

**T.C.**  
**TED UNIVERSITY**  
**GRADUATE SCHOOL**  
**DEVELOPMENTAL FOCUSED CHILD AND ADOLESCENT**  
**CLINICAL PSYCHOLOGY**

**THE EFFECT OF ACADEMIC RUMINATION ON GOAL ORIENTATIONS IN**  
**PERFECTIONIST ADOLESCENTS**

**AYBÜKE YARDIMCI**

**ANKARA, SEPTEMBER 2020**



THE EFFECT OF ACADEMIC RUMINATION ON GOAL ORIENTATIONS IN  
PERFECTIONIST ADOLESCENTS

A Thesis Submitted To

The Graduate School

Of

TED University

By

Aybüke Yardımcı

In Partial Fulfillment of the Requirements

For

The Degree of Master of Science

In the Department of Psychology

Ankara, SEPTEMBER 2020

**I hereby declare that all information in this document has been obtained and presented in accordance with academic rules and ethical conduct. I also declare that, as required by these rules and conduct, I have fully cited and referenced all material and results that are not original to this work.**

**Name, Last Name:** Aybüke Yardımcı

**Signature:**

## ABSTRACT

### THE EFFECT OF ACADEMIC RUMINATION ON GOAL ORIENTATIONS IN PERFECTIONIST ADOLESCENTS

YARDIMCI, AYBÜKE

M.S., Developmental Focused Clinical Child and Adolescent Psychology

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Tuğba Uzer- Yıldız

September 2020

This study aimed to show that academic rumination is an important risk factor for the quality of achievement goal orientations, especially in Socially- Prescribed Perfectionist (SPP) late adolescents. SPP personality trait and academic rumination are risk factors for the quality of achievement goal orientations. Surprisingly, there is no research investigating the effect of academic rumination on achievement goal orientations in SPP adolescents. The present research had two studies. In the Study I, 420 late adolescents completed the Hewitt & Flett's Multidimensional Perfectionism Scale (MPS-HF), Achievement Goal Orientation Questionnaire (AGOQ), Beck Depression Inventory (BDI) and Beck Anxiety Inventory (BAI). The purpose of this study is to test the factor features of the MPS-HF and AGOQ and to determine the participants who meet the SPP criteria. In the Study II, 32 late adolescents who have SPP and 32 late adolescents who have not SPP (i.e., non- SPP) trait were induced academic rumination. Their achievement goal orientation sub- type levels were measured at the pre-rumination and post-rumination induction stages. The results demonstrated that the academic rumination had no significant effect on any achievement goal orientation sub-type. Also, the academic rumination had no significant higher effect on any achievement goal orientation sub- type of SPP group than non- SPP group. In discussion section, developments that can be made in the content of academic rumination task are suggested for future studies. In addition, it was thought that the importance of the academic failure memory for the individual should be take into consideration.

*Keywords:* Multidimensional Perfectionism, Socially- Prescribed Perfectionism, Academic Rumination, Achievement Goal Orientations.

## ÖZ

### MÜKEMMELİYETÇİ ERGENLERDE AKADEMİK RUMİNASYONUN HEDEF YÖNELİMLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

YARDIMCI, AYBÜKE

Yüksek Lisans, Gelişim Odaklı Klinik Çocuk ve Ergen Psikolojisi

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Tuğba Uzer- Yıldız

Eylül 2020

Mükemmeliyetçilik, Adler (1956) tarafından bireylerin doğasında olan bir kişilik özelliği olarak tanımlanmaktadır. Ancak diğer tüm kişilik özelliklerinde de olduğu gibi mükemmeliyetçiliğin de işlevselliği bireyden bireye değişmektedir. Bu açıdan mükemmeliyetçilik nevrotik/işlevsel olmayan ve işlevsel mükemmeliyetçilik olarak ayrılmaktadır. Nevrotik/ işlevsel olmayan mükemmeliyetçilik tipi kişilerde bazı psikolojik zorlanmaları beraberinde getirmektedir. Literatürde, birden çok mükemmeliyetçilik tanımlamaları bulunsa da içeriğine bakıldığında bazı mükemmeliyetçilik alt tipleri daha işlevselken bazıları da daha işlevsel olmayan boyuttadır.

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik tanımına göre 3 tür mükemmeliyetçilik alt tipi vardır. Bunlar: Sosyal Olarak Algılanan (SOA) mükemmeliyetçilik, Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik (KYM) ve Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçiliktir (BYM). SOA, diğer insanların yüksek standartlara sahip oldukları algısıyla bunları karşılamaya çalışmak yönündeki bir mükemmeliyetçiliği ifade etmektedir. KYM ise bireyin kendisi için gerçekçi olmayan hedefler koyması ve bunları karşılamak konusundaki mükemmeliyetçiliğini ifade eder. Öte yandan BYM ise diğer insanlara karşı yüksek beklentiler oluşturmayı ve onların mükemmel olması yönündeki beklentiyi ifade etmektedir. Bu tanımlamalara göre aralarında en işlevsiz olan mükemmeliyetçilik alt tipi SOA'dır. Literatürde birçok çalışma SOA'nın suçluluk, yetersizlik, utanç duygularıyla; düşük benlik algısıyla, intihar riskiyle, alkolizm,

depresyon ve anksiyeye gibi içselleştirilmiş zorluklarla ve kişilik bozukluklarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermiştir.

Mükemmeliyetçi olmanın bireyler üzerinde yarattığı bir diğer zorlanma ise Başarı Hedef Yönelimleri'dir. Başarı Hedef Yönelimleri, başarmaya dair içsel ve dışsal kaynaklarla şekillenen bilişsel yönelimleri ifade etmektedir. Elliot & McGregor (2001)'a göre bu yönelimler 4 türden oluşmaktadır: performans- yaklaşma, performans- kaçınma, öğrenme-yaklaşma ve öğrenme- kaçınma. Performans yaklaşma yönelimi bireylerin yarışçı ve kendini kanıtlama motivasyonu ile bir şeyleri daha çok başarma eğilimini yansıtmaktadır. Performans- kaçınma yönelimi ise bireylerin yarışçı ve kendini kanıtlama motivasyonu ile başarısızlık yaşamaktan kaçınma eğilimini ifade eder. Öte yandan, öğrenme- kaçınma yönelimi ise bireylerin mevcut beceri ve bilgilerini geliştirme motivasyonu ile "daha fazlasını" öğrenme yönelimini yansıtır. Son olarak, öğrenme- yaklaşma yönelimi ise bireylerin yine mevcut beceri ve bilgilerini geliştirme motivasyonu ile bu beceri ve bilgileri kaybetmemeye yönelik çabalarını ifade eder. Bu hedef yönelimlerinin bazıları, tıpkı mükemmeliyetçilikte olduğu gibi daha işlevselken bazıları ise işlevsel değildir. Yaklaşma- kaçınma boyutundan bakacak olursak kaçınma yönelimli hedefler yaklaşma yönelimli hedeflere göre düşük benlik saygısı ve yüksek depresyonla ilişkilidir. Öte yandan performans- öğrenme boyutundan bakıldığında ise performans yönelimli hedefler okulla ilişkili tükenmeler, depresyon ve anksiyete gibi içselleştirilmiş psikolojik zorlanmalarla ilişkilidir. Tüm bu bilgiler bize en işlevsiz olan başarı hedef yöneliminin performans- kaçınma yönelimi olduğunu vurgularken, en işlevsel olan hedef yöneliminin ise öğrenme- yaklaşma hedef yönelimi olduğunu göstermektedir.

Bireylerin mükemmeliyetçilik yapısının içeriği ayrıca, başarı hedef yönelimlerinin içeriği üzerinde de etkili olmaktadır. Araştırmalar, SOA olan bireylerin hedeflerini daha performans içerikli belirlediklerini ve bu hedeflerin de kaçınmacı yönelimde olduğunu göstermektedir. Örneğin, bir çalışmada SOA olan bireylerin sırasıyla performans- kaçınma, performans- yaklaşma ve öğrenme- kaçınma yöneliminde hedeflere sahip olduklarını bulmuştur. Öte yandan; bu kişilerin SOA seviyeleri ile öğrenme- yaklaşma yönelimindeki hedefleri arasında negatif bir korelasyon bulunmuştur.

Ayrıca, mükemmeliyetçi bireylerin geçmiş yaşantılarını rumine etmeye yönelik bir eğilimleri vardır. Bu eğilime ruminasyon denmektedir. Hedef Süreç Teorisi (Martin & Tesser, 1996)'ne göre ruminasyon hedeflenen durum ile mevcut durum arasındaki tutarsızlıklar sonucu oluşan tekrarlı düşüncelerdir. Ancak, bireylerin hayatlarında birçok alanda hedefleri olabilir ve söz konusu başarı hedefleri olduğu zaman ruminasyon daha spesifik bir alanda ele alınmalıdır. Bu yüzden akademik başarısızlıklar üzerine yapılan tekrarlı düşünceler ise akademik ruminasyon olarak adlandırılmaktadır. Özellikle işlevsiz olan mükemmeliyetçilik tipine sahip olan bireylerin akademik ruminasyona daha çok meyilli olduğu bilinmektedir. Ayrıca akademik ruminasyonun yaklaşma ve kaçınma hedef yönelimleri üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu gözlenmiştir. Özellikle bir çalışma (Van Boekel & Martin, 2014) akademik ruminasyonun performans- kaçınma hedef yönelimi ile pozitif yönde ilişkili olduğunu bulmuştur. Bu bulgu bize akademik ruminasyonun başarı hedef yönelimleri içeriğinde olumsuz bir etkiye sahip olabileceğini düşündürmektedir.

Bu yüzden bu yüksek lisans çalışmasında, dezavantajlı bir kişilik yönelimi olan SOA'ya sahip ileri ergenlerin eğilimli olduğu akademik ruminasyonun başarı hedef yönelimleri üzerindeki olumsuz etkisini ölçmek amaçlanmıştır. Böylelikle, SOA'lı ileri ergenlerin negatif kişilik yönelimlerine ek olarak sahip oldukları bilişsel eğilimin hedef yönelimlerinin içeriği üzerindeki olumsuz etkisi gözlenmiş olacaktır. Bu amaçla, mevcut araştırma iki çalışma altında yürütülmüştür. İlk çalışma gerekli ölçüklerin (BYÖ ve ÇBMÖ-HF) adaptasyon çalışması ve ikinci çalışmaya katılacak olan katılımcıları belirlemek amacıyla yapılmıştır. İkinci çalışma ise ana çalışmayı oluşturmaktadır. Uygulanan akademik ruminasyon müdahalesi sonucu SOA'lı ileri ergenlerin başarı hedef yönelimlerinin içeriğindeki değişimler incelenmektedir.

Çalışmanın 4 ana hipotezi bulunmaktadır:

- 1) Akademik ruminasyonun SOA ve SOA olmayan her iki grupta da öğrenme- yaklaşma hedef yönelimi seviyelerinde düşüş yaratması beklenmektedir. Ayrıca akademik ruminasyonun SOA gruptaki bireylerin öğrenme-yaklaşma yönelimindeki hedefleri üzerinde daha belirgin bir düşüş yaratacağı beklenmektedir.
- 2) Akademik ruminasyonun SOA ve SOA olmayan her iki grupta da performans- yaklaşma hedef yönelimi seviyelerinde düşüş yaratması



beklenmektedir. Ayrıca akademik ruminasyonun SOA gruptaki bireylerin performans-yaklaşma yönelimindeki hedefleri üzerinde daha belirgin bir düşüş yaratacağı beklenmektedir.

- 3) Akademik ruminasyonun SOA ve SOA olmayan her iki grupta da performans- kaçınma hedef yönelimi seviyelerinde artış yaratması beklenmektedir. Ayrıca akademik ruminasyonun SOA gruptaki bireylerin performans- kaçınma yönelimindeki hedefleri üzerinde daha belirgin bir artış yaratacağı beklenmektedir.
- 4) Akademik ruminasyonun SOA ve SOA olmayan her iki grupta da öğrenme- kaçınma hedef yönelimi seviyelerinde artış yaratması beklenmektedir. Ayrıca akademik ruminasyonun SOA gruptaki bireylerin öğrenme- kaçınma yönelimindeki hedefleri üzerinde daha belirgin bir artış yaratacağı beklenmektedir.

Çalışma için gerekli etik izinler alındıktan sonra, bir ön çalışma olarak, kullanılan mükemmeliyetçilik ölçeğinin kesme değerleri bulunmadığından, SOA alt ölçeği için kesme çalışması yapılmıştır. Bu çalışma Qualtrics üzerinden 384 (M= 56, SS=15) kişi ile gerçekleştirilmiştir.

Yapılan bu çalışma sonucunda SOA mükemmeliyetçilik alt tipi için kesme değerleri 72 ve 40 olarak belirlenmiştir. Bu değerlere göre, bu alt ölçekten 72 ve üstü puan alan bireyler SOA, 40 ve altı alan bireyler ise SOA olmayan bireyler olarak adlandırılmıştır. Bu değerler belirlendikten sonra araştırmanın ilk çalışmasına geçilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasına 420 birey katılmıştır. Bu katılımcıların 228 tanesi kadın, 131 tanesi erkektir ve 1 katılımcı başka bir cinsiyet yönelimine sahip olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada bireylere Beck Depresyon Ölçeği (Beck et al., 1961), Beck Anksiyete Ölçeği (Beck, Epstein, Brown & Steer, 1988), Başarı Hedef Yönelimleri Ölçeği (Akın, 2006) ve Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Hewitt & Flett, 1991) verilmiştir. Bu çalışmanın amacı, daha önce de belirtildiği gibi Başarı Hedef Yönelimleri Ölçeği ve Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği için bir adaptasyon çalışması yapmak ve ikinci aşamaya katılacak olan bireylerin saptanmasıdır. İkinci çalışmaya ise 32 SOA (M=80.59, SS= 8.13) ve 32 SOA olmayan (M= 32.6, SS= 5. 22); toplamda 64 (M = 19. 97, SS = 1. 50) ileri ergenlik dönemindeki birey çağırılmıştır. Bu aşamada bireylere Başarı Hedef Yönelimleri Ölçeği tekrar verilmiş ve akademik ruminasyon görevi

uygulanmıştır. Akademik ruminasyon görevi, 16 maddeden oluşmaktadır. Görevin başında, bireylerden akademik hayatta yaşadıkları bir başarısızlık anısı (bir sınavdan beklediği notu alamamak gibi) hatırlamaları istenmiş ve bu düşünme süresi görev süresi içine dahil edilmemiştir. Daha sonra bireylere bu anı hakkındaki 16 madde tek tek söylenmiş ve katılımcılara her maddeyi zihinlerinde detaylı düşünceleri için yarımşar dakika verilmiştir. Bu nedenle, görev toplamda 8 dk sürmektedir. Çalışmada bireylerden akademik ruminasyon koşuluna maruz bırakılmadan önce Başarı Hedef Yönelimleri Ölçeği'ni doldurmaları istenmiştir. Akademik ruminasyon görevine maruz kalan bireyler daha sonra tekrar Başarı Hedef Yönelimleri ölçeğini doldurmuşlardır. Bu tekrarlı ölçümün amacı, maruz bırakılan akademik ruminasyon sonrası bireylerin başarı hedef yönelimlerinin içeriğindeki olası değişimi ölçmektir. Görevin sonunda, bireylerin hatırladıkları anının netliğini, renkliliğini ve canlılığını değerlendirmeleri istenmiş; ayrıca, bu anının içeriğinden kısaca bahsetmeleri istenmiştir. Çalışmanın sonunda, bireylerdeki olumsuz duygulanımı önlemek adına 4 dk'lık deney sonrası müdahale görevi uygulanmıştır. Bu müdahalede bireylerden hayatlarında en mutlu oldukları anlardan birini düşünmeleri istenmiştir.

