

Müzik ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mükemmeliyetçilik ve Duygusal Zekâ Düzeylerinin İncelenmesi¹

Analysis Of Levels Of Prospective Music And Elementary School Teachers' Emotional Intelligence And Perfectionism

Asuman Seda SARACALOĞLU²Ceren SAYGI³Nilgün YENİCE⁴Mehmet ALTIN⁵

Başvuru Tarihi: 27.02.2016

Yayına Kabul Tarihi: 06.05.2016

Özet: Bu çalışma, müzik ve sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâları ile mükemmeliyetçilik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek, duygusal zekâ ile mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi müzik öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim görmekte olan 240 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate (1990) tarafından geliştirilen Özbay ve Mısırlı Taşdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği ile Petrides ve Furnham tarafından geliştirilen Deniz, Özer ve Işık tarafından (2013) Türkçe'ye uyarlanan Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Kısa Formu (DZÖÖ-KF) kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmen adaylarının mükemmeliyetçilik toplam puanlarının cinsiyete ve sınıflara göre; duygusal zekâ puanlarının ise sınıflara, akademik başarı algılarına ve meslek seçme nedenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği ortaya konulmuştur. Ayrıca mükemmeliyetçilik düzeyinin akademik başarı ortalaması ile pozitif yönde, duygusal zekâ ile negatif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik ve sınıf öğretmeni adayları, mükemmeliyetçilik, duygusal zekâ

Abstract: This study was realized to analyze levels of prospective music and elementary school teachers' emotional intelligence and perfectionism in terms of different variables and to determine the correlation between emotional intelligence and perfectionism. The sample of study consisted of 240 prospective teachers studying at Department of Music Teaching and Elementary School Teaching at Adnan Menderes University Faculty of Education. As a data collection tool, Multidimensional Perfectionism Scale developed by Frost, Marten, Lahart and Rosenblate (1990) and adapted to Turkish by Özbay and Mısırlı (2003) and Emotional Intelligence Scale Short Form developed by Petrides and Furnham and adapted to Turkish by Deniz, Özer and Işık (2013) were used. T-test, oneway ANOVA and correlation were used for analysis. According to research findings, it was found that perfectionism scores differed in terms of gender and grades; emotional intelligence scores differed in terms of grades, academic success perception and reasons for choosing teaching profession. Also, it was concluded that there was a positive relationship between perfectionism and academic achievement and that there was a negative relationship between perfectionism and emotional intelligence.

Keywords: Prospective music teachers, prospective elementary school teachers, perfectionism, emotional intelligence

Giriş

Öğrenme uzun soluklu ve yaşam boyunca devam eden bir süreçtir. Ancak gündelik yaşama bakıldığında teori ile pratik arasında çoğu zaman bir uçurum olduğu gözlenmektedir. Öğrenim yaşamı boyunca akademik becerileri çok yüksek olan birçok öğrencinin bu becerileri yaşama taşıyamadığı da bir gerçektir. Nitekim ilköğretim ve yükseköğretim sürecinde başarılı olmuş birçok öğrencinin, meslek yaşamlarına başladıklarında

¹ Bu araştırma, 8-10 Ekim 2015 tarihlerinde düzenlenen International Conference on Research in Education- ICRE (2015)'da sözlü bildiri olarak sunulan bildirinin geliştirilmiş formudur.

² Prof. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, sedasaracal@gmail.com

³ Yrd. Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, cerensaygi2005@yahoo.com

⁴ Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, nyenice@adu.edu.tr

⁵ Arş. Gör., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Mehmet.altin@adu.edu.tr

aynı başarıyı sürdüremedikleri gözlenmiştir. Çünkü gündelik yaşamda okuldan edinilen bilgilerin kullanılmasının yanı sıra insanlarla doğru ve güzel bir iletişim kurabilme, sorun çözebilme yetisi, bağımsız davranabilme, kendini geliştirme ve gerçekleştirme gibi birçok becerinin de bireyin duygu-düşünce dünyasında bulunması gerekmektedir. Son yıllarda birçok araştırmaya konu olan duygusal zekâ kavramı tüm bunları içinde barındırmaktadır. Shapiro (2002, Akt: Deniz, Özer ve Işık; 2013)'ya göre; empati kurabilme, yeni ortam ve durumlara uyum sağlayabilme, kişilerarası sorun çözebilme, mizacını kontrol edebilme ve bağımsız davranabilme becerileriyle ilgilidir.

İnsan beyni üzerinde yapılan son araştırmalar, insan zekâsının gerçek ölçütünün yalnızca bilişsel zekâ olmadığını, hayat başarısı konusunda asıl belirleyici olanın kişilerin sahip oldukları duygusal zekâ olduğunu göstermektedir (Goleman, 1995). Çünkü bilginin elde edilmesiyle, paylaşılması ve üretilmesi konusundaki yetenekler birbirinden farklı alanlardaki zekâ türlerini gerektirmektedir. Duygusal zekâ kavramını ilk kez Salovey ve Mayer (1990: 186) kullanmıştır. Onlara göre duygusal zekâ bir tür sosyal zekâ olup, üç yetenek kategorisinden oluşur. Bunlar; kişinin kendisini ve çevresinin duygularını değerlendirmesi, duyguların düzenlenmesi ve duyguların problem çözümünde kullanılmasıdır (Mayer ve Salovey, 1993: 433). Taylor ve Bagby (2000; akt., Cliffe, 2011), duygusal zekâyı duygusal farkındalık ve empatiyi içeren bir kavram olduğunu ifade etmektedir. Goleman (Aslan ve Özata, 2008: 80)'a göre duygusal zekâ; *"kişinin hislerini bilmesi, içinde boğulmadan bu hisleri yönetebilmesi, yaptığı iş konusunda kendisini motive edebilmesi, diğerlerinin hislerini fark ederek etkin iletişim sağlayabilmesidir"*. Bir başka tanımla duygusal zekâ (Law, Wong ve Song, 2004: 485) duyguları doğru anlatıp ifade edebilme, bilişsel süreçlerle bütünleştirebilme, duyguları ve duyguların çeşitli durumlar üzerindeki etkilerini anlayabilme gibi duygusal yetenekleri içermektedir. Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere duygusal zekâ kavramı, duyguyu anlamayla doğrudan ilintili bir kavramdır. Bireyin hem kendi hem de çevresindekilerin duygu ve düşünce dünyasını keşfetmesinde ve farkındalığının oluşmasında duygusal zekânın önemi çok fazladır.

Salovey ve Mayer (1990) tarafından ortaya atılan duygusal zekâ kavramında kullanılan beş ana başlık şu şekilde sıralanmıştır: Duygularının farkında olma, duygularla başa çıkabilme, kendini motive etme, başkalarının duygularını fark etme ve ilişkileri yürütebilme. Bunun yanı sıra duygusal zekâ kavramının 1920'de Thorndike tarafından öne sürülen sosyal zekâ ile Gardner (1983)'in özedönük zekâ kavramlarını da içerdiği düşünülmektedir.

Goleman, Boyatzis ve Mckee (2002: 39) duygusal zekâyı, bireyin kendisiyle ve çevresiyle olan ilişkiler bütününe yönetebilme yeteneği olarak betimlemekte, bireysel ve sosyal yeterlik olarak iki genel alana ayırdıkları dört temel kategoriden oluştuğunu ifade etmektedir. Bunlar; Bireysel Yeterlikler kapsamındaki farkındalık (self-awareness) ve öz-yönetim (self-management)'dir. Sosyal Yeterlik kapsamında ise, sosyal farkındalık (social awareness) ve ilişki yönetimi (relationship management) yer almaktadır. İnsanın kendi duygularını ve çevresindekilerin duygularını anlayabilme ve duygularını günlük yaşamda olumlu bir şekilde aktarabilme becerisi olan duygusal zekâ yaşamın her alanında olduğu gibi eğitimde de yeri önemlidir. Yeşilyaprak (2001: 142)'ın da belirttiği gibi, eğitimin işlevi; bireyin kendine özgü zekâ profilini, toplum içinde gelişmesini sağlayacak görev ve alanlarda ustalaşmak için kullanmasına yardım etmektir. Günlük pekçok performansta farklı zekâ alanları uyum içinde çalışır, birbirini etkiler. Bu nedenle eğitimde zekânın belli bir yönünü değil, farklı alanlarını birlikte geliştirmek amaçlanmalıdır.

