Eğitim ve Bilim

Cilt 51 (2026) Sayı 228 840-856

Orijinal Makale

# Mükemmeliyetçiliğin okul direncine etkisi: hedef bağlılığının aracı rolü

Başaran Gençdoğan [1], Yeşim Saruhan [2], Taner Akbaba [3], Uğur Saruhan [4]

## Öz

Okul direnci, öğrencilerin öğrenme süreçlerine, okul bağlamına ve otorite figürlerine karşı geliştirdikleri olumsuz tutum ve davranışlarla ortaya çıkan yaygın bir sorundur. Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinde mükemmeliyetçilik türlerinin okul direnci üzerindeki etkisini incelemek ve bu ilişkide hedef bağlılığının aracı rolünü test etmektir. Araştırma verileri ortaokul öğrencilerinden toplanmış; analizlerde PROCESS makrosu (Model-4) kullanılmış ve regresyon modellerindeki doğrudan ve dolaylı etkiler bootstrap yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bulgular, kendine özgü mükemmeliyetçiliğin okul direnci üzerindeki toplam etkinin istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü olduğunu göstermiştir. Bu etkinin hem doğrudan hem de hedef bağlılığı aracılığıyla dolaylı yollarla ortaya çıktığı belirlenmiştir. Hedef bağlılığının dolaylı etkisinin anlamlı bulunması, kendine özgü mükemmeliyetçiliğin hedef bağlılığını güçlendirerek okul direncini azaltıcı yönde işleyebileceğine işaret etmektedir. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin okul direnci üzerindeki toplam etkisi de anlamlı ve negatif bulunmuştur. Bununla birlikte, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin hedef bağlılığı aracılığıyla okul direnci üzerindeki dolaylı etkisinin pozitif ve anlamlı olduğu belirlenmiştir. Genel olarak, hedef bağlılığı her iki mükemmeliyetçilik türü ile okul direnci arasındaki ilişkide anlamlı bir aracı değişken olarak işlev görmüştür. Bu bulgular, öğrencilerin içsel olarak anlamlı ve değerli buldukları hedeflere yönelmelerinin, akademik yaşamda karşılaşılan güçlüklerle başa çıkmalarını ve okulda kalma motivasyonlarını destekleyebileceğini göstermektedir.

## Anahtar Kelimeler

Mükemmeliyetçilik
Kendine özgü mükemmeliyetçilik
Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik
Hedef bağlılığı
Okul direnci

## Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 23.06.2025
Kabul Tarihi: 05.02.2026
Elektronik Yayın Tarihi: 16.07.2026

DOI: 10.15390/ES.2025.2674

## Giriş

Ortaokul yılları, öğrencilerin eğitime yönelik tutumlarının ve akademik benlik algılarının şekillendiği kritik bir dönemdir. Türkiye bağlamında ortaokul başarısı, yalnızca akademik kazanımlar açısından değil, bireyin ilerleyen eğitim ve meslek yaşamı üzerinde kalıcı etkiler yaratması bakımından da eğitim sürecinin önemli bir dönüm noktası olarak değerlendirilmektedir (Can ve Taylı, 2014;

[1] Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Erzurum, Türkiye, basaran@atauni.edu.tr
[2] Gümüşhane Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Gümüşhane; Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, Türkiye, yesimsaruhan@gumushane.edu.tr
[3] Atatürk Borsa İstanbul Yatılı Bölge Ortaokulu, Erzurum, Türkiye, taner.akbaba@ogr.atauni.edu.tr
[4] Gümüşhane Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Sağlık Bakım Hizmetleri Bölümü, Gümüşhane, Türkiye, ugursaruhan@gumushane.edu.tr

Dağhan, 2022). Bu süreçte öğrencinin okulu anlamlı, destekleyici ve güvenli bir yer olarak algılaması; akademik katılım, duygusal bağlılık, davranışsal uyum, motivasyon ve aidiyet gibi olumlu tutum ve davranışların gelişimine katkı sağlayabilmektedir (Allen ve Boyle, 2022). Buna karşılık, okul yaşantısının öğrenci açısından anlamsız, baskılayıcı ya da destekleyici olmayan bir yapı olarak algılanması durumunda, akademik katılımdan kaçınma, duygusal uzaklaşma, kurallara karşı gelme, düşük motivasyon ve aidiyet eksikliği gibi olumsuz tutum ve davranışlar ortaya çıkabilmektedir (Korpershoek vd., 2020; Koyuncu, 2017). Zamanla bu olumsuzluklar, öğrencinin öğrenme sürecinden uzaklaşmasına ve okula yönelik direnç geliştirmesine zemin hazırlayabilmektedir (Sarı, 2018). Bu süreç, literatürde okul direnci olarak tanımlanan davranışsal ve duygusal geri çekilme örüntülerinin ortaya çıkmasına yol açabilmektedir.

Okul direnci, günümüz eğitim sisteminde sıklıkla karşılaşılan sorun alanlarından biri olarak dikkat çekmektedir (Sarı ve Yolcu, 2020). Öğrencinin öğrenme sürecine, okul ortamına ya da otorite figürlerine karşı zaman içinde geliştirdiği uzaklaşma eğilimlerini içeren okul direnci çok boyutlu bir olgudur (Winkler ve Rybnikova, 2019). Bu bağlamda okul direnci, uzaklaşma, okula karşı ilgisizlik, mutsuzluk, aidiyet eksikliği gibi duygusal tepkiler; derslerin anlamsız olduğu düşüncesi, düşük öz-yeterlik algısı ve okula ilişkin değersizlik inançları gibi bilişsel süreçler; sınıf etkinliklerine katılmama, derse geç kalma, devamsızlık yapma ve öğretmenle etkileşimden kaçınma gibi davranışsal örüntüler yoluyla ortaya çıkabilmektedir (Kırbaç, 2019). Bu göstergeler, okul direncinin yalnızca bir davranış problemi olmadığını; öğrencinin okul yaşantısıyla kurduğu ilişkide çok yönlü bir kopuş sürecini yansıttığını göstermektedir. Özellikle benlik algısının güçlendiği, aidiyet duygusunun geliştiği ve öz-yeterlik inançlarının şekillendiği ortaokul döneminde okul direnci, gelişimsel açıdan önemli bir risk faktörü olarak değerlendirilmektedir (Dağhan, 2022). Nitekim okul direnci, öğrencinin akademik başarısından sosyal etkileşimlerine kadar uzanan geniş bir alanda olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Bustamante, 2021).

Bu bağlamda direnç gösteren öğrenciler, sınıf ortamının düzenini bozabilmekte, öğretmenin otoritesini sorgulayabilmekte ve öğretim sürecinin etkili biçimde yürütülmesini zorlaştırabilmektedir (Tolman ve Kremling, 2023). Bu tür davranışlar, yalnızca akademik hedeflere ulaşmayı güçleştirmekle kalmamakta, öğrencinin psikolojik iyilik hâlini ve okula yönelik bağlılığını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Nas ve Ekinci, 2022). Dolayısıyla okul direnci, hem bireysel hem de bağlamsal düzeyde ele alınması gereken, motivasyonel süreçlerle ve okul ortamında karşılanan temel psikolojik ihtiyaçlarla yakından ilişkili bir olgu olarak değerlendirilmektedir.

Bu noktada okul direncini anlamada öz-belirleme kuramı önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Öz-belirleme kuramına göre, eğitim ortamlarında öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları olan özerklik, yeterlilik ve ilişki ihtiyaçlarının yeterince karşılanmaması, içsel/dışsal motivasyonun zayıflamasına ve buna bağlı olarak okula ve öğrenme süreçlerine yönelik olumsuz tutumların gelişmesine yol açabilmektedir (Jang vd., 2016). Özellikle ortaokul dönemindeki öğrenciler, gelişimsel özellikleri gereği bu ihtiyaçların karşılanmasına daha duyarlı olabilmekte; motivasyonel kaynaklardaki azalma, öğrencinin okula yönelik direnç geliştirmesini tetikleyebilmektedir (Singh vd., 2022). Bu bağlamda okul direnci, yalnızca bireysel bir problem olarak değil, aynı zamanda eğitim ortamının öğrencinin temel psikolojik ihtiyaçlarını ne ölçüde desteklediğinin bir göstergesi olarak ele alınabilir. Öğrencilerin okula karşı geliştirdikleri direnç davranışlarının bu kuramsal çerçevede incelenmesi bu tür davranışların nedenlerini daha bütüncül biçimde anlamaya ve öğretim süreçlerinin öğrenci ihtiyaçlarına daha duyarlı bir biçimde yapılandırılmasına katkı sağlayabilir.