Sonuçlar, araştırmanın iki çalışması için de ayrı ayrı verilmektedir. İlk çalışmada, veri analizi için, Başarı Yönelimleri Ölçeği ve Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin faktör yapılarının incelenmesi adına açımlayıcı faktör analizi tekniği kullanılmıştır. Bu analiz sonucunda, Başarı Hedef Yönelimleri Ölçeği'nin mevcut örnekleme 3 faktör yapısına sahip olduğu; yani, orijinal ölçekten farklı bir faktör yapısının olduğu gözlenmiştir. Bunlar: öğrenme-yaklaşma hedef yönelimi, performans- yaklaşma hedef yönelimi ve endişe odaklı kaçınma hedef yönelimleridir. Endişe- odaklı kaçınma hedef yönelimi faktörü orijinal ölçekteki öğrenme- kaçınma ve performans- kaçınma hedef yönelimleri maddelerini kapsamaktadır. Ayrıca, original ölçekteki 6. ve 24. maddeler herhangi bir faktörle uyumlu bulunmadığı için analizden çıkarılmıştır. Çalışmanın bu aşamasında yeni bir faktör elde edildiği için çalışmanın hipotezleri şu şekilde yapılandırılmıştır:

- 1) Akademik ruminasyonun SOA ve SOA olmayan her iki grupta da öğrenme- yaklaşma hedef yönelimi seviyelerinde düşüş yaratması beklenmektedir. Ayrıca akademik ruminasyonun SOA gruptaki bireylerin

öğrenme-yaklaşma yönelimindeki hedefleri üzerinde daha belirgin bir düşüş yaratacağı beklenmektedir.

- 2) Akademik ruminasyonun SOA ve SOA olmayan her iki grupta da performans- yaklaşma hedef yönelimi seviyelerinde düşüş yaratması beklenmektedir. Ayrıca akademik ruminasyonun SOA gruptaki bireylerin performans-yaklaşma yönelimindeki hedefleri üzerinde daha belirgin bir düşüş yaratacağı beklenmektedir.
- 3) Akademik ruminasyonun SOA ve SOA olmayan her iki grupta da endişe odaklı kaçınma hedef yönelimi seviyelerinde artış yaratması beklenmektedir. Ayrıca akademik ruminasyonun SOA olmayan gruptaki bireylerin endişe odaklı kaçınma hedefleri üzerinde daha belirgin bir artış yaratması beklenmektedir.

Ayrıca bu çalışmanın sonucunda SOA ve SOA olmayan 125 kişi bulunmuştur. Bu kişilerden 32 tanesi SOA ve 32 tanesi SOA olmamak üzere toplamda 64 tanesi araştırmanın ikinci çalışmasına davet edilmiştir.

İkinci çalışmanın analizinde ise diğer mükemmeliyetçilik alt tiplerinin (Başkaları Yönelimli Mükemmeliyetçilik ve Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik), ruminasyon sonrası duygulanımın ve ilk çalışmada ölçümü yapılan depresyon ve anksiyete seviyelerinin gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için “Tek Yönlü Varyans Analizi (one-way ANOVA) uygulanmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre SOA ve SOA olmayan gruplar arasında depresyon, anksiyete, başkaları yönelimli mükemmeliyetçilik ve kendine yönelik mükemmeliyetçilik seviyelerinde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bu yüzden, bu değişkenler araştırmanın ana analizine kontrol değişkeni olarak dahil edilmiştir.

Çalışmanın ana kısmında ise, akademik ruminasyon sonrasında başarı hedef yönelimlerinin içeriğindeki değişimleri gruplararası yöntemle karşılaştırmak için “2x2 Kovaryans Analizi (2x2 mixed ANCOVA)” kullanılmıştır. Bu analiz sonucunda çıkan sonuçlar her başarı hedef yönelimi için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. İlk olarak öğrenme- yaklaşma hedef yönelimlerine baktığımızda; her iki grupta da akademik ruminasyon öğrenme- yaklaşma hedef yönelimleri üzerinde anlamlı bir düşüş etkisi göstermemiştir. Ayrıca; bu etkinin SOA olan grupta SOA olmayan gruba kıyasla daha belirgin olması beklenirken, gruplar arası herhangi bir farklılaşma bulunamamıştır.

Ancak çalışmanın ana hipotezi olmamasına rağmen SOA olmanın öğrenme- yaklaşma hedeflerinde anlamlı derecede etkili bir özellik olduğu gözlenmiştir. İkinci bulgu olarak; akademik ruminasyonun endişe odaklı kaçınma yönelimli hedef yönelimlerinin içeriğinde her iki grupta da anlamlı bir artış etki yaratmadığı gözlenmiştir. Ayrıca; akademik ruminasyonun SOA grupta SOA olmayan gruba kıyasla daha fazla bir artış yaratması beklenirken her iki grup arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Son olarak akademik ruminasyon, her iki grupta da performans-yaklaşma hedef yönelimleri üzerinde anlamlı bir düşüş etkisi yaratmamıştır. Ayrıca; akademik ruminasyonun SOA olan grupta SOA olmayan gruba göre performans-yaklaşma hedef yönelimlerinin içeriğinde daha belirgin bir düşüş yaratması beklenirken, gruplar arası herhangi bir fark görülmemiştir. Tüm bu sonuçlara baktığımızda, çalışmanın hiçbir hipotezinin doğrulanmadığı görülmüştür.

Çalışmanın bulgularını yorumlamak gerekirse; literatürde ÇBMÖ-HF'nin ve BYÖ'nin faktörleri ile ilgili farklı sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin; Türkiye örneklemini üzerinde yapılan bir çalışmada "Mükemmeliyetçi Beklentiler" adı altında yeni bir faktör bulunmuştur. Ayrıca BYÖ'yü Türkiye örnekleminde kullanan başka çalışmalar da ölçeğin maddelerinin farklı faktörler altında birleştiğini göstermişlerdir. Öte yandan BYÖ geliştirme çalışmasına baktığımızda bu çalışmada açımlayıcı faktör analizi kullanıldığı görülmüş ve bu ölçek geliştirme çalışması sadece bir üniversite örneklemini üzerinde (Sakarya Üniversitesi) gerçekleştirilmiştir. Bu nedenlerden ötürü, mevcut araştırmanın ilk çalışmasında BYÖ ve ÇBMÖ-HF'nin faktör yapılarını araştırmak için bir adaptasyon çalışması yapılmıştır. İlk çalışmanın sonuçlarına bakıldığında; öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma hedef yönelimlerinin tek bir faktör altında birleşmesi dikkat çekicidir. Bu faktörlere ait maddelerin içeriklerinde kişisel değerleri ve kaygılı tutumları yansıtan ifadelerin bulunduğu gözlenmiştir (örn., "Zamanla, öğrendiklerimi unutma düşüncesi beni kaygılandırır"). Bu durum, daha önceki bir çalışmada eleştirilmiş ve bu ifadelerin yerine "amaç" bildiren ifadelerin kullanılması önerilmiştir (örn., "Zamanla öğrendiğim bilgilere yenilerini eklemeye çalışırım."). Ancak, öte yandan, bazı çalışmalar da kaçınmacı hedeflerin doğası gereği kaygılı ifadeleri beraberinde getirdiği ifade edilmektedir. Bu açıdan bakıldığında; akademik ruminasyonun günlük yaşamdaki endişelerle olan pozitif ilişkisinden yola çıkarak, akademik ruminasyonun endişe içerikli bu hedef

yönelimlerinde artış yaratması beklenmiştir. Bu nedenle hipotezler tekrar oluşturulurken akademik ruminasyonun endişe odaklı kaçınmacı hedef yönelimlerinin içeriğinde artış yaratması beklenmiştir. Ayrıca SOA ile endişe arasında da pozitif bir ilişkisi olduğu bilindiği için akademik ruminasyonun SOA olan grubun endişe içerikli hedef yönelimlerinde daha belirgin bir fark yaratması beklenmiştir.

Çalışmanın ÇBMÖ-HF ile ilgili olan analiz sonuçlarında ise mevcut çalışmanın faktör yapısının büyük oranda orijinal formundaki faktörlerle uyumlu olduğu gözlenmiştir. Çok boyutlu mükemmeliyetçilik literatürüne bakıldığında, ÇBMÖ-HF'ye ek olarak Frost (1990) tarafından geliştirilen bir mükemmeliyetçilik ölçeği daha vardır. Bu ölçeğe göre mükemmeliyetçilik 6 alt küme altında değerlendirilmektedir: Hata Yapma Endişesi, Kişisel Standartlar, Ebeveyn Eleştirisi, Ebeveyn Beklentileri, Yaptığından Emin Olamama ve Düzen. Bu kümelemeye bakıldığında, bu tanımlamanın çalışmada kullanılan kümelemeye göre daha ayrıntılı bir yapıya sahiptir. Ancak, bu iki ölçeğin karşılaştırıldığı bir çalışmada Hewitt & Flett (1991)'in Frost ve ark. (1990)'nın tanımlamasını kapsadığı görülmüştür. Ayrıca, Hewitt & Flett (1990)'in tanımının mükemmeliyetçiliği kişilerarası ve bireyin içsel süreçleri açısından tanımladığı bilinmektedir. Bu nedenle, mevcut çalışmada kullanılan çok boyutlu mükemmeliyetçilik tanımı Frost (1990)'un mükemmeliyetçilik tanımına kıyasla daha bütüncül ve günceldir. Bu yüzden, bu çalışmada mükemmeliyetçilik bu tanım altında kullanılmış ve ÇBMÖ-HF'nin kullanımı tercih edilmiştir.

Çalışmanın ikinci aşamasındaki sonuçları her bir başarı hedef yönelimi için ayrı ayrı yorumlayacak olursak; çalışmanın başında akademik ruminasyonun her iki grupta da öğrenme- yaklaşma hedef içeriğinde anlamlı bir düşünüş yaratması beklenmiştir. Ayrıca; bu düşünüşün SOA olan grupta daha belirgin olması beklenmiştir. Ancak çalışmanın sonuçlarına baktığımızda akademik ruminasyonun öğrenme- yaklaşma hedef yönelimlerinde üzerinde anlamlı bir düşünüş etkisi yaratmadığı; dahası SOA ve SOA olmayan grupta bu etkiyle ilgili bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Her ne kadar anlamlı düzeyde olmasa da; beklenenin aksine, akademik ruminasyon sonrası öğrenme- yaklaşma hedef yönelimi seviyesinde bir artış gözlenmiştir. Araştırma sonucunda, akademik ruminasyonun öğrenme- yaklaşma hedef yönelimi üzerinde anlamlı bir etki yaratmayışının; aksine bu hedef yönelimi içeriğinde bir artış

gözlenmesinin nedeni bireylerin herhangi bir başarısızlıkla karşılaşmalar bile becerilerini ve mevcut bilgi birikimlerini geliştirme motivasyonları olabilir. Bu motivasyonu oluşturan etken; akademik ruminasyon görevinin içeriğinde “yansıtmacı ruminasyon” tipine yer verilmesi olabilir. Yansıtmacı ruminasyon, olumsuz olaylara karşı yapılan işlevsel ve aktif bir ruminasyon tipidir. Bu ruminasyon tipinde bireyler, yaşanan olumsuz olayın nedenleri üzerine düşünür ve tekrarlanmaması adına ruminasyonu çözümleyici bir başa çıkma yöntemi olarak kullanırlar (örn., “Bu olayın sizin için ne anlama geldiğini düşünün”). Bir diğer ruminasyon tipi ise “Saplantılı Ruminasyon” tipidir. Bu ruminasyon ise tekrarlayıcı, pasif ve işlevsel olmayan ruminasyon tipini yansıtmaktadır (örn., “Bu yaşantının sizde ne kadar stres yarattığı üzerine düşünün”). Mevcut çalışmada, her iki ruminasyon tipi de beraber kullanılmıştır. Her iki içeriğin de beraber kullanılma nedenleri:

- a) Yapılan bir çalışmada her iki ruminasyon tipi de birbiriyle yakından ilişkilidir,
- b) Aynı çalışmada, yansıtmacı ruminasyonun kısa dönemde negatif bir duygulanım yarattığı gözlenmektedir ancak uzun dönemde negatif duygu durumunu azalttığı gözlenmiştir. Ayrıca, çalışmada bireyler akademik ruminasyona kısa bir süre için maruz bırakılmıştır. Bu nedenle yansıtmacı ruminasyonun pozitif bir duygulanım yaratmasından ziyade, kısa dönemde bireylerin üzerinde olumsuz bir duygulanım yaratacağı düşünülmüştür,
- c) Son olarak, çalışmada akademik ruminasyon daha bütüncül bir açıdan ele alınmak istenmiştir. Bu yüzden saplantılı ruminasyon ve yansıtmacı ruminasyon çalışmada beraber kullanılmıştır.

Öğrenme- yaklaşma hedef yönelimi bulgularına ek olarak, her ne kadar ana hipotezimizi sınavan bir sonuç olmasa da, sonuçlar SOA katılımcıların SOA olmayan bireylere göre daha düşük düzeyde öğrenme- hedef yönelimlerine sahip olduklarını göstermiştir. Bu bulgu daha önceki literatür çalışmalarının bulgularını desteklemektedir. Bu sonuç, SOA mükemmeliyetçilik yönelimine sahip olmanın öğrenme- yaklaşma hedef yönelimleri edinmede bir risk faktörü olduğunu doğrulamaktadır. Ayrıca bu bulgu, SOA olan bireylerin başarıya motivasyonlarında öğrenme ve kendini geliştirme amacının olmadığını göstermektedir. Daha önceki

çalışmalarda bu mükemmeliyetçi bireylerde okulla ilgili psikolojik tükenmenin daha yüksek oranda olduğu bulunmuştur. Bu çerçeveden bakıldığında, bu bireylerin okulla ilgili yaşadıkları psikolojik zorlanmaların kökeninde öğrenme motivasyonundan ziyade performansa dayalı başarma motivasyonunun olduğu söylenebilir.

İkinci hipotezimiz ise akademik ruminasyonun her iki grupta da endişe odaklı kaçınma hedef yönelimlerinde anlamlı bir artış etkisi göstermesidir. Ayrıca bu etkinin SOA olan grupta SOA olmayan gruba göre daha belirgin olması beklenmiştir. Ancak, sonuçlara bakıldığında akademik ruminasyonun endişe odaklı kaçınma hedef yönelimleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı; dahası, bu etkinin gruplar arası bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Beklenen sonucun çıkmama nedeni olarak, daha önce de açıklandığı gibi, endişe odaklı kaçınma hedef yönelimlerinin kişisel değerler içermesi olabilir (örn., “Başkalarının düşük not aldığı bir sınavda benim yüksek not almam benim için önemlidir”). Çünkü, kişisel değerler değişime daha dirençlidir ve anlık olarak yapılan bilişsel bir müdahale bu değer ifadelerini içeren hedef yönelimlerinde anlamlı bir değişim göstermeyebilir. Akademik ruminasyonun endişe odaklı hedef yönelimlerinde gruplararası bir farklılaşma göstermemesinin nedeni ise; SOA olan bireylerin başarıya daha çevre odaklı bir anlam atfetmesi olabilir. Çünkü, SOA'nın tanımından da yola çıktığımızda, bu kişiler çevrenin beklentilerini karşılamak konusunda mükemmeliyetçidir ve bizim çalışmamızda hatırlattığımız akademik başarısızlık anısı onlar için akademik alandan ziyade sosyal çevrede yaşanan bir başarısızlık anlamı taşıyor olabilir. Bu durum, bizim akademik ruminasyon görevimizi etkisiz kılmış ve dolayısıyla akademik ruminasyonun gruplararası endişe odaklı kaçınma hedef yönelimi üzerindeki etkisi gözlemlenememiş olabilir.