Eğitimde zekâ türleri kadar, bireysel farklılıklar da önemlidir. Nitekim bireylerin, içinde bulunduğu fiziksel koşullar, biyolojik farklılıklar, kültürel özellikler ve yetiştiriliş biçimi sonucu, kişilik özellikleri de farklılık gösterir (Tuncer ve Voltan-Acar, 2006: 2). Her bireyin kendi içinde oluşturduğu, çevresine yansıttığı ve sosyal ilişkilerini düzenleyen kişilik özellikleri bulunmaktadır. Bunlardan biri de mükemmeliyetçiliktir. Mükemmeliyetçilik pek çok araştırmacının ilgisini çekmekle birlikte, kavramın tanımlanmasında bir uzlaşma olmadığı görülmektedir. Tanımlarda uzlaşma olmamasının nedenleri ise; yüksek düzeyde başarılı ve

yetenekli bireylerden mükemmeliyetçi kişilerin ayrılamaması olabilmektedir (Dilmaç, Aydoğan, Koruklu ve Deniz, 2009: 721). Burns (1980)'e göre mükemmeliyetçilik, kişinin en iyiyi yapmak için aşırı çaba sarf etme ve aynı zamanda hata yapmaktan kaçınma eğilimidir. Başka bir anlatımla mükemmeliyetçilik; daha az mükemmelliğin kabul edilmediği, hatalara toleransın sınırlı olduğu, bir bireyin her konuda oldukça yüksek standartları talep etme eğilimidir (Burns, 1980).

Flett ve Hewitt (2002) mükemmeliyetçiliği; “kusursuzluk için çabalama” ya da “ulaşılmaz yüksek standartlara ulaşma ve bu standartları koruma eğilimi olarak” tanımlamışlardır (akt: Baş, 2010: 128). Mükemmeliyetçilik tanımlarında en çok vurgulanan nokta; bireyin performans ve davranışları üzerinde aşırı yüksek standartlar belirlenmesidir. Ancak yüksek standartların psikolojik etkileri her zaman zararlı değildir. Buna göre; mükemmeliyetçilik tanımlanırken yüksek standartların düzenlilik, temizlik ve düzenleme gibi kavramlarla bütünleştiği görülmektedir (Slaney, Rice, Mobley, Trippi, Ashby, 2001:131-132).

Hewitt ve Flett (1991) mükemmeliyetçiliği; kendine yönelik mükemmeliyetçilik, diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik ve sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik olmak üzere üç boyutlu olarak ele almışlardır. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik, kişinin kendisi için aşırı yüksek ve katı hedefler belirlemesi, kişisel mükemmellik ve başarısızlıktan kaçınmak için sürekli çabalama eğilimidir. Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik; başkalarının kapasiteleri ve diğer insanların kendisine yönelik gerçekçi olmayan standartlarına ilişkin beklenti ve inançlardan oluşur. Sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilikte ise; insanlar diğer insanların gerçek dışı standartlara sahip olduğunu fark ederler. Diğerleri zorlayıcı bir biçimde bireye üstün ve kusursuz (mükemmel) olması için baskı yapar (Hewitt ve Flett, 1991: 457).

Görüldüğü gibi, mükemmeliyetçilik konusunda araştırmacılar ikiye bölünmüş durumdadırlar. Başka bir anlatımla, iki farklı form şeklinde ele alınmıştır. Pozitif şekli ile; normal sağlıklı ve uyumlu fonksiyonel olarak ve negatif şekliyle; nevrotik, sağlıklı olmayan ve fonksiyonel olmayan olumsuz şeklidir (Rhemaume ve diğ, 2000; Rice, Ashby ve Slaney, 1998; Stumpf ve Parker, 2000; Terry-Short, Owens, Slade ve Dewey, 1995; akt, Dilmaç ve ark. 2009: 722). Disfonksiyon ve psikopatolojide, mükemmeliyetçiliğin payı olduğu onaylanmaktayken; bir taraftan da mükemmeliyetçilik başarılı uyarılma ve olumlu uyum gibi heterojen sonuçları bulunan çok boyutlu bir yapıdır (Hewitt ve Flett, 1991; Rice ve Lapsley, 2001; akt. Dixon, Lapsley ve Hanchon, 2004).

Hewitt ve Flett (1991), boyutları aşırı yüksek standartların kaynağı olarak tanımlamaktadır. Bireyin daha iyiye ulaşmak için çaba sarfetmesi olumlu bir kişilik özelliğidir. Fakat bu davranışa nevrotik davranışlar eşlik ettiğinde olumsuz bir kişilik özelliğine dönüşür. Normal ve nevrotik mükemmeliyetçi kişiler kendi davranışlarına bakış açıları da birbirinden farklıdır. Düzen ve planlama normal mükemmeliyetçi kişilikler için başarıda önemli bir ölçüt ve değerli bir özelliktir. Bununla birlikte başarısız olma ve hata yapma olasılıkları olabileceğini de düşünürler (Miller, Lambert ve Neumeister, 2012). Nevrotik mükemmeliyetçi kişilikler ise; çok yüksek standartlara sahiptirler. Çabalarını hiçbir zaman yeterli bulmazlar (Hamachek, 1978, akt: Kanlı: 106). *Yüksek kişisel standartlara sahip olma, performanstaki küçük hatalara karşı hoşgörülü olma ve performanslarını başarılı kabul etme gibi özellikler olumlu mükemmeliyetçilik olarak görülürken; ulaşılmaz standartlar koyma, performansından memnun olmama ve yetenekleri konusunda kararsızlık ve endişe duyma olumsuz mükemmeliyetçilik* (Enns, Cox ve Clara, 2002; akt, Ogurlu, Yalın ve Birben, 2015: 751-764) olarak görülür.

Mükemmeliyetçiliği olumlu ve olumsuz olarak ayıran araştırmacılardan biri de Adler'dir. Adler (2004, Akt; Altun ve Yazıcı, 2010: 535)'e göre; bütün yaratıcı eylemlerin arkasında üstünlük çabası vardır. Bu çaba tüm insanlarda var olan bir dürtüdür. Normal mükemmeliyetçiler bu üstünlük çabasını sadece kendilerinin değil başkalarının ve toplumun yararına kullanabilen, nevrotik yani olumsuz mükemmeliyetçiler ise; çabalarında yanlış yol izleyen ve yararsız işlerde harcayan kişilerdir. Sonuç olarak mükemmeliyetçilik olumlu ve

olumsuz özellikleri içinde barındıran bir olgudur. Bireyin yaşamına kattığı olumlu etkileri; kişisel hedeflere ulaşma, standartları yükseltme, düzen, özyeterlik ve kendine saygıdır. Olumsuz etkileri ise; endişe, kaygı, erteleme, baskı, saldırganlık ve öfkedir. Yapılan birçok araştırma da bunları destekler niteliktedir (Beck, 1976; Chang, 1998; Accordino, Accordino ve Slaney, 2000; Flett, Besser, Davis ve Hewitt; 2003; Stoeber ve Rambow, 2006; Stoeber ve Rennert, 2008; ve Altun, 2011; Dunkley, Blankstein ve Berg, 2011; akt, Kıral: 2).