***Mükemmeliyetçilik ve Okul Direnci***

Okul ortamlarına karşı geliştirilen tutum ve davranışlar, öğrencilerin bireysel özelliklerine bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir. Bu özelliklerden biri olarak ele alınan mükemmeliyetçilik, okul bağlamındaki davranışsal farklılıkların anlaşılmasında dikkate değer bir kişilik özelliği olarak öne çıkmaktadır (Osenk vd., 2020). Mükemmeliyetçilik, bireyin kendisine yönelik yüksek başarı beklentileri taşıması ve hata yapmaktan yoğun biçimde kaçınması ile tanımlanan, çok boyutlu bir kişilik özelliğidir (Sorrenti vd., 2024). Bu özellik, yalnızca aşırı yüksek performans standartlarını değil, aynı zamanda

başarısızlık yaşanması durumunda sosyal değer kaybına uğrama korkusunu da içermektedir (Bento vd., 2020). Ortaokul döneminde öğrencilerin başarılı olma, yüksek not alma ve olumlu bir akademik kimlik geliştirme çabaları, gelişimsel açıdan belirgin özellikler arasında yer almaktadır (Uzun ve Bakioğlu, 2022). Türkiye'de eğitim sisteminin büyük ölçüde sınav başarısına dayalı bir yapı sergilemesi ve öğrencilerin yüksek performans göstermeleri yönünde baskı hissetmeleri, mükemmeliyetçi eğilimlerin gelişimini destekleyebilecek bir bağlam oluşturmaktadır.

Eğitim ortamları bağlamında değerlendirildiğinde, mükemmeliyetçi olma, öğrencilerin okul yaşamına yönelik algılarını, motivasyon düzeylerini ve akademik davranışlarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir (Rice vd., 2016). Alan yazındaki bulgular da mükemmeliyetçiliğin eğitim ortamlarında çok boyutlu etkiler oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin; bu kişilik eğiliminin, öğrencilerin akademik katılım düzeyleri (Shim vd., 2016), okula duydukları bağlılık (Damian vd., 2017), öğrenme motivasyonu, akademik başarıları ve psikolojik iyi oluşları (Endleman vd., 2022), problem çözme becerileriyle (Mohammed, 2024) anlamlı ilişkiler gösterdiği belirtilmektedir.

Mükemmeliyetçilik, işlevsel özellikler taşıyabileceği gibi öğrencinin okul yaşantısında uyum güçlükleri yaşamasına da zemin hazırlayabilmektedir. Bu bağlamda kendine özgü mükemmeliyetçilik, öğrencinin kendi belirlediği yüksek standartlara ulaşmada gösterdiği çabayla karakterize edilmektedir (Cao vd., 2024). Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ise daha çok dışsal motivasyon süreçleriyle ilişkilendirilmektedir (Stoeber, 2018). Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilikte mükemmellik algısı; ebeveynler, öğretmenler ve toplumsal beklentiler gibi çevresel unsurlar tarafından öğrenciye dayatılmaktadır (Bento vd., 2020). Bu durum, öğrencinin özerklik ihtiyacını bastırarak akademik yaşamını başkalarının beklentilerine göre yönlendirmesine yol açabilmektedir. Böyle bir bağlamda öğrencide sürdürülebilir öğrenme isteği yerine, hata yapmamaya aşırı odaklanma, başarısızlık korkusu ve değersizlik kaygısı ön plana çıkabilir. Bu süreç, öğrencinin okul ortamını tehdit edici, cezalandırıcı ya da anlamsız bir yapı olarak algılamasına neden olabilir ve okul direnci davranışlarının ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilir.

***Mükemmeliyetçilik ve okul direnci arasındaki ilişkide hedef bağlılığının aracılığı***

Hedef bağlılığı, öğrencinin okul ile kurduğu ilişkiyi ve öğrenme sürecini istendik yönde sürdürme kapasitesini güçlendiren önemli bir değişkendir (Tang vd., 2021). Hedef bağlılığı, bireyin belirli bir amaca ulaşma sürecinde sergilediği ısrarlı çaba, kararlılık ve sürdürülebilir motivasyonu ifade etmektedir (Han, 2021). Eğitim ortamlarında bu özellik, öğrencinin akademik hedeflerine ulaşabilmesi açısından kritik bir kişisel eğilim olarak değerlendirilmektedir. Nitekim alan yazın, hedef bağlılığının öğrencilerin motivasyonunu, akademik başarısını, azmini ve psikolojik refahını doğrudan etkilediğini göstermektedir (Tang vd., 2021). Hedeflerine bağlı olan öğrencilerin çaba gösterme, karşılaşılan zorlukların üstesinden gelme ve daha iyi sonuçlar elde etme olasılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Yılmaz ve Dündar, 2021).

Kendine özgü mükemmeliyetçilik eğilimine sahip öğrencilerde, hedefleri gerçekleştirmeye yönelik içsel motivasyonun daha güçlü olduğu ve bu durumun hedef bağlılığını desteklediği ifade edilmektedir (Powers vd., 2011). Çünkü kendine özgü mükemmeliyetçilik, bireyin hedeflerini kişisel açıdan anlamlı ve ulaşılmaya değer olarak görmesine olanak tanımaktadır. Bu doğrultuda gelişen içsel motivasyon, öğrencinin zorluklar karşısında kararlılık göstermesini sağlayarak hedef bağlılığını güçlendirebilmektedir (Powers vd., 2012). Buna karşılık, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik; öğrenci üzerinde çevresel baskı, yoğun başarısız olma korku ve kaygısı yaratabileceğinden hedefe yönelik sürdürülebilir çabanın zayıflamasına neden olarak hedef bağlılığını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Jiang ve Konorova, 2023). Sonuç olarak, öğrencilerin bir hedefe olan bağlılığı, mükemmeliyetçiliğin yöneldiği kaynağa bağlı olarak farklılaşabilmekte; içsel odaklı mükemmeliyetçilik hedef bağlılığını güçlendirirken, dışsal kaynaklı mükemmeliyetçilik bu bağlılığı zayıflatabilmektedir.

Hedefe bağlılığı, öğrencilerin okula yönelik tutumlarını ve akademik katılımlarını şekillendirebilmektedir (Zhang vd., 2023). Araştırmalar, kişisel anlam taşıyan ve içsel olarak benimsenmiş hedeflere bağlılık gösteren öğrencilerin öğrenme sürecini daha anlamlı, ödüllendirici ve

değerli algıladıklarını; buna bağlı olarak okula karşı daha olumlu tutumlar geliştirebildiklerini ve derslere yönelik ilgi, memnuniyet ve katılım düzeylerinin artabildiğini ortaya koymaktadır (Dickhäuser vd., 2016; Froiland, 2021). Hedefe yüksek düzeyde bağlı olan öğrencilerin akademik süreçlerde daha fazla azim gösterdikleri ve zorlu dönemlerde dahi eğitimlerini sürdürme eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Burns vd., 2018). Dolayısıyla, hedef bağlılığı geliştiren öğrenciler akademik başarılarını destekleyebilecek stratejileri daha etkili biçimde kullanabilir ve okula yönelik bağlılıklarını sürdürebilirler. Ayrıca hedef bağlılığı, yalnızca akademik başarıyı değil; öğrencilerin motivasyonunu, psikolojik refahını ve okul deneyiminden duydukları memnuniyeti de destekleyerek okul direncinin gelişmesini önleyici bir işlev üstlenebilir.

Öz-belirleme kuramı, bireyin özerkliğini ve içsel motivasyonunu merkeze alan yapısıyla, mükemmeliyetçiliğin alt boyutları ile hedef bağlılığı arasındaki ilişkilerin anlaşılasına açıklayıcı bir çerçeve sunmaktadır. Kendine özgü mükemmeliyetçilik, bireyin kendi belirlediği anlamlı hedeflere yönelmesini desteklediği ölçüde içsel motivasyonu güçlendirmekte; bu motivasyon temelinde gelişen yüksek hedef bağlılığı ise öğrencinin öğrenme sürecini içsel olarak değerli algılamasına katkı sağlamaktadır (Jiang ve Konorova, 2023). Bu süreç, öğrencinin okul ortamına yönelik duygusal kopuş, anlamsızlık hissi ve sistemden uzaklaşma gibi direnç davranışları geliştirmesini engelleyebilmektedir (Barabadi ve Khajavy, 2020). Buna karşılık, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik, hedeflerin dışsal onay ve beklentiler doğrultusunda şekillenmesine neden olarak hedef bağlılığını daha yüzeysel ve kırılgan bir yapıya dönüştürebilmektedir (Moore vd., 2021). Böyle bir bağlılık biçimi, okul ortamının baskı, başarısızlık tehdidi ve değer çatışması ile ilişkilendirilmesine yol açarak, öğrencinin okula, öğrenmeye ve otorite figürlerine yönelik uzaklaşma eğilimlerini artırabilir. Dolayısıyla, öz-belirleme kuramı temelinde değerlendirildiğinde, hedef bağlılığının mükemmeliyetçiliğin yönüne bağlı olarak öğrencinin okul direnci davranışları üzerinde ya koruyucu bir etken ya da risk artırıcı bir faktör olarak işlev görebileceği söylenebilir.