Son olarak; çalışmada akademik ruminasyonun performans- yaklaşma hedef yönelimleri üzerinde anlamlı bir düşüş etkisi yaratması beklenmektedir. Ayrıca, bu düşüşün, SOA olan grupta SOA olmayan gruba kıyasla daha belirgin olması beklenmektedir. Ancak; sonuçlara baktığımızda, akademik ruminasyonun performans- yaklaşma hedef yönelimleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı gözlenmiştir. Ayrıca bu etkinin gruplararası bağlamda farklılaşmadığı gözlenmiştir. Halbuki, daha önceki bir çalışmada bireyler ne kadar çok başarılı olduklarına dair argümanla karşılaşırlarsa o kadar çok performans- yaklaşma hedeflerine sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak, mevcut çalışmada tam tersine, bireylere akademik

alandaki başarısız oldukları bir anı hatırlanmış ve bunun üzerine detaylı düşünmeleri sağlanmıştır. Bu nedenle daha önceki bulgudan da yola çıkarak, bu kişilerin performans- yaklaşma hedef içeriklerinde bir düşüş olacağı beklenmiştir. Bu noktadaki bozucu etki, SOA olan bireylerin diğer bireyleri alt etmeye yönelik olan motivasyonlarından kaynaklanıyor olabilir. Eğer; mevcut çalışmada bireylere bireysel akademik başarısızlık anısından ziyade bir yarış ya da karşılaştırma sonucu yaşanan bir başarısızlık anısını hatırlamaları istenseydi, o zaman bireyler üzerinde bu akademik ruminasyon görevi daha anlamlı sonuçlar yaratabilirdi.

Araştırmanın genel tartışmasını yapacak olursak; ilk çalışmadaki öğrenme ve performans- kaçınma hedef yönelimlerinin aynı faktör altında birleşerek endişe odaklı kaçınma hedef yönelimleri adı altında bir faktör oluşturması dikkat çekicidir. Yani, hedef yönelimi içeriği performans ya da öğrenme içeriğine bağlı olmaksızın; bu hedefler, içeriğinde endişe ve kişisel değer ifadeleri bulduğunda bireyler için aynı hedef yönelimini ifade etmektedir. İkinci çalışmada ise; hipotezlerimizi karşılamayan bulguları ortak yorumlayacak olursak, hiçbir hipotezimizin doğrulanmaması çalışmanın yöntemsel sınırlılıklarından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın klinik alana yaptığı en önemli katkı SOA mükemmeliyetçi kişilik yapısına sahip, akademik hayatlarını şekillendirmek açısından önemli bir gelişim döneminde olan 18-22 yaş arasındaki ileri ergenlik dönemindeki bireylerin hedef yönelimlerinde etkili olabilecek faktörlerin araştırılmasıdır. Bu çalışma, SOA kişilik özelliğinin işlevsel hedef yönelim içeriği edinmede bir risk faktörü olabileceğini göstermiştir. Bu sonuç, SOA kişilik yönelimi kaynaklı psikolojik zorlanmalar yaşayan danışanlarla karşılaşan klinisyenlere fikir verici nitelikte olabilir. Klinikte, SOA kişilik yönelimine sahip ileri ergenlerin hedef yönelim içeriği üzerinde çalışabilir ve bu danışanların hedef yönelimleri daha çok öğrenme motivasyonu altında şekillendirilebilir. Böylelikle, literatürde de açıklandığı üzere bu kişilik tipine sahip olan danışanların okulla ilgili psikolojik tükenişlerine de dolaylı yoldan müdahale edilebilir. Ayrıca, bu çalışma ile akademik ruminasyonun her zaman bireylerin hedef yönelimlerinde bir risk faktörü olmayabileceği anlaşılmıştır. Aksine, ruminasyonun içeriğine bağlı olarak, bireyler daha yansıtmacı bir ruminasyon eğilimine sahipse; bu ruminasyon başarı hedef yönelimleri üzerinde bir risk oluşturmamaktadır. Klinisyenler, bu bilgi ile bireylerin eğilimi olduğunu düşündükleri ruminasyonun



içeriğine bakarak müdahalede bulunmalı; eğer bireyler için ruminasyon, işlevsel bir nitelikteyse bu eğilimi kişisel bir güçlülük olarak değerlendirmelidirler.

Son olarak, çalışmanın sınırlılıklarına bakmak ve ilerleyen çalışmalar için önerilere değinmek önemli olacaktır. İlk olarak, akademik ruminasyon görevi sonrası ölçülen duygulanımın ortalamadan saparak pozitif duygulanıma yakın olması çalışmanın bir sınırlılığdır. Bu bulgu, çalışmada uygulanan akademik ruminasyon görevinin geçersiz olduğunu düşündürmektedir. Bir diğer sınırlılık ise, daha önce de söylendiği gibi, yansıtmacı ve saplantılı ruminasyon tiplerinin akademik ruminasyon görevinde beraber kullanılmasıdır. Bu nedenle, ilerleyen çalışmalarda bu iki ruminasyon tipinin ayrı ayrı uygulanması önerilmektedir. Bir başka sınırlılık olarak, kişilik yapısıyla çok yakından ilişkili olan başarı hedef yönelimlerinde, çalışmada katılımcılara uygulanan akademik ruminasyon süresi kadar bir süre içinde, kolaylıkla bir değişim gözlenememiş olabilir. Bu nedenle, ilerleyen çalışmalarda, akademik ruminasyonun başarı hedef yönelimleri üzerindeki etkisi araştırılacağı zaman, daha uzun süren bir akademik ruminasyon görevi uygulanabilir. Ayrıca, çalışmanın önemli bir sınırlılığı olarak, bu çalışmada ön-test son-test araştırma deseni kullanılmıştır. İlerleyen çalışmalarda, benzer bir araştırma yapıldığı zaman kontrol grubunun da araştırmaya dahil edilmesi ve deneysel bir çalışmanın yapılması önerilmektedir.

İlerleyen çalışmalar için bir diğer öneri, hatırlatılan akademik ruminasyonun birey için ne anlama geldiği konusunda da bir ölçüm yapılmasıdır. Mevcut çalışmada hatırlatılan akademik başarısızlık anısının netliği, canlılığı ve renkliliği ölçülmüş ancak anının birey için anlamı sorulmamıştır. Halbuki, sonuçlara baktığımızda katılımcıların büyük bir bölümü hatırladıkları anı olarak üniversite sınavından başarısızlıklarını belirtmişlerdir. Türkiye’de üniversite sınavı ileri ergenlik döneminde olan bireyler için önemli bir stresördür. Gençler, bu sınava akademik bir başarı/başarısızlıktan ziyade yetiştikleri çevre koşulları, kendi atıfları ve kişilik özellikleri nedeniyle birden fazla anlam yükleyebilirler. Bu anlamın farklılaşması, araştırmalar için önemli bulgular yaratabilir. Bu yüzden, ilerleyen çalışmalarda akademik ruminasyonun bireyler için anlamının sorulması önerilmektedir. Ayrıca hedeflerle çalışılırken, hedeflerin bireyler için daha öznel anlamları olabileceği de düşünülmesi ve hedef yönelimleriyle ilgili bir ölçüm yapılacağı zaman, bu ölçümün

bir ölçekten ziyade bireylerin kendi ifadelerine yer verildiği bir ölçümle yapılması daha güvenilir sonuçlara ulaştıracaktır.

Son olarak, çalışma sınırlı bir örneklem üzerinde yapılmıştır. Bunun nedeni ilk aşamada saptanan ve kriterleri karşılayan katılımcıların büyük bir kısmının ikinci aşamaya katılmayı reddetmesidir. Ayrıca veri toplama aşamasında yaşanan küresel pandemi (COVID-19) çalışmanın veri toplama aşamasının tahmin edilenden daha erken bir sürede tamamlanmasına neden olmuştur. Bu yüzden, ilerleyen çalışmaların daha büyük bir örneklemde uygulanması önerilmektedir.

*Anahtar Kelimeler:* Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik, Sosyal Olarak Algılanan Mükemmeliyetçilik, Akademik Ruminasyon, Başarı Hedef Yönelimleri.

## ACKNOWLEDGEMENTS

First of all, I would like to thank my esteemed Assoc. Prof. Dr. Tuğba Uzer-Yıldız who supported me both with her knowledge and unconditional acceptance. Then, I would like to thank my esteemed professors are Prof. Dr. Gülsen Erden and Assoc. Prof. Dr. Ilgın Gökler Danışman for their contribution during my thesis defense. Also, thanks all my TEDU DevClin professors and fellow students with all my heart.

My father... My mother... You are the most supporting family ever and remember you are always in the middle of my heart.

Especially mom... I love you more than I can describe. I'll always be thankful for the sacrifices you made for me.

My guardian angel above... Aygüşüm... I know that if I am here it's thanks to you.

My best chance of my life... Batuhan Ardor... You are the most beautiful thing that ever happened to me.

Nohutcan... My only son cat... I always thank God for your presence.

The sister that God forgot to give me... İremoo... I'll never forget your support, love and thinking of me more than me.

My beautiful friend and her son that I earned in my master process... Sena Kalaycı and Amir... I know we will always be together no matter what life throws on us.

And Beyza... My friend who passed away untimely... I know you are the angel now and laughing from the sky.

To all the buds that have the courage to bloom...

And to my lovely friend Beyza who has an immortal soul and laugh ...

## TABLE OF CONTENTS

|   |       |
|---|-------|
| PLAGIARISM.....   | iii   |
| ABSTRACT.....   | iv    |
| ÖZ.....   | v     |
| ACKNOWLEDGEMENTS.....   | xviii |
| DEDICATION.....   | xix   |
| TABLE OF CONTENTS.....  | xx    |
| LIST OF TABLES.....   | xxiii |
| LIST OF ABBREVIATIONS.....  | xxiv  |
| CHAPTER   |       |
| 1. INTRODUCTION.....  | 1     |
| 1.1.Achivement Goal Orientations.....   | 2     |
| 1.2.Achievement Goal Orientations in Socially- Prescribed<br>Perfectionism.....             | 6     |
| 1.3. The Relationship Between Academic Rumination and Achievement<br>Goal orientations..... | 8     |
| 1.4. The Aim of the Present Study .....   | 9     |
| 1.5. The Importance of the Present Study.....   | 10    |
| 2. METHOD   |       |
| 2.1. Identifying the SPP Cut- Off Scores as a Pre-<br>Study.....                            | 12    |
| 2.2. Study I .....  | 12    |
| 2.2.1. Participants.....  | 12    |
| 2.2.2. Materials.....   | 13    |
| 2.2.2.1.Demographical Information Form.....   | 13    |
| 2.2.2.2.Hewitt & Flett’s Multidimensional Perfectionism Scale<br>(MPS-HF).....              | 14    |
| 2.2.2.3.Achievement Goal Orientation Questinnaire<br>(AGOQ).....                            | 15    |
| 2.2.3. Procedure.....   | 16    |
| 2.3. Study II.....  | 16    |
| 2.3.1. Participants .....   | 16    |

|  |    |
|--|----|
| 2.3.2. Materials.....  | 17 |
| 2.3.2.1. Beck Depression Inventory (BDI).....                                      | 17 |
| 2.3.2.2. Beck Anxiety Inventory (BAI).....   | 17 |
| 2.3.2.3. Academic Rumination Task .....  | 18 |
| 2.3.3. Procedure.....  | 19 |
| 3. RESULTS.....  | 22 |
| 3.1. Study I .....   | 20 |
| 3.1.1. The Factor Analysis Results of MPS-HF for Present<br>Study.....             | 20 |
| 3.1.2. Factor Analysis Results of AGOQ for Present<br>Study.....                   | 24 |
| 3.2. Study II.....   | 27 |
| 3.2.1. Descriptive Statistics of Each Measure<br>Between Groups.....               | 27 |
| 3.2.2. The Analysis Results for Mastery- Approach<br>Goal Orientation.....         | 28 |
| 3.2.3. The Analysis Results for Worry- Focused Avoidance<br>Goal Orientations..... | 29 |
| 3.2.4. The Analysis Results for Performance- Approach<br>Goal Orientations.....    | 31 |
| 4. DISCUSSION.....   | 33 |
| 4.1. Study I.....  | 33 |
| 4.2. Study II.....   | 34 |
| 4.3. Overall Discussion.....   | 39 |
| 4.3.1. Clinical Implications.....  | 40 |
| 4.3.2. Limitations and Suggestions for Future Studies.....                         | 41 |
| 5. REFERENCES.....   | 44 |
| 6. APPENDICES .....  | 55 |
| A. Inform Consent for Study I.....   | 55 |
| B. Demographical Information Form.....   | 57 |
| C. Hewitt & Flett’s Multidimensional Perfectionism Scale.....                      | 58 |
| D. Beck Depression Inventory.....  | 62 |

|  |    |
|--|----|
| E. Beck Anxiety Inventory.....   | 65 |
| F. Achievement Goal Orientation Questionnaire.....                               | 67 |
| G. Inform Consent for Study II.....  | 69 |
| H. Instructions for Rumination Induction.....                                    | 71 |
| I. The Items of Rumination Induction.....  | 72 |
| J. Post- Rumination Induction Negative<br>Affectivity Checking.....              | 74 |
| K. Memory Validity<br>Checking.....  | 75 |
| L. The Instructions and Items of Post- Rumination<br>Induction Intervention..... | 76 |
| M. Inform Consent for Post- Rumination Induction.....                            | 77 |
| N. Ethical Committee Approval.....   | 79 |
| O. Tez Fotokopisi İzin Formu.....  | 80 |

## LIST OF TABLES

### TABLE

|  |    |
|--|----|
| Table 1. Means and Standard Deviations of Depression, Anxiety and SPP levels of Study I respondents.....   | 13 |
| Table 2. The Number of Subjects, Means, Standard Deviations for Gender Differences of Each Group in Study II.....                                      | 17 |
| Table 3. Factor Loadings for MPS-HF Subscales.....   | 21 |
| Table 4. Factor Loadings for AGOQ Subscales.....   | 25 |
| Table 5. Means and Standard Deviation Values of SPP, SOP, OOP, BDI, BAI and Post- Rumination Induction Affectivity.....                                | 27 |
| Table 6. Means and Standard Error Values of Pre and Post- Rumination Mastery- Approach Goal Orientation Levels of SPP and non- SPP groups.....         | 29 |
| Table 7. The Results of Between Subject Effect for Each Covariate .....  | 29 |
| Table 8. Means and Standard Error Values of Pre and Post- Rumination Worry- Focused Avoidance Goal Orientation Levels of SPP and non- SPP groups ..... | 30 |
| Table 9. The Results of Between Subject Effect for Each Covariate .....  | 31 |
| Table 10. Means and Standard Error Values of Pre and Post- Rumination Performance- Approach Goal Orientation Levels of SPP and non- SPP groups .....   | 32 |
| Table 11. The Results of Between Subject Effect for Each Covariate .....   | 32 |



## **LIST OF ABBREVIATIONS**

1. AGOG: Achievement Goal Orientation Questionnaire
2. BAI: Beck Anxiety Inventory
3. BDI: Beck Depression Inventory
4. MPS-HF: Hewitt & Flett Multidimensional Perfectionism Scale
5. OOP: Other- Oriented Perfectionism
6. SOP: Self- Oriented Perfectionism
7. SPP: Socially- Prescribed Perfectionism

## CHAPTER I

### INTRODUCTION

Adler (1956) described that the perfectionism exists in human nature. However, even if the perfectionism is a very common personality trait, it differs from person to person like other personal characteristics. While some individuals have more neurotic perfectionism, some individuals have an adaptive form of that (Hewitt, Mittelstaedt & Flett, 1990). Therefore, the definition of perfectionism is examined under different perspectives as depend on its functionality and content.