Yapılan alanyazın taramasında duygusal zekâ ile mükemmeliyetçiliği birlikte ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle, duygusal zekâ düzeyinin mükemmeliyetçilik ve akademik başarı açısından incelenmesi gerekli görülmektedir. Buna göre, bu araştırmanın genel amacı, öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyi ile mükemmeliyetçilik ve akademik başarı düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın alt problemleri ise aşağıda ifade edilmiştir:

1. Müzik ve sınıf öğretmeni adaylarının mükemmeliyetçilik toplam ve alt boyut puanları;
 - a) Cinsiyete göre,
 - b) Anabilim Dallarına göre,
 - c) Sınıflarına göre,
 - d) Akademik başarı algılarına göre,
 - e) Öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Müzik ve sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâ toplam ve alt boyut puanları;
 - a) Cinsiyete göre,
 - b) Anabilim Dallarına göre,
 - c) Sınıflarına göre,
 - d) Akademik başarı algılarına göre,
 - e) Öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Müzik ve sınıf öğretmeni adaylarının mükemmeliyetçilik ve duygusal zekâ toplam ve alt boyut puanları ile akademik başarı ortalaması arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, 14-15). Karşılaştırma yolu ile ilişki belirlemede en az iki değişken vardır. Karşılaştırmalı taramaların yaygın bir uygulama alanı vardır. Deneme modellerinin kullanılmadığı durumlarda en iyi seçenek sayılırlar (Karasar, 2014). Bu nedenle karşılaştırmalarda ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi müzik öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim görmekte olan müzik öğretmenliği anabilim dalından 92 öğretmen adayı, sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim görmekte olan 148 öğretmen adayı olmak üzere toplam 240 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların %61,7'si kadın, % 38,3'ü de erkektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada duygusal zekânın ölçülmesini sağlayan; Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği -Kısa Formu (DZÖÖ-KF) Petrides ve Furnham tarafından geliştirilmiş olup Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış dört faktörden oluşan 20 maddelik bir ölçektir. DZÖÖ-KF toplam duygusal zekâyı ölçen dört

madde ile herbiri dört maddeden oluşan İyi Oluş, Öz-kontrol, Duygusallık ve Sosyallik alt boyutlarıdır. DZÖÖ-KF'nun iç tutarlık güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı ile hesaplanmıştır. Bu değerler İyi Oluş faktörü için ,72, Öz kontrol için ,70, Duygusallık için ,66, Sosyallik için ,70 ve ölçeğin tamamı için ,81 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlık güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için ,81, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise ,86 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için ,73 olarak belirlenmiştir. Puanların yüksekliği duygusal zekâ özelliğinin yüksekliği anlamına gelmektedir.

İyi oluş boyutu. Kişinin, sunulan ve yaşanılan ortamda içsel ve dışsal bakış açısından hoşnut olma durumu ve esenliğidir. “Genel olarak, hayatımdan memnunum.” ifadesi bu boyuta ilişkin örnek bir madde olarak verilebilir.

Öz kontrol boyutu. Kişinin, daha iyi ve istenen bir duruma geçebilmek için kendini değişime uyarlama veya değiştirme kapasitesi olarak belirtilmektedir. Bu boyuta ilişkin “Duygularımı düzenlemekte genelde zorlanırım.” maddesi örnek verilebilir.

Duygusallık boyutu. Kişinin, bir durum karşısında akli ve mantığından çok duygularıyla hareket etmesi olarak adlandırılabilir.

Sosyallik boyutu. İnsanların bir ortamda karşılıklı zevk alarak etkileşimde bulunması durumu olarak nitelendirilebilir.

Mükemmeliyetçilik puanlarının ölçülmesinde kullanılan ölçme aracı ise, Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate (1990) tarafından geliştirilmiş olup Özbay ve Mısırlı Taşdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği; altı alt boyuttan oluşan 35 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı ,77 ile ,93 arasında değişmekte olup güvenilirliği ,90 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada da mükemmeliyetçilik ölçeğinin güvenilirlik katsayısı ,90 olarak bulunmuştur. Ölçekte mükemmeliyetçiliğin boyutları; Kişisel standartlar (7 madde), Hatalara aşırı dikkat etme (9 madde), Davranışlardan şüphe etme (4 madde), Ailesel beklentiler (5 madde), Ailesel eleştiriler (4 madde) ve Düzen (6 madde) şeklinde isimlendirilmiş ve boyutlar aşağıdaki gibi açıklanmıştır (1990, 449-450):

Kişisel standartlar boyutu. Kişi kendisi için çok yüksek standartlar koymakta ve bu standartları elde ettiği zaman başarı, elde edemediği zaman ise başarısızlık olarak değerlendirmektedir. Kişi kendi değerini bu standartları elde edip etmeme durumuna göre belirlemektedir. Bu boyuta ilişkin “Kendime çoğu insanlardan daha yüksek standartlar koyarım” ifadesi örnek olarak verilebilir.

Hatalara aşırı dikkat boyutu. Kişi yaptığı hataların yaratacağı negatif etkileri düşünmekte ve hataları başarısızlıkla bir tutmaktadır. Kişi yaptığı hatalar sonucunda sahip olduklarını kaybedeceğine inanmaktadır. Bu boyuta ilişkin “Eğer hata yaparsam muhtemelen insanlar beni daha az önemseyeceklerdir” ifadesi örnek olarak verilebilir.

Davranışlardan şüphe etme boyutu. Kişinin yaptığı eylemler dolayısı ile yeteneklerinden şüphe etme eğilimini yansıtmaktadır. Bu boyuta ilişkin “Bir şeyi çok dikkatli yapmış olsam bile; çoğu zaman yeterince iyi olmadığım hissine kapılırım” ifadesi örnek olarak verilebilir.

Ailesel beklentiler boyutu. Kişi ebeveynlerinin onun için çok yüksek standartlar oluşturduğuna inanma eğilimindedir. Bu boyuta ilişkin “Ailem her şeyde mükemmel olmamı ister” ifadesi örnek olarak verilebilir.

Ailesel eleştiriler boyutu. Kişinin ebeveynlerini aşırı derecede eleştirel algılamasını ifade etmektedir. Bu boyuta ilişkin “Hiçbir zaman ailemin standartlarını karşılayabildiğimi düşünmedim” ifadesi örnek olarak verilebilir.

Düzen boyutu. Kişi tertipli ve düzenli olmayı hayatının önemli bir parçası olarak görme eğilimindedir. Bu boyuta ilişkin “Düzenlilik benim için çok önemlidir” ifadesi örnek olarak verilebilir (Kral, 2012: 30-31).

Bu ölçekle ilgili olarak Frost, Heimberg, Holt, Mattia ve Neubauer (1993) tarafından yapılan çalışmada kişisel standartlar ve düzen boyutu pozitif mükemmeliyetçilik (pozitif çabalar); hatalara aşırı dikkat, ailesel eleştiriler, ailesel beklentiler ve davranışlardan şüphe etmek boyutları da negatif mükemmeliyetçilik (olumsuz değerlendirme düşüncesi) olarak ele alınmıştır.

Ayrıca araştırmada katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için kişisel bilgi formu uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Verilerin toplanması araştırmacılar tarafından, anabilim dalındaki ders programına göre ilgili dersin öğretim elemanından izin alınarak toplanmıştır. Sağlıklı veri elde edilebilmesi için öğretmen adaylarına; araştırmanın amacı ve eğitim dünyasına sağlayacak katkıları bire bir anlatılmış, ölçekle ilgili sormak istedikleri sorular yanıtlanmış daha sonra veri toplama işlemine geçilmiştir. Verilerin analizinde ise; SPSS 21.00 istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle verilerin çözümlemesinde t-testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon analizleri uygulanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde, cevap aranan alt problemler doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

1.1. Cinsiyet

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan müzik ve sınıf öğretmeni adaylarının mükemmeliyetçilik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için yapılan ilişkisiz örneklem için t-testine ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

	Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Mükemmeliyetçilik	Kadın	148	108,74	19,28	238	-2,905	,004
	Erkek	92	116,16	19,17			
Düzen	Kadın	148	24,36	24,36	238	-,874	,383
	Erkek	92	23,83	23,84			
Hatalara Aşırı İlgi	Kadın	148	24,94	24,94	238	-1,902	,058
	Erkek	92	26,68	26,68			
E Şüphe	Kadın	148	14,68	14,68	238	-3,856	,000
	Erkek	92	16,82	16,83			
Aile Beklentileri	Kadın	148	15,36	15,36	238	-2,063	,040
	Erkek	92	16,56	16,57			
Ailesel Eleştiri	Kadın	148	9,66	9,66	238	-2,807	,005

Kişisel Standartlar	Erkek	92	11,14	11,14	238	-2,531	,012
	Kadın	148	19,74	19,74			
	Erkek	92	21,11	21,11			