***Mevcut çalışma***

Önceki çalışmalar okul direncinin öğrenciler arasında yaygın bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır (Dağhan, 2022; Sarı ve Yolcu, 2020). Okul direnci, öğrencilerin okula karşı olumsuz tutum ve davranışlar geliştirerek (Sarı ve Yolcu, 2020) motivasyonlarını, refahlarını ve okul deneyiminden duydukları memnuniyeti olumsuz etkileyebilecek önemli bir sorun olarak değerlendirilmektedir (Dickhäuser vd., 2016; Froiland, 2021). Buna karşın, Türkiye'de ortaokul öğrencileri örnekleminde okul direncini ele alan çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Özellikle ortaokul öğrencilerinde okul direncinin azaltılması ya da önlenmesinde etkili olabilecek değişkenleri bütüncül bir model çerçevesinde inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Türkiye'de eğitim sistemi sınav odaklıdır. Özellikle ortaokul öğrencilerinin Liselere Geçiş Sistemi (LGS) gibi merkezi sınavlar, nitelikli liselere yerleşmede temel ölçüt olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin akademik benlik algılarının ve gelecekteki okul başarılarının şekillendiği ortaokul yılları önemlidir. Özellikle ortaokul yıllarında ortaya çıkan okul direnci davranışlarının erken dönemde ele alınması, yalnızca akademik süreklilik ve psikolojik uyum açısından değil; bu çalışmanın odaklandığı üzere, mükemmeliyetçilik ve hedef bağlılığı gibi bireysel farklılıkların okul direnci üzerindeki etkilerini anlamaya yönelik özgün bir bakış açısı sunması bakımından da önem arz etmektedir. Dolayısıyla ortaokul yıllarında ortaya çıkan okul direnci davranışlarının, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını ve okul deneyimlerini çeşitli yönlerden etkileyebildiği düşünülmektedir. Öğrenmeye yönelik bu motivasyonel farklılıkları anlamlandırmak amacıyla, öz-belirleme kuramının öne çıkardığı özerklik, yeterlilik ve ilişki temelli motivasyon yapısı kuramsal çerçeveye dâhil edilmiştir.

Öz belirleme kuramı çerçevesinde, bu çalışmanın temel amacı Türk ortaokul öğrencileri arasında mükemmeliyetçilik ve okul direnci arasındaki ilişkide hedef bağlılığının aracılık rolünü incelemektir. Böylece ortaokul öğrencilerinde okul direncini önleme ya da etkilerini azaltmada kullanılabilecek önemli değişkenler olduğu düşünülen mükemmeliyetçilik ve hedef bağlılığının etkilerine ilişkin veri temelli kanıtlar sağlanacaktır. Ayrıca, bu araştırmanın mükemmeliyetçilik ve okul direnci arasındaki ilişkide hedef bağlılığının aracı rolünü inceleyen ilk çalışma olması nedeniyle

ortaokul öğrencilerinde okul direncini önlemede veya azaltmada literatüre ve okul psikolojik danışmanları ve rehberlik hizmetlerinin planlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

***Araştırma hipotezleri şu şekilde oluşturulmuştur;***

***H1:*** Kendine özgü mükemmeliyetçilik, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik, okul direnci ve hedef bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki vardır.

***H2:*** Kendine özgü mükemmeliyetçilik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ile okul direnci arasındaki ilişkiye hedef bağlılığı aracılık eder.

## Yöntem

Bu çalışma, bireylerin kendine özgü mükemmeliyetçilik, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik, hedef bağlılığı ve okul direnci arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan ilişkisel bir araştırmadır. İlişkisel araştırmalar, birden fazla değişken arasındaki bağlantıların yönünü ve düzeyini incelemeye yönelik olarak yapılandırılan, değişkenler arasındaki örüntüleri açıklamaya odaklanan çalışmalardır (Karasar, 2024).

***Çalışma Grubu***

Bu araştırmanın evrenini, 2024–2025 eğitim-öğretim yılı içerisinde Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ortaokullarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin akademik taleplerin arttığı ve hedef yönelimli davranışların belirginleştiği bir gelişim döneminde bulunmaları, mükemmeliyetçilik, hedef bağlılığı ve okul direnci değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi açısından bu grubu kuramsal olarak anlamlı ve uygun bir evren hâline getirmektedir. Araştırmanın çalışma grubu, Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir ildeki devlet ortaokullarında öğrenim gören öğrenciler arasından oluşturulmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde, araştırmanın ilişkisel ve aracı değişkenli yapısına uygun biçimde geniş ve heterojen bir katılımcı grubuna etkin biçimde ulaşılabilmesini sağlamak ve veri toplama sürecini eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmadan yürütmek amacıyla, olasılıksız örnekleme yöntemlerinden uygun (kolayda) örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Çalışma grubu büyüklüğü, araştırmanın aracı değişkenli yapısı dikkate alınarak G*Power 3.1 yazılımı kullanılarak belirlenmiştir. Orta düzey etki büyüklüğü ($f^2 = .15$), $\alpha = .01$ ve %99 istatistiksel güç varsayımları altında, iki yordayıcılı çoklu regresyon temelli analizler için gerekli örneklem büyüklüğünün yaklaşık 180 olduğu hesaplanmıştır. Bu araştırmada 491 ortaokul öğrencisinden elde edilen veriler analize dâhil edilmiş olup, bu örneklem büyüklüğünün analizlerin yürütülmesi için istatistiksel açıdan yeterli olduğu değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerle İlgili Demografik Bilgiler

| Değişken | n | % |
|---|---|---|
| **Cinsiyet** | | |
| Kadın | 256 | 52,1 |
| Erkek | 235 | 47,9 |
| **Sınıf** | | |
| 5. sınıf | 126 | 25,7 |
| 6. sınıf | 128 | 26,1 |
| 7. sınıf | 97 | 19,8 |
| 8. sınıf | 140 | 28,5 |
| **Toplam** | 491 | 100 |

***Veri Toplama Araçları:***

***Çocuk-Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği Kısa Form:*** Bu araştırmada öğrencilerin mükemmeliyetçilik eğilimlerini belirlemek amacıyla Çocuk-Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği–Kısa Formu (ÇEMÖ-KF) kullanılmıştır. Ölçeğin kısa formu Bento ve diğerleri (2020) tarafından geliştirilmiş; Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması ise Yıldırım ve Balcı Çelik (2022) tarafından

yürütülmüştür. Kısa formun bu çalışmada tercih edilme gerekçesi; ortaokul düzeyindeki öğrenciler için uygulama sürecinin ekonomik olması, maddelerin yaş grubuna uygunluğu ve uyarlama çalışmasında doğrulanan psikometrik yeterlilikleridir.

ÇEMÖ-KF, beşli Likert tipinde, dokuz maddeden oluşan ve 'kendine özgü mükemmeliyetçilik' ile 'sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik' olmak üzere iki alt boyutu içeren bir ölçektir. Kendine özgü mükemmeliyetçilik alt boyutu, bireyin kendi belirlediği yüksek standartlara yönelimini ifade ederken; sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutu çevrenin beklenti ve değerlendirmelerine bağlı olarak gelişen mükemmeliyetçilik eğilimlerini temsil etmektedir. Ölçekteki maddeler 1(tamamen yanlış) ile 5 (tamamen doğru) arasında puanlanmaktadır. Her alt boyut için madde puanların toplanmasıyla elde edilen toplam puanın yükselmesi, bireyin ilgili mükemmeliyetçilik eğiliminin arttığını göstermektedir.

Türkçe uyarlama çalışmasında (Yıldırım ve Balcı Çelik, 2022) Cronbach alfa katsayısı toplam ölçek için .80, kendine özgü mükemmeliyetçilik alt boyutu için .81 ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutu için .80 olarak rapor edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları modelin kabul edilebilir uyum düzeylerine sahip olduğunu göstermektedir ($\chi^2$/sd = 2.87, GFI = .956, AGFI = .924, CFI = .956, RMSEA = .072, RMR = .045). Maddelerin faktör yükleri .48–.81; alt boyutlardaki yükler ise .55–.88 aralığındadır.

Bu çalışmada ölçek, uyarlama çalışmasının 10–22 yaş aralığını kapsayan geniş örneklemine rağmen, yalnızca ortaokul düzeyindeki homojen bir grupta uygulanmıştır. Bu durum, ölçme aracının bu yaş grubunda geçerli ve güvenilir biçimde kullanılmasına olanak tanımaktadır. Bu çalışma kapsamında elde edilen veriler üzerinde yapılan güvenirlik analizinde, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) .63 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca bu çalışma için toplanan verilerin yapısal geçerliliğini değerlendirmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir (x2 /sd= 2.3, GFI= .975, IFI= .933, TLI= .901, CFI= .931, RMSEA= .052, RMR =.050). Bu bulgular, ölçeğin mevcut örneklemde kabul edilebilir uyum düzeylerine sahip olduğunu ve araştırma kapsamında geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

***Okul Direnci Ölçeği:*** Okul Direnci Ölçeği (ODÖ), Kırbaç (2019) tarafından ortaokul öğrencilerinin okul direnci algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, 15 maddeden ve iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler 5'li Likert derecelendirme üzerinden yanıtlanmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde 500 öğrenciyle çalışma yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre Okul Direnci Ölçeği için maddelerin madde toplam korelasyon değerlerinin 0.40 ile 0.76 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin korelasyon değerlerinin .18 ile .66 arasında değiştiği görülmektedir.