Hewitt & Flett (1991) conceptualized the perfectionism with interpersonal and intrapersonal resources (Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990). According to their Multidimensional Perfectionism conceptualization, the perfectionism has three domains. The first domain is *self-oriented perfectionism (SOP)* that reflects the perfectionist criteria for self (e.g., “I strive to be the best at everything I do”). The second domain is *other-oriented perfectionism (OOP)* that reflects the perfectionist standards for the other people (e.g., students, relatives or workers; “I expect my friends to be very successful in everything they do”). Finally, the third domain is *socially-prescribed perfectionism (SPP)* that reflects the perceptions about that the others have unrealistic expectations and strivings to meet these unrealistic standards (e.g., “The people around me expect me to be succeed at everything I do”) (Hewitt & Flett, 1991). Besides that, these three domains have either adaptive or maladaptive forms. Frost et al. (1993) asserted that SOP and OOP are more adaptive form than SPP. The adaptive form of perfectionism is related to successful coping with difficulties in daily life (Flett, Russo & Hewitt, 1994), higher self-efficacy (Flett, Hewitt, Blankstein & O'Brien, 1991; Hart, Gilner, Handal, & Gfeller, 1998), self-esteem (Ashby, Rahotep & Martin, 2005; Slaney, Ashby & Trippi, 1995), external locus of control (as a some protective factor for internalizing some failures; e.g., Ashby, Rahotep & Martin, 2005; Periasamy & Ashby, 2002;), focusing conscious attention, perceived fully functioning person and trust in self as an organism (Ashby, Rahotep & Martin, 2005). On the other hand, Frost and colleagues (1993) also asserted that SPP reflects the maladaptive form of perfectionism. Because SPP is associated with some psychological difficulties. For example; Flett, Hewitt, Blankstein & O'Brienn (1991) reported that setting unrealistic standards brings some symptoms such as feelings of failure, shame, inadequacy, low

self-esteem (e.g., Hamachek, 1978; Pacht, 1984; Solomon & Rothblum, 1984; Sorotzkin, 1985), internal locus of control (Periasamy & Ashby, 2002), high suicidal risk (Flett, Hewitt & Heisel, 2014), alcoholism, anorexia, depression (e.g., Cox & Enns, 2003; Enns & Cox, 1999; Hewitt & Flett, 1990a; 1990b; 1991), personality disorders, schizophrenia (Burns & Beck, 1978; Leff et al., 1983; Pacht, 1984; Slaney, Ashby & Trippi, 1995) and anxiety (e.g., social worry and trait anxiety; Kawamura, Hunt, Frost & DiBartolo, 2001; Wheeler et al., 2011).

### **1.1. Achievement Goal Orientations**

Being a perfectionist could also be maladaptive in setting achievement goal orientations. Achievement goal orientation is conceptualized as cognitive- dynamic aims for achievement through internal and external resources of motivation (Elliot & Murayama, 2008). Achievement goal orientations are clustered under 2x2 framework (Elliott & McGregor, 2001). This framework extended the previous achievement goal orientation models. According to this model, there are four achievement goal orientation types. These are *performance-approach*, *performance-avoidance* and *mastery-approach*, and *mastery-avoidance* goals. Performance and mastery dimensions are related to whether to have an internal or external motivation. Performance oriented goals reflect the competitiveness and demanding to outperform others, while mastery- oriented goals reflect the demanding to be a good-learner and being expert at a specific task (Ames & Archer, 1988; Damian, Stoeber, Negru & Băban, 2014). Also, mastery and performance goals have been further categorized depending on whether a person demands the “more” (i.e., approach dimension) or avoids from failure (i.e., avoidance dimension). In other words, performance-approach goals refer to goals targeting at outperforming others, performance-avoidance goals refer to goals targeting at avoiding from outperformed by others, mastery-approach goals refer to goals required to get new skills and/or to develop possessed skills, and mastery-avoidance goals refer to goals targeting at avoiding from losing possessed skills.

These achievement goal orientation sub-types have either adaptive or maladaptive forms. Tuominen-Soini, Salmela- Aro & Niemivirta (2008) found that the individuals having high avoidance goal orientations have low self- esteem and high level of depression. So, the authors implied that avoidance- oriented goals are more

maladaptive than approach- oriented goals. On the other hand, they found that the individuals having high performance- oriented goals have low self-esteem, high depression, anxiety and school-related burnout. So, the authors implied that the performance- oriented goals are more maladaptive than mastery- oriented goals. Also, it was found that performance- approach goal orientations are more adaptive than performance- avoidance goal orientation (Sideris, 2005). Because, while performance- approach goal orientation was positively correlated with achievement and effort; performance- avoidance goal orientation was positively correlated with depression, anxiety and failure. In other words, it can be referred that while performance- avoidance goal orientations are the most maladaptive form; mastery- approach goal orientations are the most adaptive form of goal orientations.

Harackiewicz et al. (2000) proposed that the type of perfectionism affects the content of achievement goal orientations. For example, SPP people have more doubts about their actions and fears of making mistakes than people with other perfectionism sub-types (i.e., OOP and SOP) (Burns & Fedewa, 2005; Frost, Marten, Lahart & Rosenblate, 1990; Frost et al., 1993) and they demand to do everything in perfection. One related study demonstrated that SPP people have more performance- oriented goals than the mastery- oriented goals; because of their attempts to meet others' criteria (Van Yperen, 2006).

Achievement goal orientation also reflects a process and a motivational orientation; rather than the "goal" is the only desired product (Van Boekel & Martin, 2014). In achievement goal setting process, perfectionist people have more cognitive vulnerabilities to repetitively think about their past failures and unfinished actions (Flett, Coulter, Hewitt & Nepon 2011). These repetitive and constant thoughts about situations which are unmatched with desired goals are called rumination by Goal Progress Theory (Martin & Tesser, 1996). However, individuals may have goals in many different contents (e.g., losing weight, getting married). So, they may experience many different failures as related to content of the goals and ruminate these events. Wade, Vogel, Liao and Goldman (2008) suggested that the rumination must be studied at specific domains which is related to content of past failure, in order to investigate the effect of rumination. So, when studying with the academic failures which are unmatched with desired goals, it is more accurate to focus on academic rumination.

Academic rumination means the ruminative thoughts about past academic failures (e.g., getting low grades from an exam). In other words, academic rumination reflects the ruminative thoughts about stressful academic situations which are unmatched with desired academic goals. So, academic rumination is based on the rumination definition of Goal Progress Theory (Van Boekel & Martin, 2014). However, academic rumination concept focused on the ruminative thoughts of academic life, although its definition based on the Goal Progress Theory. In the present study, this academic content of rumination (i.e., academic rumination) was used because of our study is related to academic achievement goals.

There are many studies explaining the tendency of SPP individuals to rumination. These studies (Blankstein & Lumley, 2008; Olson & Kwon, 2007; Xie, Kong, Yang & Chen, 2019) indicated that SPP increases the tendency to ruminate. Also, the vast amount of literature (e.g., Di Schiena, Luminet, Philippot & Douilliez, 2012; Flett, Coulter, Hewitt & Nepon, 2011; Harris, Pepper & Maack, 2008) reported the mediating role of rumination in the relationship between perfectionism and depression. Yet, there is not much research investigating the relationship between perfectionism and academic rumination (e.g., Kaya, 2018; Soliemanifar, Rezaei, Rasuli & Rasuli, 2015). One related study (Soliemanifar, Rezaei, Rasuli & Rasuli, 2015) found that neurotic/negative perfectionism (i.e., the perfectionists who have unrealistic goals and are frequently dissatisfied from failure; Hamachek, 1978) is positively correlated with both academic rumination and depression; while positive perfectionism (i.e., the perfectionists who have more realistic standards and self-esteem; Hamachek, 1978) is negatively correlated with both academic rumination and depression. Yet, the relationship between academic rumination and multidimensional perfectionism has not been studied.

There are some studies (e.g., Thomsen, Tønnesvang, Schnieber & Olesen, 2011; van Randenborgh, Hüffmeier, LeMoult & Joormann, 2010) about the relationship between rumination and avoidance- oriented goal orientations. These studies demonstrated that the ruminated people have difficulties to attain new goals (van Randenborgh, Hüffmeier, LeMoult & Joormann, 2010) and rumination was closely related to goals with avoidance and extrinsic contents (e.g., performance-avoidance goals; Thomsen, Tønnesvang, Schnieber & Olesen, 2011). However, these

research studied the rumination as different from the definition of Goal Progress Theory. They used the Response Style Questionnaire (RSQ-R; Nolen- Hoeksema & Morrow, 1991) based on Response Theory (Nolen- Hoeksema, 1991) which defined the rumination as “repetitively thinking about causes and consequences of depressed mood/negative affect” (e.g., “Why do I react this way”, “Think about how hard it is to concentrate”). However, this definition is very general and focuses on negative affectivity to explain the relationship between rumination and achievement goal orientations. Because there can be many different reasons of depressed mood/negative affect. Moreover, these reasons can be irrelevant from academic life. However, as mentioned before, when studying with achievement goals, it is important to study the rumination in a more specific subject such as academic failure (i.e., academic rumination; Wade, Vogel, Liao and Goldman, 2008).

Yet, there are not much research about the relationship between academic rumination and achievement goal orientations. One related study (Van Boekel & Martin, 2014) found that there was a negative relationship between academic rumination and mastery goal orientations, while there was a positive relationship between academic rumination and performance-avoidance and performance-approach goals. Also, this study implies that there is a vicious cycle between academic rumination and performance- avoidance goals. However, this study investigated three forms of achievement goal orientations (i.e., mastery- oriented goals, performance-approach goals and performance- avoidance goals; Elliot & Harackiewicz, 1996). So, it is not known the relationship between academic rumination and mastery- approach and mastery- avoidance goal orientations. However, as mentioned before, the literature implies that the mastery- oriented goals are more adaptive than performance- oriented goals. So, we believe that the effect of academic rumination on the adaptive achievement goal orientations (i.e., mastery- approach and mastery- avoidance) is as important as the effect of academic rumination on maladaptive achievement goal orientations (i.e., performance- approach and performance- avoidance). Furthermore, the present study aimed to investigate the effect of academic rumination on achievement goal orientations in more extended framework.

In sum, the literature demonstrated that SPP people have more vulnerability for maladaptive achievement goal orientations (e.g., performance- avoidance,

performance-approach). Also, it is known that SPP people tend to do academic rumination which is a risk factor for the quality of achievement goal orientations. So, by studying the effect of academic rumination on achievement goal orientations in SPP adolescents, the present study aimed to show that the academic rumination can be a risk factor for the content of achievement goal orientations of SPP adolescents.

Now, the studies about the achievement goal orientations in SPP and the relationship between academic rumination and achievement goal orientations will be explained under running topics.

## **1.2. Achievement Goal Orientations in Socially- Prescribed Perfectionism**

Approach and avoidance goal orientations are defined by *perfectionistic strivings* (e.g., strivings to be perfect) and *perfectionistic concerns* (e.g., avoidance from being fail) which are characteristic features of perfectionism (Frost et al.,1990; Madigan, Stoeber & Passfield, 2017; Slade & Owen, 1998).

Under the multidimensional perfectionism perspective, while there are a lot of studies about the achievement goal orientations of SOP and SPP; there is no adequate study about the OOP. This blank in the literature was explained with the relationship between OOP and being dominant and authoritarian (Frost et al., 1993). So, it can be thought that OOP is unrelated with internal processes such as achievement goal orientations due to OOP is more external oriented style of perfectionism. Furthermore, OOP is not observed in child and adolescence developmental stage (Damian, Stoeber, Negru & Băban, 2014). On the other hand, it was empirically demonstrated that both of SPP and SOP types are closely related to performance oriented goals; there was no relation between SPP and mastery oriented goals (especially mastery-approach goals) (Damian, Stoeber, Negru & Băban, 2014; Shih, 2013; Van Yperen, 2006; Verner-Filion & Gaudreau, 2010). Previous research also found that individuals with SPP have more competitive oriented goals, while SOP people set their goals depending on their intuitive motivation (Van Yperen, 2006). Also, this finding explained the external motivation of SPP people and how they orientate themselves to set their achievement goals. Consequently, when achievement goal orientations are studied, all of these knowledges highlight the importance of studying with SPP; rather than studying with OOP and SOP.

As compatible with the nature of SPP (Hewitt & Flett, 1991), some studies (Stoeber, Stoll, Pescheck & Otto, 2008; Van Yperen, 2006; Verner-Filion & Gaudreau, 2010) demonstrated that the outcomes of being competitive and avoiding from failure (e.g., performance-avoidance goals) are closely related to maladaptive perfectionism outcomes (i.e., SPP). If we elaborate Van Yperen (2006)'s study, it showed that the perception of others' high standards of SPP is positively correlated with performance-avoidance, performance-approach and mastery-avoidance goals, respectively; while it is negatively correlated with mastery-approach goals. Moreover, it was supported that while adaptive perfectionists have more motivation to achieve further (i.e., approach goals); maladaptive perfectionist people (e.g., SPP) have more orientations to avoid from failure or defeating (i.e., avoidance goals; Madigan, Stoeber & Passfield, 2017; Shih, 2013).

These findings indicated that SPP people have a competitive orientation to set their goals as well as these goal orientations are based on avoidance from losing their possessed grade compared to others'. Moreover, findings imply that these people do not have goal orientations to learn and do not motivate to develop their possessed skills. So, it can be deduced that the avoidance- goal orientations can block taking the risks for attempting to achieve further (Verner-Filion & Gaudreau, 2010).

In the lights of these findings, having SPP is an important personality trait to set achievement goals as competitive and externally oriented. For example, the aim of an adolescent with SPP personality is to be better than his/her classmates rather than understanding the formulas in mathematic lectures (i.e., performance-approach goal orientation). Furthermore, as mentioned before, SPP adolescents are known to frequently experience the burnouts, depression and anxiety in the school.

In the present study, being SPP was expected to have an influence on mastery/performance domain of achievement goal orientations as compatible with literature. On the other hand, academic rumination was expected to have a maladaptive effect on approach/avoidance domain of performance and mastery-oriented goals. The hypotheses will be detailed in the "The Aim of the Present Study" topic.