Tablo 1 incelendiğinde kadın katılımcıların çok boyutlu mükemmeliyetçilik toplam puan ortalaması ($\bar{X}_K=108,74$) ile erkek katılımcıların puan ortalaması ($\bar{X}_E=116,16$) arasında erkek katılımcılar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t_{(238)}=-2,905$, $p<0,05$]. Ayrıca ölçeğin alt boyutları incelendiğinde kadın ve erkek katılımcıların davranışlardan şüphe [$t_{(238)}=-3,856$, $p<0,05$], aile beklentileri [$t_{(238)}=-2,063$, $p<0,05$], ailesel eleştiri [$t_{(238)}=-2,807$, $p<0,05$] ve kişisel standartlar boyutları puan ortalamaları [$t_{(238)}=-2,531$, $p<0,05$] arasında da anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ancak katılımcıların düzen [$t_{(238)}=-,874$, $p>0,05$] ve hatalara aşırı ilgi boyutları puan ortalamaları [$t_{(238)}=-1,902$, $p>0,05$] arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. İlgili literatür incelendiğinde, erkek öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalara rastlanılmaktadır (Bartell ve Reynolds, 1986; Flett ve ark., 1998; Slaney ve Ashby, 1999; Erözkan, 2005; Tuncer ve Acar, 2006; Kanlı, 2011). Örneğin; Tuncer ve Acar (2006) yaptıkları çalışmada, hazırlık sınıfı öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özelliklerini, kaygı düzeyleri, cinsiyet, algılanan kişilik yapısı ve algılanan beden imgesine göre incelemişlerdir. Sözü edilen araştırmanın bulguları, cinsiyet ve mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Kanlı (2011) üstün zekâlı ve normal zekâ düzeyine sahip öğrencilerle yaptığı çalışmasında, erkek öğrencilerin kızlara göre mükemmeliyetçilik düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sözü edilen çalışma bulguları eldeki araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Bu durum, toplumun erkeklerden beklentilerinin daha yüksek olmasıyla açıklanabilir. Buna karşın Stornelli, Flett ve Hewitt (2009) tarafından yapılan çalışmada güzel sanatlar bölümünde okuyan kadın öğrencilerin aynı bölümde okuyan erkek öğrencilerden ve diğer bölümlerin öğrencilerinden daha yüksek ölçüde mükemmeliyetçiliğe sahip oldukları tespit edilmiştir. Aynı şekilde, Yüksek Öğretim Rehberlik ve Psikolojik Hizmetler Araştırma Konsorsiyumu (1995; akt. Ashby, Noble ve Gnilka, 2012) kadınların mükemmeliyetçilik düzeylerinin erkeklere nazaran daha yüksek olduğunu raporlarında belirtmişlerdir. Ayrıca literatürde mükemmeliyetçilik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini vurgulayan çalışmalar da mevcuttur (Chan, 2009; Stoeber ve Stoeber, 2009; Ogurlu ve ark., 2015). Bu bulguların, bazı çalışma bulgularıyla çelişmesi, farklı örneklemeler üzerinde çalışılmış olmasından ve farklı ölçme araçlarının kullanılmasından kaynaklanabilir. Ayrıca mükemmeliyetçiliğin cinsiyete ilişkin çelişkili sonuçlar vermesi, bu konuda daha fazla araştırma yapılması gerektiğini düşündürmektedir.

1.2. Anabilim Dalı

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan müzik ve sınıf öğretmeni adaylarının mükemmeliyetçilik düzeylerinin anabilim dalına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklemeler için t testinin bulguları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Anabilim Dallarına Göre İncelenmesi

	Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Mükemmeliyetçilik	Sınıf Öğrt.	148	110,03	20,28	238	-1,574	,117
	Müzik Öğrt.	92	114,10	18,11			
Düzen	Sınıf Öğrt.	148	23,99	4,65	238	-,752	,453
	Müzik Öğrt.	92	24,43	4,24			
Hatalara Aşırı İlgi	Sınıf Öğrt.	148	25,20	7,13	238	-1,167	,244
	Müzik Öğrt.	92	26,27	6,63			
Davranışlardan Şüphe	Sınıf Öğrt.	148	15,30	4,39	238	-,913	,362
	Müzik Öğrt.	92	15,82	4,17			

Aile Beklentileri	Sınıf Öğrt.	148	15,58	4,61	238	-1,087	,278
	Müzik Öğrt.	92	16,22	4,06			
Ailesel Eleştiri	Sınıf Öğrt.	148	10,05	4,11	238	-,830	,407
	Müzik Öğrt.	92	10,50	3,94			
Kişisel Standartlar	Sınıf Öğrt.	148	19,91	4,06	238	-1,734	,084
	Müzik Öğrt.	92	20,85	4,21			

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf ($\bar{X}_S=110,03$) ve müzik öğretmenliği ($\bar{X}_M=114,10$) anabilim dalı öğrencilerinin toplam puan ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(238)}=-1,574$, $p>0,05$]. Ayrıca alt boyut puanları incelendiğinde de sınıf ve müzik öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin düzen [$t_{(238)}=-,752$, $p>0,05$], hatalara aşırı ilgi [$t_{(238)}=-1,167$, $p>0,05$], davranışlardan şüphe [$t_{(238)}=-,913$, $p>0,05$], aile beklentileri [$t_{(238)}=-1,087$, $p>0,05$], ailesel eleştiri [$t_{(238)}=-,830$, $p>0,05$] ve kişisel standartlar alt boyutları puan ortalamaları [$t_{(238)}=-1,734$, $p>0,05$] arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Buna göre, Müzik ve Sınıf öğretmeni adaylarının mükemmeliyetçilik toplam ve alt boyut puan ortalamaları arasında öğrenim gördükleri anabilim dalına göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda, mükemmeliyetçilik düzeyinin anabilim dalı değişkeninden bağımsız olduğu söylenebilir. Stornelli, Flett ve Hewitt (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada güzel sanatlar bölümünde okuyan öğrencilerin diğer bölüm öğrencilerinden daha yüksek ölçüde mükemmeliyetçiliğe sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Bu araştırmada müzik öğretmeni adaylarının puanları görece olarak sınıf öğretmenliği öğrencilerinden daha yüksek olsa da istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bu durumda sözü edilen araştırmanın eldeki araştırma ile uyumlu olduğu söylenebilir.

1.3. Sınıf

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan müzik ve sınıf öğretmeni adaylarının çok boyutlu mükemmeliyetçilik düzeylerinin sınıf düzeyi açısından anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak için tek yönlü varyans analizine başvurulmuştur. 1. sınıf ($\bar{X}_1=107,08$), 2. sınıf ($\bar{X}_2=116,90$), 3. sınıf ($\bar{X}_3=110,47$) ve 4. sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}_4=115,33$) toplam puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı gözlenmiştir [$F_{(3-236)}=3,156$, $p<0,05$].

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Açısından İncelenmesi

	Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	f	p
Mükemmeliyetçilik	1. sınıf	82	107,08	18,29	239	3,156	,026
	2. sınıf	22	116,90	19,22			
	3. sınıf	53	110,47	19,80			
	4. sınıf	83	115,33	19,88			
Düzen	1. sınıf	82	24,98	5,08	239	4,380	,005
	2. sınıf	22	25,68	3,52			
	3. sınıf	53	22,50	3,95			
	4. sınıf	83	23,98	4,12			
Hatalara Aşırı İlgi	1. sınıf	82	23,62	6,38	239	3,659	,013
	2. sınıf	22	27,54	7,60			
	3. sınıf	53	26,41	6,66			
	4. sınıf	83	26,54	7,15			
Davranışlardan Şüphe	1. sınıf	82	14,53	4,35	239	2,519	,059
	2. sınıf	22	16,04	4,14			
	3. sınıf	53	15,50	4,18			
	4. sınıf	83	16,31	4,26			
Aile Beklentileri	1. sınıf	82	15,68	4,57	239	,339	,797

	2. sınıf	22	16,22	4,04			
	3. sınıf	53	15,43	4,64			
	4. sınıf	83	16,10	4,23			
Ailesel Eleştiri	1. sınıf	82	8,58	3,52	239	7,543	,000
	2. sınıf	22	10,54	3,86			
	3. sınıf	53	11,18	4,04			
	4. sınıf	83	11,14	4,13			
Kişisel Standartlar	1. sınıf	82	19,67	4,20	239	3,124	,027
	2. sınıf	22	20,86	4,85			
	3. sınıf	53	19,41	3,82			
	4. sınıf	83	21,24	3,81			

