver, R. R., & Qi, J. (2005). Classroom organization and participation: College students' perceptions. *The Journal of Higher Education, 76*, 570-601. https://doi.org/10.1080/00221546.2005.11772299

Williams, R. (1971). Relationship of class participation to personality, ability, and achievement variables. *The Journal of Social Psychology, 83*, 193-198. https://doi.org/10.1080/00224545.1971.9922462

Willms, J. D. (2003). Student engagement at school. *A sense of belonging and participation. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development,* 1-84.

Wise, J. B., & Trunnell, E. P. (2001). The influence of sources of self-efficacy upon efficacy strength. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 23*(4), 268–280. https://doi.org/10.1123/jsep.23.4.268

Wong, Z. Y., & Liem, G. A. D. (2021). Student engagement: Current state of the construct, conceptual refinement, and future research directions. *Educational Psychology Review, 34,* 107-138. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09628-3

Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review, 14*(3), 361–384. https://doi.org/10.5465/amr.1989.4279067

World Health Organization. (1948). *Constitution of the World Health Organization.* *https://www.who.int/about/governance/constitution*

World Health Organization. (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*. World Health Organization.

Yavuz, M., Gülmez, D., & Özkaral, T. (2016). Fen lisesi öğrencilerinin akademik başarıları ile ilgili deneyimlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *24*(4), 1655-1672.

Yeşilyaprak, B. (2015). *21. yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri.* Nobel Akademik Yayıncılık.

Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu, R., & Karakurt, P. (2008). Hemşirelik öğrencilerinin ruhsal durumlarının ve etkileyen faktörlerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 11*(2), 1-8.

Yıldırım, Ş. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinde kişisel sorumluluk ile ruh sağlığı düzeyleri arasındaki ilişki: Adana Çukurova ilçesi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.

Yılmaz, M., Gürçay, D. & Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*, 253-259.

Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education, 46*(6), 677–706. https://doi.org/10.1007/s11162-004-4139-z

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal, 29*(3), 663–676. https://doi.org/10.3102/00028312029003663

Zumbrunn, S., McKim, C., Buhs, E., & Hawley, L. R. (2014). Support, belonging, motivation, and engagement in the college classroom: A mixed method study. *Instructional Science, 42*(5), 661–684. https://doi.org/10.1007/s11251-014-9310-0

EKLER

Ek 1. Bilgilendirilmiş Onay Formu

Değerli Katılımcı,

Bu araştırma kapsamında, üniversite öğrencilerinin derse katılımlarıyla ilgili faktörler incelenecektir.

- Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Bu formdan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır.

Formu tamamlamak yaklaşık 5-10 dakika sürmektedir. Sizden formda yer alan her bir madde için size en uygun olan seçeneği işaretlemeniz beklenmektedir.

- Çalışmaya katılabilmek için katılımcıların üniversite öğrencisi olması gerekmektedir.

Bu çalışma, Yıldız Teknik Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans öğrencisi Özge Alkan tarafından, Prof. Dr. Ali Eryılmaz danışmanlığında yürütülmektedir.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman katılımımı sonlandırabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum.

Onaylıyorum. ( )

Üniversite öğrencisiyim.

Onaylıyorum. ( )

Ek 2. Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz nedir?

Kadın ( ) Erkek ( )

Yaşınız nedir?

…

Okuduğunuz üniversitenin adı nedir?

…

Okuduğunuz bölümün adı nedir?

…

Sınıf düzeyiniz nedir?

1 ( )

2 ( )

3 ( )

4 ( )

Okulunuzu sevme düzeyiniz nedir?

Düşük Düzey ( )

Orta Düzey ( )

Yüksek Düzey ( )

Bölümünüzü sevme düzeyiniz nedir?

Düşük Düzey ( )

Orta Düzey ( )

Yüksek Düzey ( )

Mutluluk düzeyiniz nedir?

Düşük Düzey ( )

Orta Düzey ( )

Yüksek Düzey ( )

Ek 3. Genel Olarak Derslere Katılım Ölçeği

Aşağıda genel olarak derse katılım konusunda kendinizi değerlendirebileceğiniz ifadeler yer almaktadır. Sizden istenen, her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuyup sizin için ne kadar uygun olduğunu değerlendirmenizdir.		**Hiç Uygun Değil**	**Uygun Değil**	**Biraz Uygun**	**Uygun**	**Tamamen Uygun**
1	Sınıfta ders anlatılırken mutluyumdur.	1	2	3	4	5
6	Derslerde söz alırım.	1	2	3	4	5
11	Derslerde, başka bilgilerle öğrendiklerimi bütünleştiririm.	1	2	3	4	5
15	Derslerde anlatılan bilgileri alıp beynimde işlemeye çalışırım.	1	2	3	4	5

Ek 4. Akademik Özyeterlik Ölçeği

Aşağıda insanların akademik hayatlarında yaşayabilecekleri deneyimlere ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen aşağıdaki ifadelerin akademik hayatınızda deneyimlediğiniz düşünce ve davranışları ne ölçüde yansıttığını belirtiniz.		**Hiç Uygun Değil**	**Çok Az Uygun**	**Uygun**	**Tamamen Uygun**
1	Üniversite öğrenimimde her zaman yapılması gereken işleri başarabilecek durumdayım.	1	3	4	5
4	Bir yazılı sınav çok zor olsa bile, onu başaracağımı biliyorum.	1	3	4	5
7	Sınavlara hazırlanırken öğrenmem gereken konularla nasıl başa çıkmam gerektiğini genellikle bilemem.	1	3	4	5