### **1.3. The Relationship Between Academic Rumination and Achievement Goal Orientations**

Sometimes, intense thoughts about the repetition of the past failures can cause avoidant attitudes towards new struggles (Martin & Tesser, 1996). Also, these repetitive and intense thoughts can prevent us from attaining new goals and focusing on a new task (Martin & Tesser, 1996). Martin & Tesser (1996) defined “*the linkers*” as the people who have so many procrastinations about past failures that cannot focus on a new task. According to this conceptualization, “*the linkers*” have more likely construct their future goals as depend on past failures (McIntosh, Harlow & Martin, 1995; Van Boekel & Martin, 2014). van Randenborg, Hüffmeier, LeMoult & Joormann (2010) supported that the ruminated individuals had more difficulties in disengaging from unsolvable task compared to distracted people and they got stuck on solving an impossibility. In other words, these individuals dwelled on thinking about unsolvable problems and they could not direct their attention to another novel task. This indirected attention can cause another failure. Then, these repeated failures contribute to discrepancies between desired goals and current situations. So, it can be expressed that dwelling on a failure memory prevents the individuals from orientating to new tasks (i.e., approach- oriented goals). At the same time, it causes individuals to make this failure the reference point of their goals, which in turn to set their goals to not experience this failure again.

Already, some studies investigated the relationship between academic rumination and achievement goal orientations in approach/avoidance domain (e.g., Kaya, 2018; Soliemanifar et al., 2014; Van Boekel & Martin, 2014). These studies exhibited that academic rumination has a significant relation with increased avoidance- oriented goals. Specifically, Van Boekel & Martin (2014) found that academic rumination is more closely related to performance- avoidance goals than performance- approach goals. Also, the authors concluded that the individuals having high performance- avoidance goal levels usually experience the academic failures (e.g., getting low grades from this lecture) causing for ruminative thoughts.

So, it was expected that thinking about past academic failures increases the avoidance dimension of performance and mastery- oriented goals (i.e., performance- avoidance and mastery- avoidance); also decreases the approach dimension of

performance and mastery- oriented goals (i.e., performance- approach and mastery- approach).

#### **1.4. The Aim of the Present Study**

This research focuses on the effect of academic rumination on achievement goal orientations in SPP adolescents. The literature supported that the individuals who have more maladaptive perfectionism (e.g., SPP) are more likely to do academic rumination (Soliemanifar, Rezaei, Rasuli & Rasuli, 2015). However, there is no research studying the academic rumination together with multidimensional perfectionism. So, we still do not know how academic rumination influences SPP which is the most maladaptive perfectionism sub- type. Also, previous studies indicated that there was a significant positive relationship between academic rumination and maladaptive achievement goal orientations (i.e., performance-avoidance; Kaya, 2018; Soliemanifar et al., 2014; Van Boekel & Martin, 2014). However, there is no research investigating the effect of academic rumination on achievement goal orientations. So, it was aimed to contribute to literature about multidimensional perfectionism, academic rumination and achievement goal orientations. Another aim of this study is to show how academic rumination influences achievement goal orientations of SPP adolescents. Because, we believed that when SPP individuals ruminate their past failures in the academic life, this rumination will affect negatively their achievement goal orientations. In this purpose, academic rumination induction was applied by using pre-test post-test design in the present study.

In this study, SPP as well as non-SPP individuals were instructed to perform academic rumination. The achievement goal orientations (i.e., mastery-approach, mastery-avoidance, performance-approach and performance-avoidance) were measured at pre-induction and post-induction stages. In this way, we aimed to test whether academic rumination will change achievement goal orientation scores differentially as a function of perfectionism status (i.e., SPP versus non-SPP). The hypotheses are as follows:

a-) it was expected that the academic rumination had a significant decreasing effect on mastery- approach goal orientation in both groups. Moreover, this decreasing effect of academic rumination on mastery- approach goal orientation was higher in

SPP group than non- SPP group. The decreasing effect refers to decrease in scores between pre and post- rumination induction measures,

b-) academic rumination was expected to have a significant decreasing effect on performance- approach goal orientation of both groups. Moreover, this decreasing effect of academic rumination on performance- approach goals was higher in SPP group than non- SPP group,

c-) it was expected that academic rumination had a significant increasing effect on performance- avoidance goal orientation. Moreover, this increasing effect of academic rumination on performance - avoidance goals was higher in SPP group than non- SPP group. The increasing effect refers to increase in scores between pre and post- rumination induction measures,

d-) it was predicted that the academic rumination had a significant increasing effect on mastery-avoidance goal orientations. Moreover, this increasing effect of academic rumination on mastery- avoidance goal orientations were higher in SPP group than non- SPP group.

Also, the depression and anxiety levels were used as covariates. Because many studies demonstrated that SPP people have more vulnerability for depression (Cow & Enns, 2003; Enns & Cox, 1999; Hewitt, Flett & Ediger, 1996) and anxiety (Flett & Hewitt, 2004; Kawamura, Hunt, Frost & DiBartolo, 2001; Wheeler et al., 2011). Moreover, to control the other perfectionism sub-dimension levels of participants, the other perfectionism sub-dimensions (i.e., SOP and OOP) was also used as covariates in the main study.

### **1.5. The Importance of the Present Study**

In the present study, studying with the academic rumination content is important to focus on a specific domain of rumination (i.e., academic rumination). Because, the content of rumination may be different from academic life and this content may have a confounding effect on achievement goal orientations (e.g., emotion regulation).

By using the academic rumination content, we will be able to see the effect of rumination about past academic failures on achievement goal orientations. Clarifying this effect in SPP adolescents will show us that SPP adolescents also have a cognitive risk factor besides their maladaptive personality trait. This will contribute to the

education and clinical psychology literature working with late adolescents with maladaptive perfectionism personality trait.

## CHAPTER II

### METHOD

#### 2.1. Identifying the SPP Cut-Off Scores as a Pre-Study

First of all, 384 participants ( $M = 56$ ;  $SD = 15.00$ ) completed MPS-HP scale online to define cut-off scores for SPP and non-SPP groups in the main study. Because this scale had not cut-off scores for perfectionism sub-dimensions. Any score above 1 SD of SPP subscale scores was taken as an inclusion- criteria for SPP group, and any score below 1 SD of SPP subscale scores was considered as an inclusion criteria for non-SPP group. The other subscale scores were not considered but they were used as a covariate in the main study.

#### 2.2. Study I

This study was conducted for the adaptation of AGOQ and MPS-HF in the present study and form a subject pool to later invite for the real study. The reason of the adaptation of the AGOQ and MPS-HF is that there are some studies that found inconsistencies regarding the reliability of the factors of MPS-HF (e.g., Sun Selışık, 2003; Imprachim, 2016). These inconsistencies will be detailed in the Discussion section of Study I. In this part; the method, results and discussion about the Study I will be explained, respectively.

##### 2.2.1. Participants

Four hundred and twenty participants completed MPS- HF ( $M = 55.55$ ,  $SD = 15.33$ ) and other required scales (i.e., demographical information form, BDI, BAI and AGOQ) at the Study I, which was approximately one months before the Study II. 139 ( $M=54.6$ ,  $SD= 15.87$ ) of them completed these scales through Qualtrics Survey; while the rest of them completed paper-pencil version of the scales. Means and standard deviations of depression, anxiety and SPP values of 420 participants can be seen in Table 1. Among these participants, 32 volunteers whose SPP scores were 1 standard deviation below and 32 volunteer participants whose SPP scores were 1 standard deviation above participated to Study II.

**Table 1.** Means and Standard Deviations of Depression, Anxiety and SPP levels of Study I respondents

| Measurements | Women<br>(n= 228) | Men<br>(n= 131) | Other<br>(n= 1) | Total |               |
|--------------|-------------------|-----------------|-----------------|-------|---------------|
|              | M (SD)            | M (SD)          | M               | n*    | M (SD)        |
| BDI          | 15.17 (10.2)      | 14.41 (9.42)    | 10              | 378   | 14.94 (9.98)  |
| BAI          | 17.75 (11.92)     | 14.91 (11.36)   | 22              | 376   | 16.96 (11.8)  |
| SPP          | 54.41 (15.4)      | 58.66 (14.74)   | 34              | 379   | 55.55 (15.33) |
| OOP          | 49.17 (12.34)     | 51.67 (12.44)   | 55              | 372   | 49.9 (12.39)  |
| SOP          | 79.55 (18.6)      | 83.74 (16.43)   | 74              | 376   | 80.69 (18.08) |

*Note.* \* The number of subjects answering all questions of related scale; BDI: Beck Depression Inventory; BAI: Beck Anxiety Inventory; SPP: Socially-Prescribed Perfectionism of MPS-HF; OOP: Other- Oriented Perfectionism; SOP: Self- Oriented Perfectionism

### 2.2.2. Materials

At this part; demographical information form, MPS-HF and AGOQ will be explained. Since depression and anxiety levels of participants were used as covariates; BDI and BAI will be explained in the method section of Study II.

#### 2.2.2.1. Demographical Information Form

This form was completed by four hundred and twenty participants at the beginning of the study. The form included information about participants' age, gender, department, whether s/he had previously received psychological help before or not, s/he had any chronic condition or not and s/he had any traumatic experience in last two years or not. Also, this form included the participants' communication information such as emails and telephone numbers in attempt to call for Study II. The participants were asked to define nicknames themselves. These nicknames were used to match the participant Study II data and Study I scale measurements. Other personal identifying

information (i.e., email and phone numbers) were not included in data files. The original form can be seen in Appendix B.

#### **2.2.2.2. Hewitt & Flett's Multidimensional Perfectionism Scale (MPS-HF)**

This scale was developed by Hewitt and Flett (1991) in order to define the perfectionism under self and social context. It has 45 items and 3 factors such as SPP (i.e., Socially- Prescribed Perfectionism; e.g., "I slog on to meet the others' expectations from me"), OOP (i.e., Other- Oriented Perfectionism; e.g., "My relatives do not have to be successful") and SOP (i.e., Self- Oriented Perfectionism; e.g., "When I work on a job, I can't relax as much until this work will be perfect") which are rated on a 7-point scale (1= totally disagree, 7= totally agree. The higher the score the higher the perfectionism score for each dimension. Hewitt and Flett (1991) reported that Cronbach alpha values were .86, .82 and .87 for SOP, OOP and SPP, respectively. Also, item-total correlations for SOP items ranged between .51 and .73; OOP items ranged between .43 and .64; SPP items ranged between .45 and .71.

Turkish adaptation of the scale was developed by Oral (1999). The factors of Turkish adaptation form were the same with original scale. The items of this form reflecting SOP are 1., 6., 7., 8., 12., 14., 15., 16., 17., 20., 22., 23., 28., 29., 30., 32., 36., 40., 42.; the items reflecting OOP are 2., 3., 4., 10., 19., 24., 26., 34., 38., 43., 45; the items reflecting SPP are 5., 9., 11., 13., 18., 21., 25., 27., 31., 33., 35., 37., 39., 41., 44. Cronbach alpha value of Turkish Adaptation form .91; SOP was .91; OOP was .73 and SPP was .8.

In this study the items reflecting SOP dimension are 1., 6., 7., 8., 14., 15., 16., 17., 20., 23., 26., 28., 29., 32., 36., 40., 42 ; the items reflecting OOP dimension are 2., 3., 4., 10., 12., 19., 22., 24., 27., 34., 38., 43., 45. And the items reflecting SPP are 5., 9., 11., 13., 18., 21., 25., 30., 31., 33., 35., 37., 39., 41., 44. Also, there were reverse coded items which are 2., 3., 4., 8., 9., 10., 12., 19., 21., 24., 30., 31., 33., 35., 37., 39., 41. And 44. Other studies supporting these findings will be presented in *Discussion*. Also, the factor analysis results will be detailed in *Results*. In the present study, reliability coefficients of MPS-HF were .91, .84. and .95 for SOP, OOP and SPP; respectively. The reliability coefficients of total scale were .95. Also, the factor loadings ranged between .35 and .78; .36 and .74; .28 and .68 for SOP, SPP and OOP, respectively (Table 3). The original scale can be seen in Appendix C.

### **2.2.2.3. Achievement Goal Orientation Questionnaire (AGOO)**

This scale was developed by Akın (2006) and it consists of 26 items measuring mastery-approach orientation (e.g., “I try to learn the subjects in lessons in a wide and comprehensive way”), mastery- avoidance orientation (e.g., “I take great care of not to make mistakes in my learning studies”), performance-approach orientation (e.g., “I will make copies if I need to get good grades”) and performance-avoidance orientation(e.g., “I think that the lessons requiring less work are better”) on 5-point Likert type scale (1= never, 5= always). Cronbach alpha coefficients were .92, .97, .97 and .95 for mastery-approach, mastery-avoidance, performance approach and performance-avoidance; respectively. The total reliability coefficient of total scale was .93. Test retest reliability coefficients ranged from .77 to .86. The items reflecting mastery-approach are 1., 2., 5., 7., 11., 12., 17., 22; mastery-avoidance are 3., 10., 15., 20., 23.; performance-approach are 4., 13., 14., 18., 21., 24., 26. And performance-avoidance are 6., 8., 9., 16., 19., 25.

In the present study, performance- avoidance and mastery- avoidance items were loaded on the same factor. Thus, FA provided three-factor solution. These factors were labelled as performance-approach, mastery-approach and worry-focused avoidance goal orientations. According to these factors; the items reflecting performance-approach goal orientations were 4., 13., 14., 18., 21., 25., 26.; mastery-approach were 1., 2., 5., 7., 11., 12., 17., 22. And worry-focused avoidance goal orientations were 3., 8., 9., 10., 15., 16., 19., 20., 23. Also, two items (6 and 24) were excluded from analysis because they were not correlated with any factor.

Item (25) was loaded on the performance- approach factor in the present study; although it was loaded on performance- avoidance domain in the original scale. This item was “I try to avoid looking unsuccessful or incompetent compared to other students.” The item begins with an expression that signifies effort (i.e., “I try to...”). Therefore, this item might have been loaded on approach orientation in this study. Furthermore, the item requires comparing performance with other students. Comparison reflects performance orientation. So, effort and comparison expressions in the item may explain why the item was loaded on performance- approach goal orientation.



In the present study, reliability coefficients were .88, .80 and .82 for performance-approach, worry-focused avoidance and mastery- approach; respectively. The reliability coefficient of total scale was .85. Also, the factor loadings ranged between .51 and .88; .49 and .77; .42 and .75 for performance-approach, mastery-approach and worry-focused avoidance goal orientations; respectively. The factor analysis results will be detailed in Results (Table 4). The original scale can be seen in Appendix F.

### **2.2.3. Procedure**

Participants completed Demographic Information Form, MPS-HF, AGOQ, BDI and BAI. Among 420 respondents ( $M= 20.03$ ,  $SD= 1.6$ ), 125 participants met the SPP and non- SPP criteria for Study II. Women represented ( $n= 288$ ) a higher proportion of the sample than males ( $n= 131$ ) and other sex ( $n= 1$ ). It was observed that 62 participants ( $M= 79.3$ ,  $SD= 7.4$ ) met the SPP values, while 63 participants ( $M= 33$ ,  $SD=5.6$ ) met the non- SPP values. 64 participants, among 125 respondents, who were eligible and volunteer to participate completed the main study, which will be explained further (i.e., Study II).