Tablo 3 incelendiğinde grupların çok boyutlu mükemmeliyetçilik toplam puan ortalaması karşılaştırıldığı zaman gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$f_{(3-236)}=3,156$, $p<0,05$]. Ayrıca ölçeğin alt boyutları incelendiğinde gruplar arasında düzen [$f_{(3-236)}=4,380$, $p<0,05$], hatalara aşırı ilgi [$f_{(3-236)}=3,659$, $p<0,05$], ailesel eleştiri [$f_{(3-236)}=7,543$, $p<0,05$] ve kişisel standartlar [$f_{(3-236)}=3,124$, $p<0,05$] boyutları bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ancak grupların davranışlardan şüphe [$f_{(3-236)}=2,519$, $p>0,05$] ve aile beklentileri arasında [$f_{(3-236)}=,339$, $p>0,05$] anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Alanyazın incelendiğinde elde edilen araştırma bulgusunu destekler nitelikte bir çalışmaya rastlanamamıştır. Dolayısıyla, araştırmanın özgün bir çalışma olduğu ve literatüre bu noktada katkı getireceği söylenebilir. Kanlı (2011) ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ile yaptığı çalışmada mükemmeliyetçilik düzeylerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgunun söz konusu araştırma bulgusu ile çelişmesi, farklı yaş grupları ile çalışılmış ve farklı ölçme araçlarının kullanılmış olmasından kaynaklanabilir.

1.4. Akademik Başarı Algısı

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan müzik ve sınıf öğretmeni adaylarının çok boyutlu mükemmeliyetçilik düzeylerinin akademik başarı algısı açısından anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak için tek yönlü varyans analizine başvurulmuştur. Akademik başarı algısı “iyi” ($\bar{X}_i=112,41$) ve “orta” ($\bar{X}_o=110,87$) olan öğrencilerin toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$F_{(2-236)}=,607$, $p>0,05$]. İstatistiksel açıdan anlamlı olmasa da düzen ve kişisel standartlar başarı algısı “çok iyi” olan öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri de yüksektir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Akademik Başarı Algısı Açısından İncelenmesi

	Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	f	p
Mükemmeliyetçilik	İyi	111	112,41	21,00	238	,607	,544
	Orta	129	110,87	18,23			
Düzen	İyi	111	25,20	4,07	238	3,433	,001
	Orta	129	23,25	4,64			
Hatalara Aşırı İlgi	İyi	111	25,44	7,56	238	-,344	,731
	Orta	129	25,75	6,39			
Davranışlardan Şüphe	İyi	111	15,31	4,69	238	-,629	,530
	Orta	129	15,66	3,95			
Aile Beklentileri	İyi	111	15,96	4,88	238	-,515	,607
	Orta	129	15,96	3,97			
Ailesel Eleştiri	İyi	111	9,74	4,06	238	-1,702	,090

	Orta	129	10,63	3,99			
Kişisel Standartlar	İyi	111	21,03	4,05	238	2,726	,007
	Orta	129	19,60	4,05			

Tablo 4 incelendiğinde grupların çok boyutlu mükemmeliyetçilik toplam puan ortalaması karşılaştırıldığı zaman gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$f_{(2-236)}=,607$, $p>0,05$]. Ancak ölçeğin alt boyutları incelendiğinde gruplar arasında düzen [$f_{(238)}=3,433$, $p<0,05$] ve kişisel standartlar [$f_{(2-236)}=2,726$, $p<0,05$] boyutları bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Gruplar arasında hatalara aşırı ilgi [$f_{(2-236)}=-,344$, $p>0,05$], davranışlardan şüphe [$f_{(2-236)}=-,629$, $p>0,05$], aile beklentileri [$f_{(2-236)}=-,515$, $p>0,05$] ve ailesel eleştiri [$f_{(2-236)}=-1,702$, $p>0,05$] boyutları bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde elde edilen araştırma bulgusunu destekler nitelikte bir çalışmaya rastlanamamıştır. Dolayısıyla, araştırmanın özgün bir çalışma olduğu ve literatüre bu noktada katkı getireceği düşünülebilir.

1.5. Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan müzik ve sınıf öğretmeni adaylarının çok boyutlu mükemmeliyetçilik düzeylerinin öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri açısından anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak amacıyla verilere tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bu bulgular Tablo 5'te verilmiştir. Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğrenciler ($\bar{X}_i=107,08$), zorunlu ($\bar{X}_z=116,90$) ve rastlantısal ($\bar{X}_r=110,47$) olarak seçen öğrencilerin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmemiştir [$F_{(2-237)}=1,398$, $p>0,05$].

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Açısından İncelenmesi

	Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	f	p
Mükemmeliyetçilik	İsteyerek	171	107,08	20,19	239	1,398	,249
	Zorunlu	35	116,90	18,12			
	Rastlantı	34	110,47	17,09			
Düzen	İsteyerek	171	24,98	4,33	239	2,739	,067
	Zorunlu	35	25,68	4,11			
	Rastlantı	34	22,50	5,34			
Hatalara Aşırı İlgi	İsteyerek	171	23,62	7,21	239	1,378	,254
	Zorunlu	35	27,54	5,83			
	Rastlantı	34	26,41	6,51			
Davranışlardan Şüphe	İsteyerek	171	14,53	4,54	239	3,197	,043
	Zorunlu	35	16,04	3,16			
	Rastlantı	34	15,50	3,77			
Aile Beklentileri	İsteyerek	171	15,68	4,49	239	,216	,806
	Zorunlu	35	16,22	4,42			
	Rastlantı	34	15,43	4,04			
Ailesel Eleştiri	İsteyerek	171	8,58	4,05	239	4,774	,009
	Zorunlu	35	10,54	3,51			
	Rastlantı	34	11,18	4,05			
Kişisel Standartlar	İsteyerek	171	19,67	4,18	239	,676	,510
	Zorunlu	35	20,86	4,19			
	Rastlantı	34	19,41	3,64			

Tablo 5'te mükemmeliyetçilik ölçeğinin alt boyutları analiz edildiğinde, davranışlardan şüphe [$F_{(2-237)}=3,197$, $p<0,05$] ve ailesel eleştiri [$F_{(2-237)}=4,774$, $p<0,01$] boyutunda grupların puan ortalamasının anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmüştür. Ancak grupların düzen [$F_{(2-237)}=2,739$, $p>0,05$], hatalara aşırı ilgi [$F_{(2-237)}=1,398$, $p>0,05$]

$t_{237}=1,378$, $p>0,05$], aile beklentileri [$F_{(2-237)}=,216$, $p>0,05$] ve kişisel standartlar [$F_{(2-237)}=,676$, $p>0,05$] boyutları arasında puan ortalamaları bakımından anlamlı bir fark görülmemektedir. Bu durum, bu öğrencilerin farklı beklentileri bulunduğu, aslında farklı meslekler seçmek istediği ancak üniversite puanlarının yeterli olmaması, ailenin yönlendirmesi vb. nedenlerle öğretmenlik mesleğine yönelmesinden kaynaklanabilir. İlgili literatür incelendiğinde, mükemmeliyetçilik düzeylerinin meslek seçme nedeni değişkeni üzerindeki etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Dolayısıyla, araştırmanın özgün bir çalışma olduğu ve literatüre bu noktada katkı getireceği söylenebilir.

2. Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

2.1. Cinsiyet

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan müzik ve sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâ düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinin bulguları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

	Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Duygusal zekâ	Kadın	148	17,28	4,20	238	,703	,483
	Erkek	92	16,92	2,98			
İyi oluş	Kadın	148	19,99	4,29	238	-,040	,968
	Erkek	92	20,01	4,93			
Öz kontrol	Kadın	148	15,62	4,32	238	,368	,713
	Erkek	92	15,42	3,56			
Duygusallık	Kadın	148	17,05	4,55	238	2,791	,006
	Erkek	92	15,48	3,71			
Sosyallik	Kadın	148	17,78	4,24	238	-,051	,960
	Erkek	92	17,80	3,75			

Tablo 6 incelendiğinde kadın katılımcılar ($\bar{X}_K=17,28$) ile erkek katılımcıların duygusal zekâ puan ortalaması ($\bar{X}_E=16,92$) arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır [$t_{(238)}=,703$, $p>0,05$]. Ayrıca duygusal zekâ alt boyutları incelendiğinde kadın ve erkek katılımcıların iyi oluş [$t_{(238)}=-,040$, $p>0,05$], öz kontrol [$t_{(238)}=,368$, $p>0,05$] ve sosyallik boyutları puan ortalamaları [$t_{(238)}=,960$, $p>0,05$] arasında da anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Sadece duygusallık boyutunda kadın ve erkek katılımcıların puan ortalamaları arasında kadın katılımcılar lehine anlamlı farklılık görülmektedir [$t_{(238)}=2,791$, $p<0,01$]. Aslan ve Özata (2008) araştırmalarında sağlık çalışanlarında duygusal zekâ ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre duygusal zekâ ve tükenmişlik boyutlarına cinsiyet ve yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Babaoğlu (2010) okul yöneticileriyle yaptığı araştırmasının sonuçları, mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bu bağlamda sözü edilen araştırma bulguları ile elde edilen bulgunun birbirini desteklediği düşünülebilir. Buna karşın, ilgili literatür incelendiğinde duygusal zekânın cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit eden araştırmalar da bulunmaktadır (Gürbüz ve Yüksel, 2008; Güllüce ve İşcan, 2010; İşmen, 2001). Bu durum, söz konusu çalışmalarda farklı ölçme araçları kullanılmış ve farklı örneklem gruplarında çalışılmış olmasından kaynaklanabilir.

2.2. Anabilim Dalı

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan müzik ve sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin anabilim dalına göre anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinin bulguları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeylerinin Anabilim Dalına Göre İncelenmesi

	Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Duygusal zekâ	Sınıf Öğrt.	148	17,24	4,12	238	,492	,623
	Müzik Öğrt.	92	16,99	3,16			
İyi oluş	Sınıf Öğrt.	148	19,71	4,76	238	-1,241	,216
	Müzik Öğrt.	92	20,46	4,14			
Öz kontrol	Sınıf Öğrt.	148	15,59	4,12	238	237	,813
	Müzik Öğrt.	92	15,47	3,94			
Duygusallık	Sınıf Öğrt.	148	16,86	4,58	238	1,869	,063
	Müzik Öğrt.	92	15,79	3,78			
Sosyallik	Sınıf Öğrt.	148	17,74	4,40	238	-,214	,831
	Müzik Öğrt.	92	17,86	3,44			

Tablo 7’de de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin duygusal zekâ puan ortalamaları ($\bar{X}_S = 17,24$) ile müzik öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}_M = 16,99$) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{(238)} = -,492$, $p > 0,05$]. Ayrıca duygusal zekânın alt boyutları incelendiğinde, anabilim dallarına göre hiçbir alt boyutta anlamlı bir değişim olmadığı görülmektedir. Buna göre müzik ve sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâlarının anabilim dallarından bağımsız ve benzer özellikte olduğu söylenebilir. Tingaz ve Hazar (2014) beden eğitimi ve spor öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği, müzik eğitimi ve resim-iş eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin duygusal zekâlarını ve mutluluklarını karşılaştırmışlardır. Bölümlere göre duygusal zekânın alt boyutu olan duyguların kullanılması faktörü açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı görülmüştür. Bu durum farklı ölçme araçları kullanılmış olmasından kaynaklanabilir.

2.3. Sınıf

Katılımcıların duygusal zekâ düzeylerinin sınıflar açısından anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu bulgulara Tablo 8’de yer verilmiştir. Buna göre, birinci sınıf ($\bar{X}_1 = 18,01$), ikinci ($\bar{X}_2 = 15,63$), üçüncü ($\bar{X}_3 = 16,28$) ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}_4 = 17,62$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir [$F_{(3-236)} = 4,368$, $p < 0,05$].

Tablo 8. Duygusal Zekâ Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Açısından İncelenmesi

	Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	f	p
Duygusal Zeka	1. sınıf	82	18,01	4,31	239	4,368	,005
	2. sınıf	22	15,63	2,08			
	3. sınıf	53	16,28	2,81			
	4. sınıf	83	17,62	3,45			
İyi Oluş	1. sınıf	82	19,71	4,46	239	3,395	,019
	2. sınıf	22	19,36	5,36			
	3. sınıf	53	18,83	4,64			

Öz Kontrol	4. sınıf	83	21,18	4,09	239	,510	,676
	1. sınıf	82	15,90	4,80			
	2. sınıf	22	14,77	3,19			
	3. sınıf	53	15,52	3,11			
Duygusalılık	4. sınıf	83	15,40	3,96	239	6,048	,001
	1. sınıf	82	18,00	4,62			
	2. sınıf	22	15,18	3,34			
	3. sınıf	53	15,33	3,18			
Sosyallik	4. sınıf	83	15,96	4,46	239	4,456	,005
	1. sınıf	82	18,98	4,68			
	2. sınıf	22	16,13	2,33			
	3. sınıf	53	17,11	3,45			
	4. sınıf	83	17,46	3,83			

Duygusal zekâ özellikleri ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde öz kontrol [$F_{(3-236)}=,510$, $p>0,05$] boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. İyi oluş [$F_{(3-236)}=3,395$, $p<0,05$], duygusalılık [$F_{(3-236)}=6,048$, $p<0,05$], sosyallik boyutunda [$F_{(3-236)}=4,456$, $p<0,05$] gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. İlgili literatür incelendiğinde araştırmanın bulgularını destekler nitelikte çalışmalara rastlanmıştır. Avşar ve Kaşıkçı (2010) hemşirelik yüksekokulu öğrencileriyle yaptıkları araştırmalarında en düşük ortalamanın ikinci sınıfta en yüksek ortalamanın da dördüncü sınıfta olduğu tespit edilmiştir. Ünsar, Fındık, Sadırlı, Erol ve Ünsar (2009) hemşirelik ve ebeklik bölümü öğrencileriyle yaptıkları araştırmalarında en yüksek ortalamanın dördüncü sınıfta en düşük ortalamanın ise üçüncü sınıfta olduğunu tespit etmişlerdir.

2.4. Akademik Başarı Algısı

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan müzik ve sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin akademik başarı algısı açısından anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tablo 9 incelendiğinde akademik başarı algısı iyi ($\bar{X}_i=18,34$) ve orta ($\bar{X}_o=16,36$) olan öğrencilerin puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir [$F_{(2-236)}= 4,36$, $p<0,01$].

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeylerinin Akademik Başarı Algısı Düzeyi Açısından İncelenmesi

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	f	p	
Duygusal Zeka	İyi	111	18,34	3,90	238	4,36	,000
	Orta	129	16,36	3,11			
İyi Oluş	İyi	111	20,70	4,25	238	2,25	,025
	Orta	129	19,38	4,69			
Öz Kontrol	İyi	111	16,18	4,28	238	2,30	,022
	Orta	129	14,99	3,75			
Duygusalılık	İyi	111	16,73	4,46	238	,962	,337
	Orta	129	16,20	4,18			
Sosyallik	İyi	111	18,28	4,02	238	1,783	,076
	Orta	129	17,35	4,04			

Duygusal zekâ özelliklerinin alt boyutları analiz edildiğinde iyi oluş [$F_{(2-237)}=4,36$, $p<0,05$] ve öz kontrol [$F_{(2-237)}=2,25$, $p<0,05$] puanları istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşırken, duygusalılık [$F_{(2-237)}=,962$, $p>0,05$] ve sosyallik [$F_{(2-237)}=1,783$, $p>0,05$] boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

2.5. Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri

Duygusal zekâ özelliklerinin öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri açısından anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak amacıyla verilere normal dağılım göstermesi nedeniyle tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Öğretmenlik mesleğini isteyerek ($\bar{X}_i=17,61$), zorunlu ($\bar{X}_z=16,00$) ve rastlantısal ($\bar{X}_r=16,91$) olarak seçen öğrenci puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir [$F_{(2-237)}=3,123$, $p<0,05$].