ODÖ'nin güvenirlik çalışması kapsamında, güvenirliğini incelemek için iç tutarlılık ve test tekrar test güvenirlik analizleri yapılmıştır. Test tekrar test güvenirlik analizi Cronbach alfa katsayısı sırasıyla alt boyut olan pasif direnç için .83 diğer alt boyut olan aktif direnç için .89 ve ölçeğin geneli için .90 , test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise pasif direnç için .74, aktif direnç için .76 ve ölçeğin geneli için .75 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen güvenirlik katsayılarının yeterli olduğu yani ölçmede güvenilir sonuçlar verdiği görülmüştür.

Bu çalışma için toplanan veriler sonucunda hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ise .81 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışma için toplanan verilerin yapısal geçerliğini değerlendirmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri, ölçeğin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymuştur ($\chi^2$/sd = 2.80, RMSEA = .061, CFI = .896, TLI = .874, GFI = .939, AGFI = .916). Bu bulguya göre ölçeğin mevcut örneklemde yeterli düzeyde geçerliğe ve güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir.

***Hedef Bağlılığı Ölçeği:*** Hedef bağlılığı ölçeği, bireylerin hedeflerine yönelik bağlılık düzeylerini belirlemek amacıyla Klein ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilmiş, daha sonra Şenel ve Yıldız (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek, tek boyutlu bir yapıya sahip olup toplam beş maddeden oluşmaktadır ve maddeler 5'li Likert tipi derecelendirme (1 = Kesinlikle katılmıyorum, 5 = Kesinlikle katılıyorum) üzerinden yanıtlanmaktadır. Ölçekte yer alan 1., 2. ve 4. maddeler olumsuz ifadeler içerdiğinden ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puanlar 5 ile 25 arasında değişmekte olup, düşük puanlar zayıf hedefe bağlılık düzeyine, yüksek puanlar ise yüksek hedefe bağlılık düzeyine işaret etmektedir.

Ölçeğin güvenilirlik düzeyi iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test verileri ile belirlenmiştir. Hedefe Bağlılık ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .74 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .92 olarak bulunmuştur.

Bu çalışma için toplanan veriler sonucunda iç tutarlılık katsayısı .64 olarak bulunmuştur. Ayrıca bu çalışma için toplanan verilerin yapısal geçerliğini değerlendirmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir (x2 /sd= 2.2, GFI= .993, IFI= .986, TLI= .966, CFI= .986, RMSEA= .050, RMR =.054). Bu bulgular ölçeğin mevcut araştırma için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

***Demografik Bilgi Formu:*** Araştırmacılar tarafından öğrencilerin demografik bilgilerini (cinsiyet, sınıf düzeyi) belirlemek amacıyla oluşturulmuştur.

***Veri Toplama Süreci***

Veri toplama süreci araştırmacının çalışmanın amacı ve çalışma ile ilgili bilgi vermesinden sonra 506 kişiye sınıf ortamında anket formları dağıtılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri çocuk-ergen mükemmeliyetçilik ölçeği kısa formu, okul direnci ölçeği, hedef bağlılığı ölçeği ve demografik bilgi formu kullanılarak toplanmıştır.

***Verilerin Analizi***

Verilerin analizine geçilmeden önce 506 veri bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veri setinde aykırı ve normallik değerleri incelenmiş, bu işlemler sonucunda 15 bireye ait verilerin parametrik koşulları ihlal ettiği tespit edildiğinden veri kümesinden çıkarılmış ve analizlere 491 veri ile devam edilmiştir. Çalışmada öncelikle bireylerin kendine özgü mükemmeliyetçilik, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik, hedef bağlılığı ve okul direnci arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Aracılık modelinin belirlenmesinde mükemmeliyetçiliğin motivasyonel süreçler ve hedef bağlılığı üzerinde dolaylı etkiler oluşturduğunu gösteren kuramsal ve ampirik kanıtlar temel alınmıştır (Jiang ve Konorova, 2023; Powers vd., 2011). Bu çerçeve doğrultusunda, hedef bağlılığının mükemmeliyetçilik türleri ile okul direnci arasındaki ilişkiyi açıklayabilecek aracı bir mekanizma oluşturduğu kabul edilmiştir. Bu kuramsal dayanak üzerine ikinci aşamada regresyon analizi kullanılarak hedef bağlılığının, kendine özgü mükemmeliyetçilik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ile okul direnci arasındaki ilişkide aracılık rolü test edilmiştir. Son olarak aracılık etkisinin istatistiksel olarak değerlendirilmesinde dolaylı etkilerin anlamlılığını belirlemek için bootstrap güven aralıkları kullanılmıştır (Hayes, 2018). Önerilen aracılık modeli PROCESS makrosu (Model 4) aracılığıyla test edilmiş ve dolaylı etkilerin anlamlılığı 5000 örnekleme dayalı bootstrap güven aralıkları ile belirlenmiştir. Güven aralıklarının sıfırı içermemesi aracılık etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Tüm analizler SPSS-25 programı ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmada kullanılan ölçeklerin yapı geçerliğini incelemek amacıyla SPSS AMOS 24 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

***Etik Kurul Onayı***

Araştırmanın insan onuruna ve bütünlüğüne zarar vermeyecek etik ilkeler doğrultusunda yürütülmesine ilişkin etik kurul izni için başvuruda bulunulmuş ve Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Başkanlığı Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu tarafından onay alınmıştır (Tarih: 30.10.2024, Sayı: 09).

## Bulgular

Bu bölümde önce araştırmanın bağımsız, bağımlı ve aracı değişkene ait elde edilen korelasyon değerleri ve betimsel istatistikler, daha sonra da aracılık modelinin testine dair bulgular sunulmuştur.

Kendine özgü mükemmeliyetçilik, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik, okul direnci ve hedef bağlılığı arasındaki korelasyon değerleri ve bu değişkenlere ait betimsel istatistiklerin yer aldığı sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Araştırmanın Bağımsız, Aracı ve Bağımlı Değişkenleri Arasındaki İlişkiler

| | **1** | **2** | **3** | **4** |
|---|---|---|---|---|
| 1.Kendine Özgü Mükemmeliyetçilik | 1 | | | |
| 2.Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik | ,255** | 1 | | |
| 3. Hedef Bağlılığı | ,143** | -,089* | 1 | |
| 4. Okul Direnci | -,145** | -,111* | -,264** | 1 |
| $\bar{X}$ | 16,35 | 18,57 | 18,48 | 34,35 |
| SS | 2,77 | 3,16 | 4,47 | 10,9 |
| Skewness | -,669 | -,386 | -,806 | -,016 |
| Kurtosis | -,271 | -,058 | ,386 | -,876 |

N:491, *p < .05, **p<.01

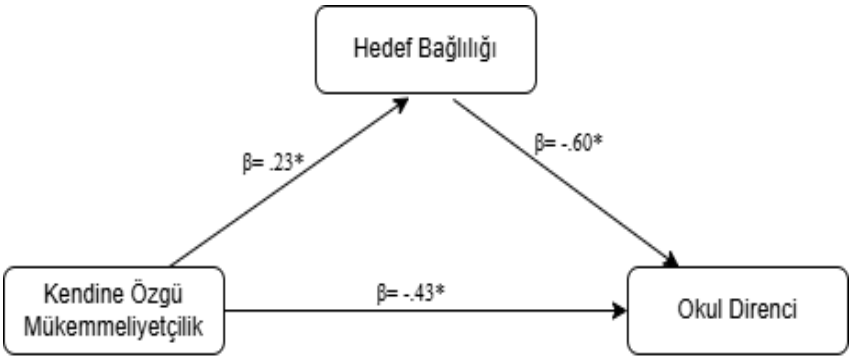
Tablo 2 incelendiğinde kendine özgü mükemmeliyetçilik ile hedef bağlılığı (r = .143) arasında pozitif ve düşük düzeyde, okul direnci (r = -.145) arasında negatif ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ile hedef bağlılığı (r = -.089) ve okul direnci (r = -.111) arasında negatif ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Hedef bağlılığı ile okul direnci arasında (r = -.264) arasında düşük düzeyde, negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

***Kendine Özgü Mükemmeliyetçilik ve Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik ile Okul Direnci Arasındaki İlişkide Hedef Bağlılığının Aracı Etkisine İlişkin Bulgular***

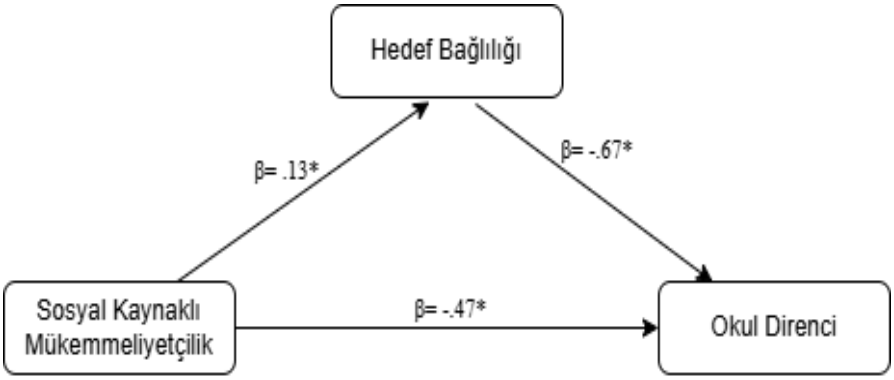
Kendine özgü mükemmeliyetçilik ile okul direnci arasındaki ilişkide hedef bağlılığının aracı etkisine ilişkin sonuçlar Şekil 1' de, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ile okul direnci arasındaki ilişkide hedef bağlılığının aracı etkisine ilişkin sonuçlar Şekil 2' de; toplam, doğrudan ve dolaylı etkilerin yer aldığı sonuçlar ise Tablo 3'te sunulmuştur.