Ek 5. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Aşağıda kişilik özellik ve davranışlarına ilişkin bir dizi ifade bulunmaktadır. Her ifadeyi dikkatle okuduktan sonra o görüşe ne kadar katıldığınızı belirtiniz. Sizi en iyi yansıttığını düşündüğünüz rakamı yuvarlak içine alınız.		**Kesinlikle Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kararsızım**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**
1	Ebeveynlerim benim için çok yüksek standartlar belirler.	1	2	3	4	5
7	Düzenli (temiz) bir insanım.	1	2	3	4	5
13	Eğer biri okulda (işte) bir işi benden daha iyi yaparsa, kendimi bütün işlerde başarısız hissederim.	1	2	3	4	5
19	Çok yüksek hedeflerim vardır.	1	2	3	4	5
25	Her zaman iyi olamazsam insanlar bana saygı duymazlar.	1	2	3	4	5

Ek 6. Üniversite Öğrencilerinin Sağlık Sorunlarını Belirleme Ölçeği

Aşağıda fiziksel ve ruhsal sağlınızı değerlendirme ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Her bir ifadeyi "HİÇ", "ÇOK AZ", "ÇOK", "ÇOK FAZLA" seçeneklerinden birine karşılık gelecek şekilde değerlendiriniz.		**Hiç**	**Çok Az**	**Çok**	**Çok Fazla**
1	Baş ağrısı sorunu yaşıyorum.	1	2	3	4
7	Kendimi kontrol etmekte güçlük çekiyorum.	1	2	3	4
14	Şiddet görüyorum.	1	2	3	4

Ek 7. Ölçek Kullanım İzni

Yüksek Lisans Tezi İçin Ölçek İzni

MİRAÇ YILMAZ <[redacted]> 8 Aralık 2023 07:47
Alıcı: Özge ALKAN <[redacted]>

Sayın ALKAN,

Uyarladığımız ölçeğe gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederiz. Akademik Özyeterlik ölçeğini kullanarak, çalışmamıza kaynaklarınızda yer vermeniz bizleri de memnun eder.

Ölçeğe ait maddeleri ve diğer gerekli olabilecek bilgileri Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinin (Yıl: 2007, Sayı: 33) internet sayfası üzerinden "http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1047-published.pdf" adresinden edinip kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar ve kolaylıklar dileklerimle,

Doç. Dr. Miraç Yılmaz

Doç. Dr.
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı
06800 Beytepe/Ankara/TÜRKİYE
Tel: [redacted]
E-Mail: [redacted]

Yüksek Lisans Tezi İçin Ölçek İzni
2 ileti

Özge ALKAN <[redacted]> 7 Aralık 2023 10:56
Alıcı: [redacted]

Merhaba Hocam,
Ben Yıldız Teknik Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. Yüksek lisans tezimde, Genel Olarak Derslere Katılım Ölçeği ve Üniversite Öğrencilerinin Sağlık Sorunlarını Belirleme Ölçeği'ni kullanabilmek için izninizi rica ediyorum.
İyi çalışmalar dilerim.

Ali ERYILMAZ <[redacted]> 7 Aralık 2023 11:10
Alıcı: Özge ALKAN <[redacted]>

merhaba
Kullanabilirsiniz. Kolay gelsin.

Gönderen: Özge ALKAN <[redacted]>
Gönderildi: 7 Aralık 2023 Perşembe 11:56
Kime: Ali ERYILMAZ <[redacted]>
Konu: Yüksek Lisans Tezi İçin Ölçek İzni

[Alıntılanan metin gizlendi]

2 eklenti

genel katılım ölçeği.doc
48K

SAĞLIK.docx
15K

Yüksek Lisans Tezi İçin Ölçek İzni
2 ileti

Özge ALKAN <[redacted]> 7 Aralık 2023 10:56
Alıcı: [redacted]

Merhaba Hocam,
Ben Yıldız Teknik Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. Yüksek lisans tezimde, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği"ni kullanabilmek için izninizi rica ediyorum.
İyi çalışmalar dilerim.

ÖZLEM MISIRLI TAŞDEMİR <[redacted]> 27 Aralık 2023 09:50
Alıcı: Özge ALKAN <[redacted]>

Merhaba,
E posta kutumla ilgili sorun yaşamaktayım. Cevabım iletilememiş olabilir. Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Kolaylıklar dilerim.

Özge ALKAN <[redacted]>, 7 Ara 2023 Per, 11:56 tarihinde şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

2 eklenti

FMPS.docx
17K

ölçek-bilgi.docx
15K

Ek 8. Etik Kurul İzni

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 04.01.2024 **Toplantı No: 2024.01**

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden Prof. Dr. Ali Eryılmaz danışmanlığında lisansüstü öğrencisi ÖZGE ALKAN tarafından yapılacak olan "Üniversite Öğrencilerinin Derse Katılımlarının Ruh Ve Beden Sağlığı Açısından İncelenmesi" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Etik Kurul Üyeleri

Prof. Dr. Murat DONDURAN
Başkan

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ
Üye

Prof. Dr. Gülhayat GÖLBAŞI ŞİMŞEK
Üye

Prof. Dr. Serhay OĞUZTİMUR
Üye

Prof. Dr. Yasin ŞEHİTOĞLU
Üye

Doç. Dr. Mehmet Emin KAHRAMAN
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Güzin AKYILDIZ
Üye

Taş Bina A-2013 Oda Davutpaşa Kampüsü Esenler/İstanbul Tel: (0212) 383 31 18
E-posta: sbemdr@yildiz.edu.tr - Web: sbe.yildiz.edu.tr
Rapor Doğrulama Adresi: "etik.yildiz.edu.tr/dogrula" Rapor No: 20240102576 Doğrulama Kodu: 30045