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeylerinin Meslek Seçme Nedeni Açısından İncelenmesi

	Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	f	p
Duygusal Zeka	İsteyerek	171	17,61	3,61	239	3,123	,046
	Zorunlu	35	16,00	2,80			
	Rastlantı	34	16,91	4,22			
İyi Oluş	İsteyerek	171	20,33	4,31	239	1,953	,144
	Zorunlu	35	19,51	4,51			
	Rastlantı	34	18,76	5,44			
Öz Kontrol	İsteyerek	171	15,67	4,24	239	,318	,728
	Zorunlu	35	15,22	3,04			
	Rastlantı	34	15,20	3,92			
Duygusallık	İsteyerek	171	16,79	4,36	239	5,521	,005
	Zorunlu	35	14,79	3,23			
	Rastlantı	34	16,45	4,46			
Sosyallik	İsteyerek	171	17,84	4,01	239	2,344	,098
	Zorunlu	35	16,62	3,61			
	Rastlantı	34	18,70	4,50			

Tablo 10 incelendiğinde duygusal zekâ özelliklerinin iyi oluş [$F_{(2-237)}=1,953$, $p>0,05$], öz kontrol [$F_{(2-237)}=,318$, $p>0,05$] ve sosyallik [$F_{(2-237)}=2,344$, $p>0,05$] boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Ancak duygusallık [$F_{(2-237)}=5,521$, $p>0,05$] boyutunda mesleği zorunlu, isteyerek ve rastlantısal olarak seçen grupların puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Ulaşılabildiği kadarıyla ilgili literatürde; bu değişkenle ilgili çalışmaya rastlanamamıştır. Bu anlamda çalışmanın konusunun özgün olduğu ve literatüre bu noktada katkı sağlayabileceği söylenebilir.

3. Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin çok boyutlu mükemmeliyetçilik ve duygusal zekâ düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon katsayıları hesaplanmış ve bu bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ve Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

	Akademik ort.	Mükemmeliyetçilik	Düzen	Hatalara aşırı ilgi	Davranışlardan şüphe	Aile beklentileri	Ailesel eleştiri	Kişisel standartlar	Duygusal zekâ	İyi oluş	Öz kontrol	Duygusallık	Sosyallik
Akademik ort.	1												
Mükemmeliyetçilik	,150*	1											
Düzen	,182**	,262*	1										
Hatalara aşırı ilgi	-,002	,843*	-,063	1									

Davranışlardan şüpheler	,027	,773*	,021	,669*	1										
Aile beklentileri	,114	,751*	,086	,530*	,455**	1									
Ailesel eleştirisi	,048	,719*	-	,157*	,648*	,607**	,508**	1							
Kişisel standartlar	,318**	,720*	,299**	,476*	,385**	,527**	,326**	1							
Duygusal zekâ	,075	-,136*	,228**	-	,236*	-	-	,013	,264**	,097	1				
İyi oluş	,103	,125	,235**	,027	,035	,152*	-	,032	,126	,336**	1				
Öz kontrol	-	,271*	,010	,247*	,285**	,228**	-	,223	,118	,283**	-	1			
Duygusallık	-	,282*	,096	,312*	,337**	,147*	-	-	,146	,476**	,001	,354**	1		
Sosyallik	,002	,215*	,078	,265*	,349**	-	-	,058	,237**	,001	,506**	,266**	,284**	,388**	1

* p<,05, ** p<,01

Tablo 11 incelendiğinde akademik ortalamanın mükemmeliyetçilikle arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r=,150$), düzen ($r=,182$) ve kişisel standartlarla ($r=,318$) arasında pozitif ve yüksek düzeyde; mükemmeliyetçiliğin düzen ($r=,262$), hatalara aşırı ilgi ($r=,843$), davranışlardan şüpheler ($r=,773$), aile beklentileri ($r=,751$), ailesel eleştirisi ($r=,719$) ve kişisel standartlar ($r=,720$) ile arasında pozitif ve yüksek düzeyde, öz kontrol ($r=-,271$), duygusallık ($r=-,282$) ve sosyallik ($r=-,215$) ile arasında negatif ve yüksek düzeyde, duygusal zeka ($r=-,136$) ile negatif ve düşük düzeyde; düzenin kişisel standartlar ($r=,299$), duygusal zeka ($r=,228$) ve iyi oluş ($r=,235$) ile arasında pozitif ve yüksek düzeyde, ailesel eleştirisi ($r=-,157$) ile negatif ve düşük düzeyde; hatalara aşırı ilginin davranışlardan şüpheler ($r=,669$), aile beklentileri ($r=,530$), ailesel eleştirisi ($r=,648$) ve kişisel standartlar ($r=,476$) ile arasında pozitif ve yüksek düzeyde, duygusal zeka ($r=-,236$), öz kontrol ($r=-,247$), duygusallık ($r=-,312$) ve sosyallik ($r=-,265$) ile arasında negatif ve yüksek düzeyde; davranışlardan şüphelerin aile beklentileri ($r=,455$), ailesel eleştirisi ($r=,607$), kişisel standartlar ($r=,385$) ile arasında pozitif ve yüksek düzeyde, öz kontrol ($r=-,285$), duygusallık ($r=-,337$) ve sosyallik ($r=-,349$) arasında negatif ve yüksek düzeyde; aile beklentilerinin ailesel eleştirisi ($r=,508$) ve kişisel standartlar ($r=,527$) ile arasında pozitif ve yüksek düzeyde, öz kontrol ($r=-,228$) ile arasında negatif ve yüksek düzeyde, duygusallık ($r=-,147$) ile arasında negatif ve düşük düzeyde; ailesel eleştirinin kişisel standartlar ($r=,326$) ile arasında pozitif ve yüksek düzeyde, duygusal zeka ($r=-,264$), duygusallık ($r=-,264$) ve sosyallik ($r=-,237$) ile arasında negatif ve yüksek düzeyde; duygusal zekanın iyi oluş ($r=,336$), öz kontrol ($r=,283$), duygusallık ($r=,476$) ve sosyallik ($r=,506$) ile arasında pozitif ve yüksek düzeyde; iyi oluşun sosyallik ($r=,266$) ile arasında pozitif ve yüksek düzeyde; öz kontrolün duygusallık ($r=,354$) ve sosyallik ($r=,284$) ile arasında pozitif ve yüksek düzeyde; duygusallığın sosyallik ($r=,388$) ile arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu durumda, mükemmeliyetçilik düzeyi arttıkça akademik ortalamanın arttığı, ancak duygusal zekanın azaldığı söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre; öğretmen adaylarının mükemmeliyetçilik toplam puanlarının cinsiyete ve sınıflara göre; duygusal zekâ puanlarının ise sınıflara, akademik başarı algılarına ve meslek seçme nedenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği ortaya konulmuştur. Ayrıca mükemmeliyetçilik düzeyinin akademik ortalama ile pozitif yönde, duygusal zeka ile negatif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırma bulguları ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1) Yükseköğretimin en yüksek hedefleri arasında yer alan “çağdaş insan yetiştirme” ve “yaparak yaşayarak öğrenme” ilkelerinin de aynı çatı altında gerçekleştirilebileceği yaratıcı drama ders saatlerinin artırılması cinsiyet faktörünün eğitim sürecine olumlu olarak yansımaları sağlayabilir. Bu nedenle yaratıcı drama dersinin saatlerinin artırılması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının mükemmeliyetçilik algılarını ve duygusal zekâ düzeylerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılabilir. Bu çalışma müzik ve sınıf öğretmeni adayları üzerinde gerçekleştirilmiş olup nicel veriler üzerinde çalışılarak genellemelere ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda daha net genellemelere ulaşabilmek için nitel çalışmalar yapılması önerilebilir.

2) Öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının geliştirilebilmesi için üniversitedeki kültür-sanat ve spor faaliyetleri artırılabilir. Mümkün olduğunca bu faaliyetlerden yararlanabilmeleri ve aktif bir şekilde katılmalarını sağlayacak ortamlar yaratılabilir.

3) Mükemmeliyetçilik ve duygusal zekâ gibi kendini geliştirme anlamlarını taşıyan kişilik özelliklerinin önemini vurgulamak ve öğretmen adaylarının bu gibi konularda kendilerini sorgulamalarını sağlamak için belirli periyotlarla üniversitelerde seminer-workshop ve konferanslar düzenlenebilir.