Model 4'e ilişkin standartlaştırılmamış regresyon katsayıları analiz sonuçları; kendine özgü mükemmeliyetçiliğin hedef bağlılığını (B = .23, SH = .07) pozitif, okul direncini (B = -.43, SH = .17) negatif yönlü yordadığını göstermektedir. Hedef bağlılığı ise okul direncini (B = -.60, SH = .10) negatif yönlü yordamaktadır. Kendine özgü mükemmeliyetçiliğin ve hedef bağlılığının okul direnci ($R^2$ = .08, $F_{(2, 488)}$ = 21.7, p < .001) üzerindeki yordayıcı etkisi anlamlıdır. Bu iki değişken birlikte okul direncindeki varyansın % 8'ini açıklamaktadır.

Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin hedef bağlılığını (B = .13, SH = .06) pozitif, okul direncini (B = -.47, SH = .15) negatif yönlü yordamaktadır. Hedef bağlılığının ise okul direncini (B = -.67, SH = .11) negatif yönlü yordadığı görülmektedir. Kendine özgü mükemmeliyetçiliğin ve hedef bağlılığının okul direnci ($R^2$ = .09, $F_{(2, 488)}$ = 23.5, p < .001) üzerindeki yordayıcı etkisi anlamlıdır. Bu iki değişken birlikte okul direncindeki varyansın % 9'unu açıklamaktadır.




**Şekil 1.** Kendine Özgü Mükemmeliyetçilik ile Okul Direnci Arasındaki İlişkide Hedef Bağlılığının Aracı Etkisine İlişkin Standartlaştırılmamış Regresyon Katsayıları




**Şekil 2.** Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik ile Okul Direnci Arasındaki İlişkide Hedef Bağlılığının Aracı Etkisine İlişkin Standartlaştırılmamış Regresyon Katsayıları

**Tablo 3.** Kendine Özgü Mükemmeliyetçilik ile Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçiliğin Hedef Bağlılığı Aracılığıyla Okul Direnci Üzerindeki Toplam, Doğrudan ve Dolaylı Etkileri

| | | **Standardize edilmemiş β katsayısı** | **SH** | **LLCI** | **ULCI** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Kendine Özgü Mükemmeliyetçilik** | KÖM→OD | -,57 | ,17 | -,9156 | -,2240 |
| | **Total Etki** | | | | |
| | KÖM→OD | -,43 | ,17 | -,7688 | -,0913 |
| | **Doğrudan Etki** | | | | |
| | **Toplam Dolaylı Etki** | | | | |
| | KÖM→HB→OD | -,14 | ,05 | -,2548 | -,0464 |
| **Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik** | SKM→OD | -,38 | ,15 | -,6872 | -,0770 |
| | **Total Etki** | | | | |
| | SKM→OD | -,47 | ,15 | -,7619 | -,1727 |
| | **Doğrudan Etki** | | | | |
| | **Toplam Dolaylı Etki** | | | | |
| | SKM→HB→OD | ,08 | ,05 | ,0005 | ,1808 |

KÖM: Kendine Özgü Mükemmeliyetçilik, SKM: Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik, OD: Okul Direnci, HB: Hedef Bağlılığı, LLCI= Bootstrap Güven Aralığı En Düşük Değer, ULCI= Bootstrap Güven Aralığı En Yüksek Değer, SH= Standart Hata

Tablo 3 incelendiğinde bootstrap analizi sonuçlarının en yüksek ve en düşük değerlerin sıfır (0) içermediği gözlendiğinden dolaylı etkilerin anlamlı olduğu görülmektedir. Kendine özgü mükemmeliyetçiliğin hedef bağlılığı aracılığıyla okul direnci (B = -,14, SH = .05, % 95 GA [-,2548/-,0464]) üzerindeki toplam dolaylı etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir. Dolaylı etkinin tamamen standartlaştırılmış değeri (CSIE = –.0355) küçük düzeydedir. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin hedef bağlılığı aracılığıyla okul direnci (B = ,08, SH = .05, % 95 GA [,0005/,1808]) üzerindeki toplam dolaylı etkisinin de anlamlı olduğu görülmektedir. Dolaylı etkinin tamamen standartlaştırılmış katsayısı (CSIE = .0247) da küçük bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir.

Her iki modelde elde edilen dolaylı etki katsayıları küçük düzeydedir. Bu durum, hedef bağlılığının kendine özgü mükemmeliyetçilik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ile okul direnci arasındaki ilişkide sınırlı bir aracılık rolü üstlendiğini göstermektedir. Dolayısıyla bulgular, ampirik ve kuramsal açıdan baskın ya da güçlü bir aracılık mekanizmasından ziyade, istatistiksel olarak anlamlı ancak zayıf düzeyde bir aracılığa işaret etmektedir. Sosyal bilimlerde düşük düzeyli dolaylı etkiler yaygın olup, bootstrap güven aralıklarının sıfırı içermemesi aracılık etkisinin istatistiksel olarak geçerli olduğunu göstermektedir (Hayes, 2018). Kendine özgü mükemmeliyetçilik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ile hedef bağlılığı arasındaki regresif ilişkilerin düşük düzeyde olması, hedeflerin içselleştirilme biçimleriyle açıklanabilir. Öz-belirleme kuramına göre hedef bağlılığı, özerklik ve içsel düzenleme süreçleriyle güçlenmektedir (Ryan ve Deci, 2000b). Bu bağlamda, kendine özgü mükemmeliyetçilikte hedeflerin bireyin iç standartlarına dayanması, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilikte ise hedeflerin dışsal beklentiler doğrultusunda düzenlenmesi, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ile hedef bağlılığı arasındaki ilişkinin daha düşük düzeyde ortaya çıkmasına yol açmaktadır.

## Tartışma

Elde edilen bulgular, mükemmeliyetçilik ile okul direnci arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, hedef bağlılığının bu ilişkide anlamlı bir aracılık rolü üstlenmesi, öz belirleme kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, öğrencilerin içsel olarak benimsedikleri hedeflere bağlandıklarında okul bağlamına karşı daha uyumlu tutumlar geliştirebildiklerini düşündürmektedir.

Ortaokul yılları, gelişimsel olarak öğrencilerde başarılı olma eğiliminin görüldüğü; bu süreçte akademik benlik algılarının ve öz-yeterlilik inançlarının şekillendiği, okula karşı olumlu ya da olumsuz tutum ve davranışların geliştiği bir dönemdir (Doğan, 2007). Bu dönemde öğrenciler başarıya ilişkin beklentilere daha duyarlı hâle geldiklerinden, eğitim ortamındaki değerlendirme ve sınav süreçlerinden daha yoğun biçimde etkilenebilirler (Karademir vd., 2018). Türkiye'de sınav odaklı bir eğitim sisteminin olması ve bu sınav sonuçlarından öğrencilerin akademik ve mesleki geleceklerinin ciddi oranda etkilenmesi öğrencilerde başarısız olma korkusunun artmasına neden olabilir (Dağhan, 2022). Bu durum zamanla öğrencinin okuldan uzaklaşma, akademik taleplere karşı isteksizlik ve direnç gibi olumsuz tutum ve davranışların gelişmesine zemin hazırlayabilir. Bu çalışma hedef bağlılığının koruyucu bir psikolojik yapı görevi görerek mükemmeliyetçiliğin okul direnci üzerindeki olumlu etkisini arttırabileceğini göstermektedir.

### *Mükemmeliyetçilik ve Okul Direnci İlişkisi*

Araştırmanın ilk bulgusu, ortaokul öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin okul direnci ile negatif yönde ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin mükemmeliyetçi kişilik özellikleri, psikolojik iyi oluşlarını olumlu etkileyerek okuldan memnun olmalarını sağlayabilir (Rice vd., 2016). Kendine özgü mükemmeliyetçilik eğilimi gösteren öğrenciler, kendi belirlediği yüksek hedeflere ulaşmada içsel bir yönelim sergileyebilirler. Bu özellik, öğrencinin okul ortamında karşılaştığı zorlukları gelişim fırsatı olarak değerlendirmesinde önemli olabilir. Böylece öğrenci okula yönelik daha olumlu tutum geliştirebilir ve öğrenme sürecine aktif katılım gösterebilir (Damian vd., 2017). Öğrenciler ile yapılan çalışmalar, kendine özgü mükemmeliyetçi özelliklerin, okul katılımı ile yakından ilişkili olduğunu ve okul

başarısının öngörücüsü olan çok sayıda özellik ve süreçle ilişkili olduğunu göstermiştir. Örneğin; mükemmeliyetçilik, öğrencilerde başarı ve başarı motivasyonunu arttırabilir. Benzer şekilde mükemmeliyetçi çabalar öğrencilere elinden gelenin en iyisini yapma ve böylece daha iyi notlar alma konusunda motivasyon sağlayabilir (Endleman vd., 2022; Osenk vd., 2020). Bu çerçevede kendine özgü mükemmeliyetçilik eğilimi gösteren öğrenciler okul ortamını daha anlamlı, destekleyici ve geliştirici olarak değerlendirerek okula karşı direnç geliştirmeye gereksinim duymayabilir.

Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik eğilimi yüksek olan öğrencilerde ise dışsal onay arayışı belirginleşebilmektedir. Dışsal onay arayışı, okul direnci açısından iki yönlü etkiler doğurabilir. Bir yandan, öğrenci çevresindeki kişiler tarafından onaylanmak ve takdir edilmek arzusuyla hareket ettiğinde, okul kurallarına uyum sağlamak, derslere katılım göstermek ve akademik görevleri yerine getirmek konusunda daha istekli davranabilir; bu durum da okul direncinin düşük düzeyde olmasını sağlayabilir (Richards, 2019). Örneğin, Miquelon ve diğerleri (2005), öğrencilerin dışsal beklentileri karşılama yönündeki çabalarının okul direncinin azalmasıyla ilişkili olabildiğini; ancak bu sürecin içsel stres ve tükenmişlik düzeylerinde artışla eş zamanlı olarak seyredebileceğini rapor etmiştir. Bu bulgu, dışsal baskının öğrencilerde daha çok yüzeysel bir uyum biçimi geliştirerek okul ortamına yönelik direnç davranışlarını kısa vadede azaltabileceğini göstermektedir. Ancak dışsal beklentilerin yoğunluğu, öğrencide baskı algısını artırarak hata yapma korkusu ve değersizlik duygularının artışıyla ilişkili olabilmekte; bu durum da öğrencinin okul ortamını tehdit edici bir yer olarak algılamasına zemin hazırlayabilmektedir. Nitekim sosyal olarak belirlenmiş mükemmeliyetçilik, performans-kaçınma hedefleri ve olumsuz sınıf içi duygusal yaşantılar ile yakından ilişkilidir (Jiang ve Konorova, 2023). Benzer biçimde, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin genel olarak uyumsuz akademik sonuçlarla daha güçlü ilişkiler sergilediği belirtilmiştir (Seong ve Chang, 2021). Bu sonuçlar, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin okul direnci üzerinde tek yönlü bir etki üretmediğine; söz konusu ilişkinin öğrencilerin bireysel özellikleri ve bağlamsal koşullar doğrultusunda artırıcı ya da azaltıcı biçimlerde farklılaşabildiğine işaret etmektedir.

Elde edilen bulgular, ilk hipotezin öz belirleme kuramı ile tutarlı olduğunu ortaya koymaktadır. Kendine özgü mükemmeliyetçilik eğilimi gösteren öğrenciler kendi belirlediği yüksek hedeflere ulaşmada güçlü içsel motivasyona sahip olabilirler (Stoeber vd., 2017). Öz belirleme kuramına göre, içsel motivasyona sahip öğrenciler yaşamları üzerinde daha fazla kişisel kontrole sahip olabilir, okul yaşamlarında daha istekli, azimli ve özenli davranabilirler (Ryan ve Deci, 2000b). Bu yönde düşünüldüğünde kendine özgü mükemmeliyetçilik, ortaokul öğrencilerinde okula yönelik olumlu tutum ve davranış gelişimini destekleyerek okul direncini önlemede ya da azaltmada etkili olabilir. Ayrıca öz belirleme kuramı, dışsal motivasyon unsurlarının, bireyin yeterliliğini güçlendirebileceğini ve performans kalitesini artıracağını öngörmektedir (Ryan ve Deci, 2000a). Bu doğrultuda sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin dışsal motivasyon ile ilgili boyutu göz önünde bulundurulduğunda bu olumlu çıktıların öğrencilerin okul direncini azaltabileceği söylenebilir. Çünkü araştırmalar, dışsal motivasyon geliştiren öğrencilerin okul ortamında istendik sonuçlara ulaşma (ödül alma, onaylanma) amacıyla akademik çalışmalara odaklanabildiklerini, akademik taleplerle başa çıkmada stratejiler geliştirebildiklerini ve okuldan memnuniyet duyabildiklerini ortaya koymaktadır (Bailey ve Phillips, 2016; Homklin vd., 2024). Bu çerçevede sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin dışsal motivasyonla ilişkili boyutu dikkate alındığında, söz konusu motivasyonun kısa vadede bazı işlevsel çıktılar üretebileceği söylenebilir (Ryan ve Deci, 2000a). Nitekim araştırmalar, dışsal motivasyon geliştiren öğrencilerin ödül alma veya onaylanma amacıyla akademik çalışmalara odaklanabildiğini, akademik taleplerle başa çıkma stratejileri geliştirebildiğini ve okul ortamından belirli düzeyde memnuniyet duyabildiğini göstermektedir (Bailey ve Phillips, 2016; Homklin vd., 2024). Bu olumlu görünümler, öğrencilerin okul direnci gibi olumsuz eğilimlerinin kısa vadede azalmasına katkı sağlayabilir; çünkü dışsal ödüller öğrencinin çabasını geçici olarak artırarak akademik uyum davranışlarını destekleyebilmektedir (Guay, 2022). Çalışmalar dışsal motivasyonun öğrencileri hedef davranışlara yönlendirerek kısa vadede uyum, çaba ve stresle baş etmeyi desteklediğini gösterirken (Pournaghi Azar vd., 2020), bu etkinin sürdürülebilir olmadığını ve ödül–onay odağı zayıfladığında okula karşı olumsuz tutum ve davranışların artabileceği belirtilmektedir (Ariani, 2017). Öz belirleme kuramına göre bu farklılaşma, dışsal motivasyonun içe yansıtmalı ve dış düzenlemeli biçimlerde ortaya çıkması ve temel

psikolojik ihtiyaçları farklı düzeylerde desteklemesinden kaynaklanır (Ryan ve Deci, 2020). Dolayısıyla dışsal motivasyon, zorunluluk ve onaylanma temelli olduğunda yalnızca kısa süreli uyum sağlayabilir; uzun vadede ise öğrencinin içsel kaynaklarını zayıflatarak okula karşı olumsuz tutum ve davranış geliştirmesine yol açabilir.

Bu bağlamda, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin dışsal motivasyon üzerinden ürettiği kısa süreli uyum davranışları, öğrencinin okul ile ilişkisini belirli koşullarda olumlu etkileyerek okul direncinin düşmesine katkı sağlayabilir; ancak bu etki uzun vadede devamlılık göstermeyebilir.

***Mükemmeliyetçilik ve Hedef Bağlılığı İlişkisi***

Alan yazındaki bulgular, kendine özgü ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik boyutlarının hedef bağlılığıyla ilişkili değişkenler olabileceğini ortaya koymaktadır. Öz-belirleme kuramı, bireyin hedeflere yönelik bağlılığının, davranışların özerk (içselleştirilmiş) ya da kontrollü (dışsal baskı temelli) biçimde düzenlenmesine bağlı olarak farklılaştığını vurgulamaktadır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular da söz konusu kuramsal çerçeveyle uyumlu biçimde, kendine özgü mükemmeliyetçilik ile hedef bağlılığı arasında pozitif yönde ve anlamlı, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ile hedef bağlılığı arasında ise negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Bu çerçevede, mükemmeliyetçiliğin farklı boyutlarının, öğrencilerin hedef bağlılığını şekillendirmede ayırt edici roller üstlenebileceği söylenebilir. Nitekim alan yazındaki bulgular, kendine özgü mükemmeliyetçilik eğilimi gösteren öğrencilerin, hedeflerini gerçekleştirme sürecinde daha özerk ve içselleştirilmiş bir motivasyon geliştirdiklerini; bu motivasyonun, hedeflerin ulaşılmaya değer olarak algılanmasına katkı sağlayarak, karşılaşılan zorluklara rağmen kararlılığın sürdürülmesi ve hedeflere yönelik bağlılığın korunması ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Powers vd., 2011, 2012). Buna karşılık, başka bir görüşe göre sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik öğrencinin kendini baskı altında hissetmesine neden olur bu durum başarısızlık korkusunun gelişmesini tetikleyerek hedef bağlılığını zayıflatabilir (Jiang ve Konorova, 2023). Bu çalışmanın bulguları da literatür ile tutarlılık göstermektedir. Nitekim kendi iç standartlarına dayalı mükemmeliyetçilik, bireyin hedeflerini özerk biçimde içselleştirmesine olanak tanıyarak hedeflere yönelik daha güçlü bir bağlılıkla ilişkili görünürken; dışsal beklentiler doğrultusunda şekillenen sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik, özellikle özerklik ve içsel motivasyonun yeterince desteklenmediği bağlamlarda, hedef bağlılığında azalmayla ilişkili bulunmuştur.