## **2.3. Study II**

### **2.3.1. Participants**

Sixty-four university students ( $M = 19.97$ ,  $SD = 1.50$ ) in late adolescent period participated to this study. Participants were invited to the study based on their scores from *Multidimensional Perfectionism Scale (MPS- HF)* in Study II. The adolescents who had 72 point and above; 40 point and below were invited to main study. How these scores were defined will be detailed in procedure section. Thirty- two high SPP ( $M = 80.59$ ,  $SD = 8.13$ ) and thirty- two low SPP students ( $M = 32.6$ ,  $SD =5.22$ ) all received rumination induction. Means and standard deviation values for gender differences of each group in Study II can be seen in Table 2.

**Table 2.** *The number of Subjects, Means and Standard Deviations for Gender Differences of Each Group in Study II*

|         | Women    |       |      | Men      |       |      |
|---------|----------|-------|------|----------|-------|------|
|         | <i>n</i> | M     | SD   | <i>n</i> | M     | SD   |
| SPP     | 19       | 80.89 | 8.35 | 13       | 80.15 | 8.11 |
| non-SPP | 29       | 32.59 | 5.49 | 3        | 32.67 | 1.16 |

*Note.* SPP: Socially- Prescribed Perfectionism; non-SPP: non- Socially Prescribed Perfectionism

### **2.3.2. Materials**

#### **2.3.2.1. Beck Depression Inventory (BDI)**

This scale was developed by Beck et al. (1961) to measure the depression symptoms (Hisli, 1989). Turkish form of BDI was adapted by Hisli (1989) on university students (between 17- 23 ages). It has 21 items which are rated on a 4-point scale. The high score reflects the high depression symptoms. If the participants take a point between 0-9 it means normal depression level; 10-18 means mild depression level; 19-29 means medium depression level and 30-63 means severe depression level. The item total correlations of original scale ranged from .23 to .63 (Beck & Steer, 1984). Cronbach alpha coefficients of adaptation study was .80. In the present study, reliability coefficient was .91 with the total item correlations ranging from .18 and .73. The original scale can be seen in Appendix D.

#### **2.3.2.2. Beck Anxiety Inventory (BAI)**

This scale was developed by Beck, Epstein, Brown & Steer (1988) to measure the anxiety symptoms. Turkish version of this scale adapted by Ulusoy, Şahin & Erkmen (1998). It has 21 items which are rated on 4-point scale. The high score reflects high levels of anxiety. If the participant takes a point between 0-7 it means normal level, 8-15 means mild anxiety symptoms, 16-25 means medium anxiety symptoms, 26-63 means severe anxiety symptoms. It shows high internal consistency ( $\alpha = .93$ ). The item total correlations ranged from .46 to .72 (Ulusoy, Şahin & Erkmen, 1998). In the present sample, alpha coefficient value was .91 with the item total correlations ranging from .30 and .69 The original form can be seen in Appendix E.

### **2.3.2.3. Academic Rumination Task**

First, participants were asked to recall a past academic failure (e.g., getting a low grade from an exam). After they confirmed that they remembered the event, participants were provided with 16 items, which require them to ruminate about their academic failure experience. The example expressions of academic failure memory ruminated by participants are as follows: “My failure in the university examination”, “I failed a course twice in the preparatory year of the university.”

In this task, for each question, the participants were given 30 secs. Thus, the total rumination phase lasted approximately 8 minutes. This application procedure (i.e., the number of items and task duration) was adapted based on Nolen-Hoeksema & Morrow (1993)’s Response Task. The Response Task (Nolen-Hoeksema & Morrow, 1993) applied the rumination condition with the items including the self, emotion and symptom- focused expressions (e.g., “Think about what your feelings might mean?; “Think about the possible consequences of the way you feel”; “Focus on the physical sensations of you feel in your body.”). The reason why we did not use the content of Response Task is that the items of this task does not focus the individuals on a specific memory. On the other hand, the academic rumination task limits the rumination content on a past academic failure. Therefore, the confounding effect of a negative memory different from academic life has been prevented.

While the task procedure was adapted from Response Task, the contents of the items were adapted from Martin (1999)’s Multidomain Rumination Scale-Academic Form (MRS-A) (Van Boekel, 2011) except for five items. Two items (1., 13.) were added by the researcher to enable participants fairly visualize their memory and think about their possessed traits during rumination. Also, three items (9., 11., 16.) of task were adapted from the original scale for application process. The item about the impairment of sleep quality (item 12 of original scale) was changed to provide the individuals to think how this event affected their daily routine (item 16 of task) (i.e., “Now, think about how and what extent this event affected your daily life when it happened.”). Also, the item about coping with this event without sadness (item 10 of original scale) was changed to provide the individuals to think how they could cope with this event easier (item 11 of task) (i.e., “Now, think about how you could cope with this event easier when it happened.”). Finally, the item about experiencing similar

failures constantly (item 8 of original scale) was changed to provide the individuals to think how often they experience these kind of failures (item 9 of task) (i.e., “Now, think about how often such experiences occur in your life.”). The reason why these items were changed is that the original contents of these items could have a directive effect on participants. Some examples for academic rumination items are: “Visualize the moment you just remembered in your mind.”, “Think about how much stress this experience created on you.”, “Think about the meaning of this experience for you.”. The instructions and original items of task can be seen in Appendix G and Appendix H.

### **2.3.3. Procedure**

First, each participant was given AGOQ scale to measure their goal orientations before rumination task (i.e., pre- rumination measurement). Next, each participant was asked to remember a specific academic failure memory. Thirdly, rumination task as detailed in materials section was given to the participant. After the rumination task, the participant again completed the AGOQ to measure how academic rumination influenced achievement goal orientations (i.e., post- rumination measurement). Then, the participant reported his/her current mood on a 10 point likert-scale (Appendix I). This was done to check whether rumination task would make participant feel negative. Previous studies indicate that academic rumination is positively associated with negative mood (Soliemanifar et al., 2015; Van Boekel & Martin, 2010). After the negative feeling checking, the participant was asked to rate how well they could remember their memory on a 5 point likert-scale (Appendix J). Finally, participants briefly typed their memories. To compensate for negative affect, each participant was asked to remember and think about their happiest experience for about four minutes (Appendix K). After ensuring the participant was not feeling negative, then the session was ended.

## CHAPTER III

### RESULTS

#### 3.1. Study I

This part includes the results of Study I. Now, the factor analysis results of MPS-HF and AGOQ will be presented, respectively.

##### 3.1.1. The Factor Analysis Results of MPS-HF for Present Study

To investigate the factors and constructs of MPS-HF, the exploratory factor analysis (FA) using a principal components factor extraction was conducted with Varimax (orthogonal) rotation. This analysis was carried out on 420 participants who participated to Study I. Exploratory FA analysis indicated that there were 3 factors as compatible with the original form. Exploratory FA results indicated that the SOP factor accounted for %17 of total variance; SPP accounted for %12.11 of total variance and OOP accounted for %10.34 of total variance. Also, three factors accounted for %39.41 of total variance.

As a result of factor analysis; seventeen items were loaded on the first factor labelled as SOP; fifteen items were loaded on second factor labelled as SPP and thirteen items were loaded on third factor labelled as OOP. Even though the factors were widely loaded on factors as compatible with original scale as well as Turkish adaptation; some items were loaded on different factors. For example, item 12 and 22 which were loaded on SOP in Turkish form were found as loaded on OOP factor in this study. Also, the item 30 which was loaded on SOP in Turkish form was found as loaded on SPP factor. The factor loadings of these items are .44, .28 and .53, respectively. Item 27 which was loaded on SPP in Turkish form was found as loaded on OOP in this study. The factor loading of this item was .33. Finally, item 26 which was loaded on OOP in Turkish form was found as loaded on SOP in this study. The factor loading of this item was .56. Factor loadings for each item ranged between .35 and .78; .36 and .74; .28 and .68 for SOP, SPP and OOP; respectively. The factor loadings of all items can be seen in Table 3.

After factor analysis, the reliability analysis of each subscale of MPS-HF was carried out on 64 participants who were participated to main study. The Cronbach Alpha coefficients were computed for total scale and each subscale. The Cronbach

Alpha value was .95 for total MPS-HF scale. Also, the Cronbach Alpha values were .91, .95 and .84 for SOP, SPP and OOP; respectively.

**Table 3.** *Factor Loadings for MPS-HF Subscales*

| Items   | Factor Loadings |      |      |
|---|-----------------|------|------|
|   | 1               | 2    | 3    |
| Factor 1: Self- Oriented Perfectionism                                    |                 |      |      |
| 17. I aim to be the best at everything I do.                              | <b>.78</b>      | .12  | .2   |
| 15. It is very important to be perfect in everything I do.                | <b>.78</b>      | .19  | .20  |
| 06. One of my goal is to be perfect in everything I do.                   | <b>.77</b>      | .06  | .21  |
| 28. I am perfectionist to setting my goals.                               | <b>.76</b>      | .03  | .18  |
| 14. I strive to be as perfect as I can be.                                | <b>.75</b>      | .03  | .11  |
| 01. When I am working on something, I cannot relax until it is perfect.   | <b>.69</b>      | -.01 | .05  |
| 42. I must always be successful at school or at work.                     | <b>.67</b>      | .21  | .15  |
| 32. I should always try to do best I can.                                 | <b>.61</b>      | -.05 | -.15 |
| 20. I cannot accept less than perfect for myself.                         | <b>.61</b>      | .21  | .33  |
| 40. I set very high standards for myself.                                 | <b>.56</b>      | .16  | .19  |
| 26. If I ask someone to do something, I expect it to be done flawlessly.  | <b>.56</b>      | .12  | .16  |
| 08. I never aim for perfection in my life. *                              | <b>.55</b>      | -.15 | .37  |
| 07. Everything others do must be of advanced quality.                     | <b>.49</b>      | .13  | .31  |
| 16. I have very high expectations for the people who are important to me. | <b>.43</b>      | .09  | .21  |

(Table 3. Cont.)

| Items  | Factor Loadings |            |      |
|--|-----------------|------------|------|
|  | 1               | 2          | 3    |
| 36. I do not have very high goals for myself.*   | <b>.41</b>      | -.17       | .28  |
| 23. It makes me uneasy to see an error in my work.   | <b>.36</b>      | .13        | .05  |
| 29. The people who I care about should never let me down.  | <b>.35</b>      | .23        | .07  |
| Factor 2: Socially- Prescribed Perfectionism   |                 |            |      |
| 13. If something I do is not perfect, it is found inadequate by those around me.                       | .02             | <b>.74</b> | .05  |
| 41. People expect more from me than I am capable of giving.  | .18             | <b>.72</b> | .02  |
| 35. My family expects me to be perfect.  | .2              | <b>.71</b> | .02  |
| 31. I feel that people are very demanding from me.   | .26             | <b>.64</b> | -.01 |
| 33. Other people get very upset with me when I slip up, although they may not show it.                 | .06             | <b>.62</b> | -.01 |
| 18. The people around me expect succeed at everything I do.  | .37             | <b>.62</b> | -.02 |
| 11. The better I do a job, the people around me expect me to do even better.                           | .25             | <b>.59</b> | -.12 |
| 39. People do not accept the less than perfection from me.   | .19             | <b>.58</b> | .28  |
| 30. Even when I fail, others do not think I am inadequate. *   | -.2             | <b>.53</b> | .22  |
| 25. Success means that I must work harder to please others.  | .05             | <b>.5</b>  | .04  |
| 44. Even if I make mistakes, the people around me do not think that I am incompetent and inadequate. * | -.15            | <b>.5</b>  | .35  |

**(Table 3. Cont.)**

| Items   | Factor Loadings |            |            |
|---|-----------------|------------|------------|
|   | 1               | 2          | 3          |
| 05. I think that it is difficult to meet others' expectations of me.                  | -.26            | <b>.48</b> | -.2        |
| 21. I do not have to show superior success in every matter for others like me *       | .02             | <b>.4</b>  | .38        |
| 37. My parents do not expect me to be the most successful in all fields of my life. * | .24             | <b>.36</b> | .15        |
| Factor 3: Other- Oriented Perfectionism   |                 |            |            |
| 04. I seldom criticize my friends for accepting less than perfection. *               | .12             | .05        | <b>.68</b> |
| 45. I seldom expect others to excel at whatever they do. *                            | .18             | .11        | <b>.67</b> |
| 03. It is not important that the people I am close to are successful. *               | .19             | .05        | <b>.61</b> |
| 10. It does not matter that someone close to me does not do his/her absolute best. *  | .26             | .02        | <b>.56</b> |
| 24. I do not expect a lot from my friends. *  | .15             | -.06       | <b>.53</b> |
| 38. I respect people who are average. *   | -.02            | .15        | <b>.5</b>  |
| 19. I do not have very high standards for people around me. *                         | .18             | .05        | <b>.5</b>  |
| 34. I do not have to be best at whatever I am doing. *                                | .36             | .22        | <b>.48</b> |
| 02. I am not likely to criticize someone for giving up too easily. *                  | .09             | -.20       | <b>.45</b> |
| 12. I seldom feel the need to be perfect. *   | .41             | .04        | <b>.45</b> |
| 43. It does not matter to me when a close friend does not try their hardest. *        | .23             | -.03       | <b>.41</b> |
| 27. I cannot stand to see people close to me make mistakes.                           | .31             | .2         | <b>.33</b> |



**(Table 3. Cont.)**

| Items   | Factor Loadings |    |            |
|---|-----------------|----|------------|
|   | 1               | 2  | 3          |
| 22. I do not appreciate to people who won' t strive to better themselves. | .03             | .1 | <b>.28</b> |

*Note.* \* The items were reverse coded; N= 420.

### **3.1.2. The Factor Analysis Results of AGOQ for Present Study**

To investigate the factors and constructs of AGOQ, the explanatory factor analysis using a principal components factor extraction was conducted with Varimax (orthogonal) rotation. This analysis was carried out on 420 participants who participated to Study I. Exploratory FA indicated that item 6 and 24 were loaded on same factor. Furthermore, there was no any common feature between these items. So, these items were not appropriate for analysis and they were excluded from the study. After two problematic items (item 6 and item 24) were removed, exploratory factor analysis was repeated.

Exploratory FA results indicated that there were 3 factors as different from the original scale. Performance- avoidance and mastery- avoidance items in the original scale were loaded on the same factor. It was observed that these items were containing “worry” based avoidance expressions. So, this factor was labelled as “worry- focused avoidance goal orientation”. Also, the exploratory FA results indicated that the performance- approach factor accounted for % 20.34 of total variance; mastery- approach goals accounted for %17.14 of total variance and worry-focused avoidance factor accounted for % 14.4 of total variance. Also, three factors accounted for %52 of total variance.

As a result of factor analysis; seven items were loaded on the first factor which was performance- approach; eight items were loaded on second factor which was mastery- approach and nine items were loaded on third factor which was worry- focused avoidance goal factor.

As mentioned above; all of the items of performance- avoidance and mastery- avoidance factors in the original form was loaded on the same factor, except for item 25. While this item was loaded on performance-avoidance factor in original form, in this study, it was loaded on the performance- approach dimension with .73 factor

loading. Factor loadings of each item ranged between .51 and .88; .5 and .77; .42 and .75 for performance- approach, mastery- approach and worry- focused avoidance goal orientations; respectively. All factor loadings can be seen in Table 4.

After the factor analysis, the reliability analysis of each subscale of AGOQ was carried out on 64 participants who were Study II. The Cronbach Alpha coefficients were computed for total scale and each subscale. The Cronbach Alpha value was .85 for pre- rumination induction as well as post- rumination induction measurement of total AGOQ. Also, the Cronbach Alpha values were .9, .82 and .8 for performance- approach, mastery- approach and worry- focused avoidance factors; respectively.