4) Öğretmen adaylarının aktif katılım sağladığı duyuşsal kazanımların da bilişsel kazanımlar kadar ön planda tutulduğu bir anlayışla hazırlandığı ders planlarıyla ilgili bir düzenleme yapılabilir.

5) Yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinden hareketle yola çıkmış olan yaratıcı drama yaklaşımı da duygusal zekâ ve mükemmeliyetçilik gibi kişilik özelliklerinin farkındalığının artırılmasını destekleyebilir.

Kaynaklar

Altun, F. ve Yazıcı, H. (2010). Öğrencilerin Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Özellikleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler. *International Conference on New Trends Education and Their Implications*, 11-13 November, Antalya-Turkey.

Ashby, J. S., Noble, C. L. ve Gnilka P. B. (2012). Multidimensional Perfectionism, Depression, and Satisfaction With Life: Differences Among Perfectionists and Tests of a Stress-Mediation Model. *Journal of College Counseling*, 15, 130-143.

Aslan, Ş., Özata, M. (2008). Duygusal Zekâ ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkilerin Araştırılması: Sağlık Çalışanları Örneği. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30, 77-97.

Avşar, G., Kaşıkçı, M. (2010). Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinde Duygusal Zekâ Düzeyi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13(1), 1-6.

Babaoğlu, E. (2010). Okul Yöneticilerinde Duygusal Zekâ. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 119-136.

Baş, A.U. (2010). Uyumlu-Uyumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(34), 128-138.

- Burns, D.D. (1980, November). The Perfectionist's Script for Self-defeat. *Psychology Today*, 34-51.
- Cliffe, J. (2011). Emotional Intelligence: A Study of Female Secondary School Headteachers. *Educational Management Administration and Leadership*, 39(2) 205–218.
- Çetinkaya, Ö., Alparslan, A. M. (2011). Duygusal zekâ nın İletişim Becerileri Üzerine Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 363-377.
- Deniz, M.E., Özer, E., Işık, E. (2013). Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38, (169), 407-419.
- Deniz, M.E., Yılmaz, E. (2006). Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Stresle Başa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (25), 17-26.
- Dilmaç, B., Aydoğan, D., Koruklu, N., Deniz, M. E. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin Mantıkdışı İnançlarla Açıklanabilirliği. *İlköğretim Online*, 8 (3) 720-728.
- Dixon, F. A., Lapsley D. K. ve Hanchon, T. A. (2004). An Empirical Typology of Perfectionism in Gifted Adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48 (2), 95-106.
- Dutoğlu, G., Tuncel, M. (2008). Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Duygusal zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 11-32.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., and Rosenblate, R. (1990). The Dimensions of Perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.
- Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I., and Neubauer, A. L. (1993). A Comparison of Two Measures of Perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14, 119-126.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Book Inc.
- Gliebe, S. K. (2012). Emotional Intelligence in Christian Higher Education. *Christian Higher Education*, 11 (3), 192–204.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R. and McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston: The Harvard Business Review Press
- Güllüce, A.Ç., İşcan, Ö.F. (2010). Mesleki Tükenmişlik ve Duygusal zekâ Arasındaki İlişki. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5 (2), 7-29.
- Gürbüz, S., Yüksel, M. (2008). Çalışma Ortamında Duygusal zekâ : İş Performansı, İş Tahmini, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Bazı Demografik Özelliklerle İlişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9 (2), 174-190.
- Hamarta, E. (2009). Ergenlerin Sosyal Kaygılarının Kişilerarası Problem Çözme ve Mükemmeliyetçilik Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 8 (3), 729-740.

- 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 (3), 456-470.
- İşmen, A.E. (2001). Duygusal Zekâ ve Problem Çözme, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 13, 111-124.
- Kanlı, E. (2011). Üstün Zekâlı ve Normal Ergenlerin Mükemmeliyetçilik, Depresyon ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 103-121.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kıral, E. (2012). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Mükemmeliyetçilik Algısı ve Kontrol Odağı ile İlişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Law, K. S., Wong, C. S., ve Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89 (3), 483-496.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*. 17, 433-442.
- Miller, A. L., Lambert, A. D. ve Neumeister, K. L. S. (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.
- Ogurlu, Ü., Yalın, H.S., Birben, F.Y. (2015). Üstün Yetenekli Çocukların Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin Aile Tutumu ile İlişkisi. *Turkish Studies*, 10 (7), 751-764.
- Özbay, Y. ve Mısırlı Taşdemir, Ö. (2003). Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. Malatya, 9-11 Temmuz 2003.
- Özgüngör, S. (2003). Mükemmeliyetçilik ve Özerklik Destekleyici Davranışların Amaç ve Tarzları ile İlişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 28 (127), 25-30.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 130-145.
- Stornelli, D., Flett, G. L. ve Hewitt, P. L. (2009). Perfectionism, Achievement, and Affect in Children: A Comparison of Students From Gifted, Arts, and Regular Programs. *Canadian Journal of School Psychology*, 24 (4), 267-283.
- Tingaz, E.O., Hazar, M. (2014). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile Bazı Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ ve Mutluluklarının Karşılaştırılması. *International Journal of Science Culture and Sport*, 2 (5).
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal Zekâ. *Klinik Psikiyatr*, 1, 12-20.

Tuncer, B., Voltan-Acar, N. (2006). Kaygı Düzeyleri Farklı Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin İncelenmesi. *Kriz Dergisi* 14 (2), 1-15.

Ünsar, S., Fındık, Ü.Y., Sadırlı, S. K, Erol, Ö., Ünsar, S. (2009). Edirne Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri. *Üniversite ve Toplum*, 9 (1).

Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal Zekâ ve Eğitim Açısından Doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 139-146.

Extended Summary

Purpose

The aim of this study is to analyze levels of emotional intelligence and perfectionism of prospective music and elementary school teachers studying at Adnan Menderes University in terms of different variables and to determine the correlation between emotional intelligence and perfectionism. The study was realized at spring semester in 2014-2015 academic year.

Methodology

The sample of study consisted of totally 240 prospective teachers, 92 of whom study at Department of Music Teaching and 148 of whom study Elementary School Teaching at Adnan Menderes University Faculty of Education. As a data collection tool, Multidimensional Perfectionism Scale adapted to Turkish and Emotional Intelligence Scale Short Form adapted to Turkish were used. T-test, oneway ANOVA and correlation were used for analysis. SPSS 21.00 was used for examination of data. For analysis of data, t-test, oneway ANOVA and correlation were used.

Results and Discussion

According to research findings, it was found that perfectionism scores differed in terms of gender and grades; emotional intelligence scores differed in terms of grades, academic success perception and reasons for choosing teaching profession. Also, it was concluded that there are a positive and low relationship between academic mean and perfectionism, a positive and high relationship between academic mean and order and excessive attention to errors; a positive and high relationship between perfectionism and order, excessive attention to errors, doubt from behaviours, parental expectations, parental critics and personal standards, a negative and high relationship, a negative and high relationship between perfectionism and self-control, emotionality and sociality, a negative and low relationship between perfectionism and emotional intelligence; a positive and high relationship between order and personal standards, emotional intelligence and well-being, a negative and low relationship between order and parental critics; a positive and high relationship between excessive attention to errors and doubt from behaviours, parental expectations, parental critics and personal standards, a negative and high relationship between excessive attention to errors and emotional intelligence, self control, emotionality and sociality; a positive and high relationship between doubt from behaviours and parental expectation, parental critics and personal standards, a positive and high relationship between parental expectations and parental critics and personal standards, a negative and high relationship between parental expectations and self-control, a negative and low relationship between parental expectations and emotionality; a positive and high relationship between parental critics and personal standards, a negative and high relationship between parental expectations and emotional intelligence, emotionality and sociality; a positive and high relationship between well-being and sociality; a positive and high relationship between self-control and emotionality and sociality; a positive and high relationship

between emotionality and sociality. Thus, while level of perfectionism increases, academic mean increases; but emotional intelligence decreases.

Conclusion

It was found that perfectionism scores differed in terms of gender and grades; emotional intelligence scores differed in terms of grades, academic success perception and reasons for choosing teaching profession. Also, it was concluded that there was a positive relationship between perfectionism and academic achievement and that there was a negative relationship between perfectionism and emotional intelligence.