***Hedef Bağlılığı ile Okul Direnci İlişkisi***

Bu çalışma hedef bağlılığı ile okul direnci arasında ilişki olduğunu savunarak hedef bağlılığı yüksek olan öğrencilerin okul direnci geliştirme olasılıklarının daha düşük olduğunu göstermiştir. Bu bulgu öğrencilerin hedef bağlılığı düzeylerinin okula karşı geliştirdikleri tutum ve davranışları önemli ölçüde şekillendirebileceğini ortaya koymaktadır. Literatürde de vurgulandığı üzere öğrenciler içsel olarak benimsediği ve anlamlı bulduğu hedeflere ulaşmaya odaklandığında öğrenme sürecinin öğrenciye daha anlamlı ve ödüllendirici geldiği ve bu durumun da öğrencinin okul ortamına yönelik daha olumlu tutum ve davranışlar geliştirerek akademik çaba ve katılım göstermelerinin kolaylaştığını belirtilmektedir (Burns vd., 2018; Dickhäuser vd., 2016; Froiland, 2021). Ayrıca hedef bağlılığı gösteren öğrencilerin okula bağlılık geliştirebileceğini ve akademik başarılarını arttırabilecek stratejileri daha etkin bir biçimde kullanabileceği vurgulanmıştır (Tang vd., 2021).

***Mükemmeliyetçilik ile Okul Direnci Arasındaki İlişkide Hedef Bağlılığının Aracılığı***

Son olarak bu çalışmada elde edilen bulgular, mükemmeliyetçiliğin alt boyutları olan kendine özgü mükemmeliyetçilik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ile okul direnci arasındaki ilişkide hedef bağlılığının önemli bir aracı değişken olabileceğini göstermiştir. Bu sonuç, öğrencinin kendi içsel standartlara ulaşma çabasının, akademik hedeflere yönelik güçlü bir bağlılık geliştirmede etkili olabileceğini ve bu bağlılığın okul ortamında karşılaşılan güçlükler ile daha aktif başa çıkmada önemli olabileceğini göstermektedir. İçsel kaynaklı başarı yönelimiyle karakterize edilen kendine özgü mükemmeliyetçilik (Stoeber vd., 2017), öğrencilerin öğrenme sürecini destekleyici ve anlamlı biçimde algılamalarına katkı sağlayarak, okula yönelik olumlu tutum ve davranışların gelişimini desteklemekte ve bu yolla okul direncinin azalmasına zemin hazırlayabilmektedir (Barabadi ve Khajavy, 2020). Öz belirleme kuramı açısından değerlendirildiğinde kendine özgü mükemmeliyetçilik, öğrencilerin özerklik ve yeterlilik ihtiyaçlarının tatminini destekleyebilir ve böylece hedef bağlılığını arttırabilir.

Artan hedef bağlılığı ile öğrencinin akademik süreçlere katılımı güçlenebilir ve okuldan kopma davranışları azalabilir (Jiang ve Konorova, 2023).

Bu bulgu, okul direncinin yalnızca dışsal faktörlerle değil, aynı zamanda öğrencinin içsel motivasyonel yapılarıyla da şekillenebileceğini göstermektedir. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğe sahip öğrenciler dışsal başarı beklentilerine yoğunlaşabilir ve bu durum, öğrencinin hedeflerine olan içsel bağlılığını azaltabilir. Bu etki, öğrencinin okula yönelik motivasyonunun düşmesine ve okuldan uzaklaşma riskinin artmasına neden olabilir (Moore vd., 2021). Ancak aynı sosyal baskılar öğrenci üzerinde başarıya ulaşmada dışsal bir zorlama yaratabilir ve böylece öğrencinin okulda kalmasını sağlayan işlevsel bir baskı mekanizmasına dönüşebilir (Homklin vd., 2024). Çünkü öz belirleme kuramına göre dışsal motivasyon unsurları öğrencinin akademik yeterliliğini artırabilir, akademik performansını güçlendirebilir ve başarıya ulaşmasını destekleyebilir (Ryan ve Deci, 2000a). Dolayısıyla sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik hem içsel motivasyonu zayıflatarak okul direnci riskini artıran dolaylı bir etkiye, hem de dışsal motivasyon aracılığıyla okula karşı olumlu tutum ve davranışların geliştirilmesini teşvik eden doğrudan bir etkiye sahip ikili bir işlev sergileyebilir. Bu bulgu sosyal mükemmeliyetçiliğin okul bağlamında yalnızca risk faktörü değil, aynı zamanda karmaşık bir düzenleyici etken olarak da ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

## Sınırlılıklar

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları vardır. İlk sınırlılık, araştırma kesitsel bir tasarımda yürütülmüştür. Bu nedenle okul direnci üzerine yapılan boylamsal çalışmalar daha ayrıntılı bilgiler ortaya çıkarabilir. İkinci sınırlılık çalışmanın ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle yapılmış olmasıdır. Farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerle yapılacak çalışmalar, sonuçların ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde de benzer şekilde ortaya çıkıp çıkmadığını karşılaştırmalı olarak test etme imkânı sağlayabilir. Böylece yaş ve gelişimsel düzey farklılıklarının etkisi ölçülerek araştırma sonuçları daha geniş öğrenci gruplarına genellenebilir. Çalışma ilişkisel olarak yürütüldüğü ve bir modele dayandığı için neden-sonuç ilişkisi kurulamaması üçüncü sınırlılığı oluşturmaktadır. Bu sınırlılığı aşmak için ileride deneysel veya boylamsal çalışmaların yapılması faydalı olabilir.

## Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinde kendine özgü ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin okul direnci ile negatif ilişkilere sahip olduğunu gösterirken, hedef bağlılığının artırılmasının okul direncini azaltmada önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Ek olarak, bulgularımız mükemmeliyetçiliğin öz belirleme kuramı perspektifinden okul direnci ile nasıl ilişkili olduğuna dair literatürü genişletmektedir.

Bu araştırmanın bulguları hem kendine özgü hem de sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin, okul direnci üzerinde farklı işleyiş yollarına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Kendine özgü mükemmeliyetçilik, hedef bağlılığının artması ve okuldan kopma eğiliminin azalmasıyla ilişkili koruyucu bir yapı olarak öne çıkarken; sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik, hedef bağlılığını zayıflatmasına rağmen okul direnciyle doğrudan negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Hedef bağlılığı ise okul direnci riskine karşı anlamlı ve güçlü bir tampon işlevi görmüştür. Bu sonuçlar okul direncini azaltma ya da önlemede öğrencilerin bireysel hedef yönelimlerinin ve başarı algılarının göz önünde bulundurulması gerektiğine işaret etmektedir.

Araştırma bulguları doğrultusunda, okul direncinin azaltmasına ya da önlenmesine yönelik müdahalelerde, öğrencilerin hedef bağlılığı düzeyleri ile mükemmeliyetçilik türlerinin dikkate alınmasının önemli olabileceği söylenebilir. Bulgular, kendine özgü mükemmeliyetçiliğin hedef bağlılığıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu gösterdiğinden, müdahalelerde öğrencilerin kendi iç standartlarına dayalı hedef belirleme süreçlerinin desteklenmesi yararlı olabilir. Buna karşılık, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin hedef bağlılığıyla negatif yönde ilişkili bulunması, bu mükemmeliyetçilik türüyle ilişkili dışsal beklenti ve baskıların azaltılmasına odaklanan psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarının önemine işaret etmektedir.

## Kaynakça


Allen, K.-A., & Boyle, C. (2022). School belonging and student engagement: The critical overlaps, similarities, and implications for student outcomes. In A. L. Reschly & S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 133-154). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_7

Ariani, D. W. (2017). Relationship model among learning environment, learning motivation, and self-regulated learning. *Asian Social Science, 13*(9), 63-81. https://doi.org/10.5539/ass.v13n9p63

Bailey, T. H., & Phillips, L. J. (2016). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research & Development, 35*(2), 201-216. https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087474

Barabadi, E., & Khajavy, G. H. (2020). Perfectionism and foreign language achievement: The mediating role of emotions and achievement goals. *Studies in Educational Evaluation*, (65), 100874. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100874

Bento, C., Pereira, A. T., Azevedo, J., Saraiva, J., Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Macedo, A. (2020). Development and validation of a short form of the child–adolescent perfectionism scale. *Journal of Psychoeducational Assessment, 38*(1), 26-36. https://doi.org/10.1177/0734282919879834

Burns, E. C., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2018). Adaptability, personal best (PB) goals setting, and gains in students' academic outcomes: A longitudinal examination from a social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, (53), 57-72. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.02.001

Bustamante, M. C. P. (2021). Forms of student resistance in college classes: A critical classroom discourse analysis. *USI Research Journal, 17*(1), 1-16.

Can, A., & Taylı, A. (2014). An examination of middle school students' career development. *Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education, 14*(2), 321-346. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.2-5000091542

Cao, C., Chang, W., & Dong, H. (2024). Simply unidirectional? A cross-lagged panel analysis of the links between perfectionism, academic motivation and engagement. *Educational Psychology, 44*(9-10), 963-983. https://doi.org/10.1080/01443410.2024.2419891

Dağhan, Z. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin direnç davranışları: Öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı karma bir araştırma* (Thesis No. 757340) [Master's thesis, Anadolu University]. Council of Higher Education National Thesis Center.