**Table 4.** *Factor Loadings for AGOQ Subscales*

| Items   | Factor Loadings |      |     |
|---|-----------------|------|-----|
|   | 1               | 2    | 3   |
| Factor 1: Performance- Approach Goal Orientation  |                 |      |     |
| 18. It is very important for me to be more successful than my friends.                              | <b>.88</b>      | .07  | .12 |
| 26. It is very important for me to be more knowledgeable than my friends.                           | <b>.88</b>      | .09  | .13 |
| 21. It is important for me that other students in the class to think that I am a successful person. | <b>.84</b>      | .12  | .21 |
| 13. The most important goal for me is to look smarter than others.                                  | <b>.79</b>      | .02  | .13 |
| 25. I try to avoid from looking unsuccessful or incompetent compared to other students.             | <b>.73</b>      | .07  | .39 |
| 14. Getting high marks from the exam is the most indicator of success.                              | <b>.57</b>      | -.14 | .22 |
| 19. I am concerned about the possibility of poor grades in the classroom.                           | <b>.56</b>      | .02  | .54 |
| 4. Getting high marks from an exam that others have low marks is an indicator of success            | <b>.51</b>      | -.00 | .23 |

**(Table 4. Cont.)**

| Items  | Factor Loadings |            |            |
|--|-----------------|------------|------------|
|  | 1               | 2          | 3          |
| Factor 2: Mastery- Approach Goal   |                 |            |            |
| Orientation  |                 |            |            |
| 11. I aim to constantly improve myself in terms of knowledge and skills.                 | .11             | <b>.77</b> | .09        |
| 12. I try to do my learning studies as best as possible.                                 | .09             | <b>.76</b> | .15        |
| 02. I try to work harder when I fail.  | .07             | <b>.66</b> | .15        |
| 01. I try to learn the topics of the lessons in a wide and comprehensive way.            | .01             | <b>.63</b> | .33        |
| 17. I believe that I have learned something even when I am unsuccessful.                 | -.11            | <b>.62</b> | -.15       |
| 07. Opportunities that help to improve my skills and abilities are very important to me. | -.06            | <b>.61</b> | .07        |
| 22. I know very well what I have to do to be successful.                                 | .14             | <b>.60</b> | -.15       |
| 20. I take extreme care to do not make mistakes in my learning studies.                  | .26             | <b>.51</b> | -.13       |
| 05. I believe that mistakes are a natural part of learning.                              | -.26            | <b>.49</b> | -.13       |
| Factor 3: Worry-Focused Avoidance Goal   |                 |            |            |
| Orientations   |                 |            |            |
| 23. I have the fear of not being able to fully learn the lessons.                        | .20             | .10        | <b>.75</b> |
| 15. I have worries about the possibility of misunderstanding what I learn.               | .15             | .19        | <b>.67</b> |
| 03. I have worries about the thought of forgetting what I learned over time.             | .18             | .23        | <b>.65</b> |

(Table 4. Cont.)

| Items  | Factor Loadings |      |            |
|--|-----------------|------|------------|
|  | 1               | 2    | 3          |
| 09. I am worried about being embarrassed when I answer a question in the classroom.    | .30             | -.19 | <b>.57</b> |
| 16. I avoid from participating in learning activities that I think I cannot succeed.   | .27             | -.33 | <b>.49</b> |
| 10. I avoid from not being able to do my learning studies correctly.                   | .18             | .37  | <b>.48</b> |
| 08. The most important reason for me to do my school studies is not to be embarrassed. | .30             | -.29 | <b>.42</b> |

Note. N= 420

### 3.2. Study II

In this part, the descriptive statistics of each measures between groups and the main results for each achievement- goal orientation sub-scales will be presented, respectively.

#### 3.2.1. Descriptive Statistics of Each Measures Between Groups

Table 5 shows the means (M) and standard deviations (SD) of the SPP, SOP, OOP, depression, anxiety and affectivity level after rumination induction.

**Table 5.** Mean (M) and Standard Deviation (SD) Values of SPP, SOP, OOP, BDI, BAI and Post- Rumination Induction Affectivity

| Measures                                | M     | SD    |
|---|-------|-------|
| SPP                                     | 56.6  | 25.12 |
| SOP                                     | 78.6  | 20.21 |
| OOP                                     | 49    | 14.7  |
| BDI                                     | 16.53 | 11.1  |
| BAI                                     | 21.8  | 13.3  |
| Post- Rumination Induction Affectivity* | .53   | 2.4   |

Note. SPP: Socially- Prescribed Perfectionism; SOP: Self- Oriented Perfectionism; OOP: Other- Oriented Perfectionism; BDI: Beck Depression Inventory; BAI: Beck Anxiety Inventory. \* The higher the score the higher the positive affectivity.

First, we checked whether our SPP and non-SPP groups differed in terms of their SOP, OOP, BDI, BAI and affectivity level after rumination induction scores. For each measure, one-way between subjects ANOVA was conducted as SPP status (SPP vs. non- SPP) being IV and each measure (e.g., BDI) being DV. The results indicated that SOP levels significantly differed between SPP group (M= 88. 28; SE= 3.33) and non- SPP group (M= 68.84, SE= 2.96;  $F(1, 62) = 19.03, p < .05, \eta^2 = .23$ ); OOP levels significantly differed between SPP group (M= 54.78, SE= 2.53) and non- SPP group (M= 43.12, SE= 2.24;  $F(1, 62) = 11.85, p < .05, \eta^2 = .16$ ); depression levels significantly differed between SPP (M=21.03, SE= 2.3) and non-SPP groups (M= 12.03, SE= 1.13;  $F(1, 62) = 12.43, p < .05, \eta^2 = .17$ ) and anxiety levels significantly differed between SPP (M= 27.25, SE= 2.25) and non-SPP groups (M= 16.28, SE= 2.04;  $F(1, 62) = 13.02, p < .05, \eta^2 = .17$ ). In contrast, post-induction affectivity levels did not differ between non- SPP group (M =.56, SE =.45) and SPP group (M = .50, SE = .40;  $F(1, 62) = .01; p > .05$ ). Therefore, SOP, OOP, BAI, and BDI scores were used as covariates to test our hypotheses.

2 (SPP vs. non- SPP groups) x 2 (pre- rumination induction vs. post-rumination induction) mixed ANCOVA analysis was conducted to test how rumination induction changed goal orientation (i.e., AGOQ) scores. As indicated above, BAI, BDI, OOP, SOP scores were covariates. We conducted 2x2 mixed ANCOVA for each goal orientation sub-scales. There were 3 sub-scale scores: mastery-approach, worry-focused avoidance and performance-approach. Therefore, we conducted three separate 2x2 mixed ANCOVAs.

### **3.2.2. The Analysis Results for Mastery- Approach Goal Orientation**

Mauchly's sphericity test was significant ( $\chi^2(0) = .000, p = .000$ ). So, the results will be reported based on Huynh- Feldt corrections ( $\epsilon > .75$ ). Our first hypothesis was that the academic rumination will a significant decreasing effect on mastery- approach goals of both groups. Moreover, the decreasing effect of academic rumination on mastery- approach goal orientation will be greater in SPP group than non- SPP group. In the present study, the decreasing effect refers to decrease in scores between pre and post- rumination induction measures.

2X2 mixed ANCOVA results indicated that there was no main effect of academic rumination on mastery- approach goal orientation scores ( $F(1, 58) = .1, p > .$

05). Both SPP (M = 30.53, SE = .97) and non-SPP groups (M= 34.35, SE= .97)' mastery approach scores were increased after rumination, but this difference was not significantly different ( $F(1, 58) = .1, p > .05$ ). Also, there was no significant interaction between SPP status and pre/post academic rumination induction timing ( $F(1, 58) = .532, p > .05$ ). Therefore, our first hypothesis was not confirmed. The Table 6 demonstrates mean values for SPP and non-SPP pre and post- rumination induction.

**Table 6.** Means (M) and Standart Error (SE) values of pre and post- rumination mastery approach goal orientation levels of SPP and non- SPP groups

| Measure                            | SPP   |     | non- SPP |     |
|------------------------------------|-------|-----|----------|-----|
|                                    | M     | SE  | M        | SE  |
| Pre- Rumination Mastery- Approach  | 30.75 | .89 | 33.34    | .82 |
| Post- Rumination Mastery- Approach | 31.41 | .99 | 34.25    | .9  |

There was a significant main effect of SPP status with non- SPP group (M= 34.35, SE= .97) having higher increase in mastery- approach scores than SPP group (M= 30.53, SE= .97;  $F(1, 58) = 6.14, p < .05, n^2 = .1$ ). Covariate results were reported in Table 7.

**Table 7.** The results of between-subject effect for each covariate

| Measures | F(1,58) | p    | n <sup>2</sup> |
|----------|---------|------|----------------|
| SOP      | 4.65    | .03* | .074           |
| OOP      | .01     | .91  | .000           |
| BDI      | 1.13    | .29  | .019           |
| BAI      | .08     | .78  | .001           |

*Note.* \* $< .05$ ; SOP: Self- Oriented Perfectionism; OOP: Other-Oriented Perfectionism; BDI: Beck Depression Inventory; BAI: Beck Anxiety Inventory

### 3.2.3. The Analysis Results for Worry- Focused Avoidance Goal Orientations

Mauchly's sphericity test was significant ( $\chi^2(0) = .000, p = .000$ ). So, the results will be reported based on Huynh- Feldt corrections ( $\epsilon > .75$ ). Our second

hypothesis was that the academic rumination will have a significant higher increasing effect on worry-focused avoidance goal orientation of SPP group than non-SPP group. Moreover, the increasing effect of academic rumination on worry- focused avoidance goal orientation will be greater in SPP group than non- SPP group. In the present study, the increasing effect refers to decrease in scores between pre and post- rumination induction measures.

2X2 mixed ANCOVA results indicated that there was no main effect of academic rumination on worry- focused avoidance goal orientation scores ( $F(1, 58) = .45, p > .05$ ). Both SPP ( $M = 28.71, SE = 1.11$ ) and non-SPP groups ( $M = 26.45, SE = 1.11$ )' worry- focused avoidance goal orientation scores were increased after rumination, but this difference was not significantly different ( $F(1, 58) = .45, p > .05$ ). Also, there was no significant interaction between SPP status and pre/post academic rumination induction timing ( $F(1, 58) = .32, p > .05$ ). Therefore, our second hypothesis was not confirmed. The Table 8 demonstrates mean values for worry-focused avoidance goal orientation levels of SPP and non-SPP in pre and post-rumination induction. Also, there was no main effect of SPP status ( $F(1, 58) = 1.64, p > .05$ ). Covariate results were reported in Table 9.

**Table 8.** Means (*M*) and Standart Error (*SE*) values of pre and post- rumination worry- focused avoidance goal orientation levels of SPP and non- SPP groups

| Measure                                  | SPP   |      | non-SPP |      |
|--|-------|------|---------|------|
|  | M     | SE   | M       | SE   |
| Pre- Rumination Worry Focused Avoidance  | 30.28 | 1.19 | 23.37   | 1.02 |
| Post- Rumination Worry Focused Avoidance | 31.47 | 1.22 | 25.19   | .98  |

**Table 9.** *The results of between-subject effect for each covariates*

| Measures | F(1,58) | <i>p</i> | <i>n</i> <sup>2</sup> |
|----------|---------|----------|-----------------------|
| SOP      | 11.83   | .00*     | .169                  |
| OOP      | .51     | .47      | .009                  |
| BDI      | 5.29    | .02*     | .084                  |
| BAI      | .02     | .87      | .000                  |

*Note.* \* < .05; SOP: Self- Oriented Perfectionism; OOP: Other-Oriented Perfectionism; BDI: Beck Depression Inventory; BAI: Beck Anxiety Inventory

### **3.2.4. The Analysis Results for Performance- Approach Goal Orientations**

Mauchly's sphericity test was significant ( $\chi^2(0) = .000, p = .000$ ). So, the results will be reported based on Huynh- Feldt corrections ( $\epsilon > .75$ ). Our third hypothesis was that the academic rumination will have a significant higher decreasing effect on performance- approach goal orientation of SPP group than non-SPP group. Moreover, it was expected that the decreasing effect of academic rumination on performance- approach goals will be greater in SPP group than non- SPP group. In the present study, the decreasing effect refers to decrease in scores between pre and post-rumination induction measures.

2X2 mixed ANCOVA results indicated that there was no main effect of academic rumination on performance- approach goal orientation scores ( $F(1, 58) = .04, p > .05$ ). Both SPP ( $M = 19.17, SE = 1.14$ ) and non-SPP groups ( $M = 16.3, SE = 1.14$ )' performance- approach goal orientation scores were decreased after rumination, but this difference was not significantly different ( $F(1, 58) = .04, p > .05$ ). Also, there was no significant interaction between SPP status and pre/post academic rumination induction timing ( $F(1, 58) = .15, p > .05$ ). Therefore, our third hypothesis was not confirmed. The Table 10 demonstrates mean values for SPP and non-SPP pre and post-rumination induction. Also, there was no main effect of SPP status ( $F(1, 58) = 2.49, p > .05$ ). Covariate results were reported in Table 11.



**Table 10.** Means (*M*) and Standard Error (*SE*) values of pre and post- rumination performance- approach goal orientation levels of SPP and non- SPP groups

| Measure                                   | SPP   |      | non-SPP |      |
|---|-------|------|---------|------|
|   | M     | SE   | M       | SE   |
| Pre- Rumination<br>Performance-Approach   | 21.84 | 1.27 | 14.6    | 1.27 |
| Post- Rumination<br>Performance- Approach | 20.7  | 1.33 | 13.81   | 1.07 |

**Table 11.** The results of between-subject effect for each covariate

| Measures | F(1,58) | <i>p</i> | <i>n</i> <sup>2</sup> |
|----------|---------|----------|-----------------------|
| SOP      | 12.98   | .00*     | .183                  |
| OOP      | .22     | .64      | .004                  |
| BDI      | .03     | .85      | .001                  |
| BAI      | .29     | .59      | .005                  |

*Note.* SOP: Self- Oriented Perfectionism; OOP: Other-Oriented Perfectionism;  
BDI: Beck Depression Inventory; BAI: Beck Anxiety Inventory

## CHAPTER IV

### DISCUSSION

#### 4.1. Study I

This part of the present study was applied for the adaptation of the MPS-HF and AGOQ used in the present study. First of all, with the MPS-HF adaptation study, it was aimed to determine the perfectionism sub-type of individuals more accurately. Looking in the literature, there is a study that found different results about MPS-HF factors (i.e., Sun Selışık, 2003). This study found a factor which was named as “Perfectionist Expectations”. Another study (Imprachim, 2016) found that some items (e.g., item 26) were loaded on different factors from the Turkish adaptation form. These results showed that there may be differences in the factor structuring of MPS-HF depending on the sample of the study. Therefore, in the present study, it was measured whether the factors of original MPS-HF were compatible with the present sample. Fortunately, the results showed that MPS-HF factors in the present study were compatible with the original scale. Even though it was seen some different findings in MPS- HF from Turkish adaptation of MPS-HF, there are some studies supporting to these findings. For example, one item relating to SOP (i.e., item 26) was found as compatible with Imprachim (2016)’s finding; two items relating to OOP (i.e., item 22 and 27) and one item relating to SPP (i.e., item 30) was found as compatible with original MPS-HF. Furthermore, all of items relating to SPP were found as compatible with original MPS- HF. However, as different from other studies, one item (i.e., item 12; “I seldom need to be perfect”) was found as related to OOP. The reason can be that some of the participants may have perceived this item as an item that is related to others’ being perfect.