Damian, L. E., Stoeber, J., Negru-Subtirica, O., & Băban, A. (2017). Perfectionism and school engagement: A three-wave longitudinal study. *Personality and Individual Differences,* (105), 179-184. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.09.044

Dickhäuser, O., Dinger, F. C., Janke, S., Spinath, B., & Steinmayr, R. (2016). A prospective correlational analysis of achievement goals as mediating constructs linking distal motivational dispositions to intrinsic motivation and academic achievement. *Learning and Individual Differences,* (50), 30-41. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.020

Doğan, Y. (2007). The developmental characteristics of 10 to 14 years old elementary school students. *Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences, 8*(13), 155-187. https://izlik.org/JA34XS79FC

Endleman, S., Brittain, H., & Vaillancourt, T. (2022). The longitudinal associations between perfectionism and academic achievement across adolescence. *International Journal of Behavioral Development, 46*(2), 91-100. https://doi.org/10.1177/01650254211037400

Froiland, J. M. (2021). The intrinsic learning goals of elementary school students, in their own words. *Journal of Humanistic Psychology, 61*(4), 629-649. https://doi.org/10.1177/0022167818763923

Guay, F. (2022). Applying self-determination theory to education: Regulations types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology, 37*(1), 75-92. https://doi.org/10.1177/08295735211055355

Han, Z. (2021). Exploring the conceptual constructs of learners' goal commitment, grit, and self-efficacy. *Frontiers in Psychology,* (12), 783400. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.783400

Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach (Methodology in the social sciences)* (2nd ed.). The Guilford Press.

Homklin, T., Pusapanich, P., & Kreausukon, P. (2024). Academic adjustment and academic performance of Thai undergraduates: The moderated-mediating roles of motivation and psychological well-being. *The Journal of Behavioral Science, 19*(3), 1-14. https://so06.tci-thaijo.org/index.php/IJBS/article/view/272751

Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction,* (43), 27-38. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002

Jiang, Y., & Konorova, E. (2023). Distinct roles of self-oriented and socially prescribed perfectionism in Chinese adolescent students' achievement goals, classroom affect, and academic achievement. *Learning and Individual Differences,* (106), 102341. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102341

Karademir, Ç. A., Deveci, Ö., & Çaylı, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenlemeleri ve akademik öz-yeterliklerinin incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research, 5*(3), 14-29. https://doi.org/10.30900/kafkasegt.446793

Karasar, N. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (39th ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kırbaç, M. (2019). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin okul bağlılığı, okul direnci ve akademik başarısı arasındaki ilişkilerin analizi* (Thesis No. 596771) *[Doctoral dissertation,* İnönü University]. Council of Higher Education National Thesis Center.

Klein, H. J., Wesson, M. J., Hollenbeck, J. R., Wright, P. M., & DeShon, R. P. (2001). The assessment of goal commitment: A measurement model meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 85*(1), 32-55. https://doi.org/10.1006/obhd.2000.2931

Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & De Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education, 35*(6), 641-680. https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116

Koyuncu, B. (2017). Prediction of high school students' resistance behavior toward classes through their problem-solving skills. *International Journal of Eurasia Social Sciences, 8*(29), 1071-1090.

Miquelon, P., Vallerand, R. J., Grouzet, F. M. E., & Cardinal, G. (2005). Perfectionism, academic motivation, and psychological adjustment: An integrative model. *Personality and Social Psychology Bulletin, 31*(7), 913-924. https://doi.org/10.1177/0146167204272298

Mohammed, H. (2024). Perfectionism and its relationship to the ability to solve problems among a sample of students from STEM schools. *Journal of Qena Faculty of Arts,* (63), 431-472. https://doi.org/10.21608/qarts.2024.299092.1989

Moore, E., Holding, A. C., Moore, A., Levine, S. L., Powers, T. A., Zuroff, D. C., & Koestner, R. (2021). The role of goal-related autonomy: A self-determination theory analysis of perfectionism, poor goal progress, and depressive symptoms. *Journal of Counseling Psychology, 68*(1), 88-97. https://doi.org/10.1037/cou0000438

Nas, A., & Ekinci, Ş. (2022). The relationship between school alienation and school resistance of students. *The Journal of Academic Social Resources, 7*(44), 1792-1799. https://doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.67050

Osenk, I., Williamson, P., & Wade, T. D. (2020). Does perfectionism or pursuit of excellence contribute to successful learning? A meta-analytic review. *Psychological Assessment, 32*(10), 972-983. https://doi.org/10.1037/pas0000942

Pournaghi Azar, F., Alizadeh Oskoee, P., Ghaffarifar, S., Vahed, N., & Shamekhi, S. (2020). Association between academic motivation and burnout in dental students at the Tabriz University of Medical Sciences: A longitudinal study. *Research and Development in Medical Education, 9*(1), 14. https://doi.org/10.34172/rdme.2020.014

Powers, T. A., Milyavskaya, M., & Koestner, R. (2012). Mediating the effects of self-criticism and self-oriented perfectionism on goal pursuit. *Personality and Individual Differences, 52*(7), 765-770. https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.031

Powers, T. A., Koestner, R., Zuroff, D. C., Milyavskaya, M., & Gorin, A. A. (2011). The effects of self-criticism and self-oriented perfectionism on goal pursuit. *Personality and Social Psychology Bulletin, 37*(7), 964-975. https://doi.org/10.1177/0146167211410246

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. 245-264). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-18582-8_11

Richards, K. J. (2019). Socially prescribed perfectionism: A threat to university students' success. *The BYU Undergraduate Journal of Psychology, 14*(2), 198-210.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, (61), 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Sarı, M. (2018). Development of a teacher scale to measure presence and frequency of students' resistance behaviours. *Universal Journal of Educational Research, 6*(2), 226-234. https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060203

Sarı, M., & Yolcu, E. (2020). Students' resistance behaviors: What do Turkish primary teachers face?. *Acta Educationis Generalis, 10*(2), 1-25. https://doi.org/10.2478/atd-2020-0008

Seong, H., & Chang, E. (2021). Profiles of perfectionism, achievement emotions, and academic burnout in South Korean adolescents: Testing the 2 × 2 model of perfectionism. *Learning and Individual Differences,* (90), 102045. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102045

Shim, S. S., Rubenstein, L. D., & Drapeau, C. W. (2016). When perfectionism is coupled with low achievement: The effects on academic engagement and help seeking in middle school. *Learning and Individual Differences,* (45), 237-244. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.016

Singh, M., James, P. S., Paul, H., & Bolar, K. (2022). Impact of cognitive-behavioral motivation on student engagement. *Heliyon, 8*(7), e09843. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09843

Sorrenti, L., Caparello, C., & Filippello, P. (2024). Exploring the role of perfectionism in school success: A structural equation modeling approach. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology, 12*(2), 1-32. https://doi.org/10.13129/2282-1619/MJCP-4312

Stoeber, J. (2018). *The psychology of perfectionism: Theory, research, applications.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315536255

Stoeber, J., Damian, L. E., & Madigan, D. J. (2017). Perfectionism a motivational perspective. In J. Stoeber (Ed.), *The psychology of perfectionism: Theory, research, applications* (1st ed). Routledge.

Şenel, E., & Yıldız, M. (2016). Goal commitment scale: Turkish adaptation, validity and reliability in students studying in the field of physical education and sport. *CBU Journal of Physical Education and Sport Sciences, 11*(2), 58-65.

Tang, X., Wang, M.-T., Parada, F., & Salmela-Aro, K. (2021. Putting the goal back into grit: Academic goal commitment, grit, and academic achievement. *Journal of Youth and Adolescence, 50*(3), 470-484. https://doi.org/10.1007/s10964-020-01348-1

Tolman, A. O., & Kremling, J. (2023). *Why students resist learning: A practical model for understanding and helping students.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003448747

Uzun, M. S., & Bakioğlu, F. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları ile okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (64), 220-241. https://doi.org/10.21764/maeuefd.1071963

Winkler, I., & Rybnikova, I. (2019). Student resistance in the classroom—Functional-instrumentalist, critical-emancipatory and critical-functional conceptualisations. *Higher Education Quarterly, 73*(4), 521-538. https://doi.org/10.1111/hequ.12219

Yıldırım, O., & Balcı Çelik, S. (2022). Çocuk-ergen mükemmeliyetçilik ölçeği - kısa form: Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü University Journal of the Faculty of Education, 23*(1), 1-19. https://doi.org/10.17679/inuefd.858685

Yılmaz, E., & Dündar, S. (2021). Hedef bağlılığı ile zaman yönetimi ve arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*(3), 519-529. https://doi.org/10.29106/fesa.958435

Zhang, Y., Watermann, R., & Daniel, A. (2023). The sustained effects of achievement goal profiles on school achievement across the transition to secondary school. *Journal of Youth and Adolescence, 52*(10), 2078-2094. https://doi.org/10.1007/s10964-023-01813-7