In addition to MPS-HF, in the literature, there is one more scale that measures the multidimensional perfectionism. This scale was developed by Frost et al. (1990) and it measures the perfectionism under six sub- dimensions such as *Concern over Mistakes, Personal Standards, Parental Criticism, Parental Expectations, Doubts About Actions* and *Organizations*. In this respect, Frost et al. (1990) has made a more detailed clustering compared to Hewitt & Flett (1991). However, in this study, MPS-HF was preferred to measure the multidimensional perfectionism. Because, in a study (i.e., Frost et al., 1993) it was observed that MPS-HF includes sub- dimensions of

Frost's scale. Furthermore, MPS-HF measures the perfectionism under interpersonal and intrapersonal perspectives (Frost et al., 1993). In other words, Hewitt's definition of multidimensional perfectionism is thought to be a more comprehensive definition.

On the other hand, the reason of the conducting an adaptation study for AGOQ is that AGOQ was considered as unreliable. Because, while developing the AGOQ, explanatory factor analysis was conducted and the scale was developed on only one university sample (i.e., Sakarya University; Akin, 2006; Akin & Arslan, 2014). Our results showed that the items including "worry" expressions occurred different factor which was labelled as "worry- focused avoidance goal orientations". This finding confirmed that the goals include some personal values (Elliot & Murayama, 2008) rather than just a product (Van Boekel & Martin, 2014). However, some studies (e.g., Elliot & Murayama, 2008; Ciani & Sheldon 2010) criticized AGOQ due to some items including expressions of worry (e.g., "I am worried about being ridiculed when I answer a question in the classroom") and personal values (e.g., "The most important reason for me to do my school studies is not to be embarrassed"). Instead, the authors suggested that it would be better to use the items beginning with the expressions that emphasize the aims for future behavior (e.g., "I aim to...", "My goal is..."). So, for future studies, it is suggested that the items including worry and personal value expressions can be used by expressions including an "aim" (Elliot & Murayama, 2008). Thus, mastery- avoidance and performance- avoidance goal orientations can be examined separately.

Finally, two items (i.e., item 6 and 24) of AGOQ were excluded from the study. Because, it was observed that both of them were not associated with any factor. Looking at the content of these items, it was observed that both of them related to social desirability (i.e., "I think that lessons requiring less studying are better", "In order to get good grades, I cheat when it is necessary). So, the participants may not have answered these items honestly.

## **4.2. Study II**

SPP and non-SPP late adolescents who were identified in Study I participated to this study. In this study, AGOQ was given to participants in both pre and post academic rumination stages. Then, it was aimed to measure the changing in each

achievement goal- orientation sub-type levels. Now, it will be discussed that the hypotheses and the main results of this study.

Our first hypothesis is that academic rumination had a significant decreasing effect on mastery- approach goal orientation in both groups. Moreover, this decreasing effect of academic rumination on mastery- approach goal orientation was higher in SPP group than non- SPP group. In the present study, the decreasing effect refers to decrease in scores between pre and post- rumination induction measures. So, first of all, it was investigated whether academic rumination had a decreasing effect on the mastery- approach goal orientation levels in both SPP and non- SPP groups. The results indicated that academic rumination did not decrease the mastery- approach goal orientation levels. In contrast, it was observed that there is an increase in the mastery- approach goal orientation levels of both groups. Furthermore, the academic rumination did not have a greater effect on mastery- approach goal orientations of SPP people compared to non- SPP individuals. In other words, academic rumination is not a meaningful risk factor for mastery-approach goal orientations of SPP people. So, these results did not confirm our first hypothesis.

The increase in the mastery- approach goal orientation levels could be explained by the individuals' motivation to improve their skills; even though these individuals experience some academic difficulties (Grant & Dweck, 2003). The motivation that increases the mastery-approach goal orientation levels could be caused from the items including *reflective/reflective pondering rumination* expressions of the task (e.g., "Think about what this experience means to you"). Reflective rumination was defined as an active and adaptive form of rumination against negative events (e.g., academic failures; Treynor, Gonzalez & Nolen- Hoeksema, 2003). Another defined sub-type is *brooding rumination* (e.g. "Think about how much stress this experience created on you.") which reflects maladaptive and passive side of rumination against stressful events. In the present study, these adaptive (i.e., reflective pondering rumination style) and maladaptive sides (i.e., brooding rumination style) of rumination were used together. The reasons why both contents are used together can be expressed as follows:

a-) These two sub- types are closely correlated with each other ( $r=. 58$ ;  $p < .05$ ; Van Boekel & Martin, 2014).

b-) Reflective rumination had a negative effect in the short term, but this negative effect decreases in the long term (i.e., over one year; Treynor, Gonzalez, Nolen- Hoeksema, 2003). However, at this study, academic rumination was induced in a short time (i.e., 8 mins.). So, it was thought that the reflective rumination would result in a negative effect in the present study.

c) In the present study, it was aimed to see the effect of academic rumination in a more integrative way. So, brooding and reflective rumination expressions were used together in our task.

In our academic rumination task, item 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12 and 13 reflected the reflective pondering rumination. On the other hand, item 1, 2, 3, 6, 9, 14, 15 and 16 reflected the brooding rumination. However, in future studies, the specific effect of academic rumination on goal orientations could be observed more clearly by inducing both types of rumination separately.

Even if it was not our main hypothesis, the results also indicated that the SPP people had less mastery- approach goal orientation than non- SPP people. This finding confirmed previous research findings indicating that the SPP is negatively correlated with mastery- approach goals (e.g., Van Yperen, 2006; Verner-Filion & Gaudreau, 2010). In other words, SPP is a personality risk factor for adaptive achievement goal orientations. This result means that the SPP adolescents do not make an effort to learn in their lectures and they do not define the achievement as related to skill improvement. Anderman & Midgley (1997) implied that the students who had low mastery- oriented motivation perceived their classrooms as more stressful than other students. So, one reason why SPP students experience high burn-out in school environment (Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta, 2008) can be low mastery- approach level of them.

We had also hypotheses about the increasing effect of academic rumination on performance- avoidance and mastery- avoidance goal orientations. Moreover, we expected that these increasing effects of academic rumination were higher on SPP group than non- SPP group. In the present study, the increasing effect refers to increase in scores between pre and post- rumination induction measures. However, as mentioned before, we found another achievement goal orientation sub-type reflecting the avoidance- goal orientations including the worry expressions (i.e., worry- focused avoidance goal orientations) instead of performance-avoidance and mastery-

avoidance goal orientation subscales. The literature demonstrated that there was a positive relationship between rumination and worry (Muris, Roelofs, Meesters, & Boomsma, 2004; Watkins, Moulds & McIntosh, 2005; Papageorgiou & Wells, 2001; Wells & Matthews). So, we hypothesized that academic rumination had an increasing effect on worry- focused avoidance goal orientations in both groups. Also, SPP is closely related to worry (e.g., Kawamura, Hunt, Frost & DiBartolo, 2001; Wheeler et al., 2011) and SPP people have tendency to set avoidance- oriented goals (Verner-Filion & Gaudreau, 2010). Toplu & Erden (2013) expressed that maladaptive perfectionist adolescents cannot tolerate making mistakes. Therefore, their low tolerance was expected to increase worry in late adolescents. So, we also hypothesized that academic rumination had a greater increasing effect on worry- focused avoidance goal orientations of SPP people than non- SPP people.

First of all, it was investigated whether academic rumination had an increasing effect on worry- focused avoidance goal orientation levels in both SPP and non- SPP groups. The results indicated that worry-focused avoidance goal orientation was not statistically higher after post-rumination as compared to pre-rumination induction in both SPP and non-SPP. However, Michl, McLaughlin, Shepherd & Nolen-Hoeksema (2013) found that the rumination is a mediator between stressful life events and internalized symptoms in a longitudinal study. Based on this finding, ruminating about past academic failure would be expected to increase the worry, which in turn may have increased the goal orientations with worry expressions. So, it would be referred that worry can be a mediator between academic rumination and avoidance- goal orientations.

The unexpected results could be related to the fact that worry- focused avoidance goal orientation items contained “personal value” expressions (e.g., “I am worried...”; Elliot & Murayama, 2008; Ciani & Sheldon 2010). Because personal values are too robust to change (Roccas, Sagiv, Schwartz & Knafo, 2002). So, with only a cognitive intervention, it may not be easy to have a change in achievement goal orientations with personal value expressions.

Moreover, the academic rumination did not have a greater increasing effect on worry- focused avoidance goal orientations of SPP people compared to non- SPP individuals. However, the academic failure memory may have a different meaning for

SPP late adolescents from non- SPP adolescents. Because SPP individuals are perfectionists in meeting the expectations of others and these individuals may have not attributed an academic meaning to their failure. For example, for a SPP late adolescent, a failure in university examination can be related to not meeting the expectations of others. So, in the post- rumination induction stage, if the meaning of the remembered memory for the individuals was asked, there would be a difference between SPP and non- SPP groups.

Finally, another hypothesis was that academic rumination had a decreasing effect on performance- approach goal orientation in both groups. Moreover, this decreasing effect of academic rumination on performance- approach goal orientation was higher in SPP group than non- SPP group. So, it was investigated whether academic rumination had a decreasing effect on the performance- approach goal orientation levels in both SPP and non- SPP groups. The results indicated that the academic rumination did not decrease the performance- approach goal orientation levels. Moreover, the academic rumination did not have a greater decreasing effect on performance- approach goal orientations of SPP people compared to non- SPP individuals. In other words, academic rumination is not a meaningful risk factor for achievement goal orientations of SPP people. So, our third hypothesis was not confirmed, too.

The individuals who have high performance- approach oriented goals usually need the indicators of their achievement to be motivated (Grant & Dweck, 2003). In other words, the more the individual's performance is reinforced by the past achievement memory, the more the individuals are motivated. However, in this study, the participants were asked to think about their past academic failure rather than a reinforcing memory. Therefore, it was expected that the individuals showed less achievement goal orientations requiring an effort (i.e., performance- approach goal orientation) with this task. However, our hypothesis was not confirmed. This may be due to the motivation of SPP people to outperform others. So, if the participants were asked to recall a memory in which they failed compared to others, this rumination induction would reduce the performance- approach goal orientation levels. Furthermore, there would be a difference between the performance- approach levels of SPP and non-SPP groups. Also, insignificant results are probably due to some

limitations of our study. These limitations will be explained under “Limitations and Suggestions for Future Studies”.

### **4.3. Overall Discussion**

In the literature, there are many studies about the relationship between perfectionism and psychological difficulties. The literature demonstrated that Socially- Prescribed Perfectionism (i.e., SPP) is a perfectionism sub- type which is the most closely related to psychological difficulties (Flett, Russo & Hewitt, 1994; Flett, Hewitt, Blankstein & O’Brien, 1991). One reason of psychological difficulties of SPP people is that they tend to have maladaptive achievement goals (Eddington, 2014). They tend to set their goals to outperform the others (i.e., performance- oriented goals) and avoid from failure (i.e., avoidance- oriented goals; Damian, Stoeber & Baban, 2014).

Another reason of psychological difficulties of SPP people is that they frequently ruminate their past negative events (Flett, Madorsky, Hewitt & Heisel, 2002). It was demonstrated that the rumination increases the maladaptive content of goal orientations (i.e., avoidant goal orientation; van Randenborg, Hüffmeier, LeMoult & Joormann, 2010). However, in the literature, rumination was frequently used in a general perspective (i.e., repetitively thinking about causes and consequences of depressed mood/negative affect; Nolen- Hoeksema, 1991). On the other hand, while studying with achievement goal orientations, there are limited studies about the ruminative thoughts about past academic failures (i.e., academic rumination). However, while investigating the relationship between rumination and achievement goals, it should be ensured that the rumination is related to academic life.

The literature is very limited to explain the relationship between academic rumination, perfectionism and achievement goal orientations. However, the rumination tendency of SPP people who have maladaptive achievement goal orientations can be a risk factor for the content of their goals. Surprisingly, the effect of academic rumination on achievement goal orientations of SPP people have not been studied, yet.

The current study was designed to show the effect of academic rumination on achievement goal orientations in SPP adolescents. For this purpose, first of all, in Study I, the adolescents were identified as SPP and non- SPP. Then, in Study II, they



were induced academic rumination and their achievement goal orientation levels were measured at the pre-rumination and post-rumination induction stages.

In Study I, the adaptation studies for AGOQ and MPS-HF were conducted. In the AGOQ adaptation study, it was observed that three factors which were named performance-approach, mastery- approach and worry- focused avoidance goal orientations. The mastery- avoidance and performance- avoidance goals were loaded on same factor which was labelled as worry- focused avoidance goal orientations. If mastery and performance- avoidance goal orientation factors were found as separately, academic rumination would be expected to increase both achievement goal orientation type levels. Because, as mentioned before, there is a positive relationship between academic rumination and avoidance- oriented achievement goal orientations (Kaya, 2018; Soliemanifar et al., 2014; Van Boekel & Martin, 2014). On the other hand, one of the most important findings of this study is that the mastery and performance-avoidance goal orientation items were loaded on the same factor. This finding showed that when the goal orientations include worry expressions, whether they are mastery or performance oriented, these goal orientations mean the same thing for the individuals.

On the other hand, in Study II, it was seen that academic rumination had no significant effect on any achievement goal orientations. These insignificant results can be related to the limitations of the study. These limitations and the suggestions for future studies will be explained in the “Limitations and Suggestions for Future Studies” section. Now, the clinical implications of the study will be explained. Then, the “Limitations and Suggestions for Future Studies” will be detailed.

#### **4.3.1. Clinical Implications**

The present study gives an idea to clinicians about the goal contents of the clients who have SPP personality type between 18-22, in the period of making academic investment for future such as organizing their goals for business and university preferences.

Our study confirmed that being a SPP personality trait is a risk factor for acquiring adaptive achievement goals. Based on this information, the clinicians can interfere with content of achievement goals of SPP adolescents who come to the clinic

due to psychological problems caused by academic difficulties. The interventions should aim to increase the intrinsic motivation of individuals.

Supported by the literature, academic rumination is known to be associated with maladaptive achievement goal orientations (Van Boekel & Martin, 2014). However, it should be noted that academic rumination is not always a risk factor for achievement goal orientations of SPP people (i.e., by looking at the increasing in mastery-approach goal orientation in both group). The ruminative thoughts about past failures can sometimes have a motivating role for learning (Grant & Dweck, 2003). So, the clinicians should understand whether academic rumination has a motivational role for adaptive achievement goal orientations (i.e., mastery- approach), before interfering their ruminative thoughts about past failures. Furthermore, the clinicians should keep in mind that ruminative thoughts about past academic failures can be adaptive, if the academic rumination has a motivational role for adaptive achievement goal orientations.

#### **4.3.1. Limitations of the Present Study and Suggestions for Future Studies**

In the present study, the results did not confirm our hypotheses and were not compatible with previous literature. These results can be related to limitations of the present study. In this chapter, the current limitations and suggestions for future studies will be presented.

It was observed that academic rumination had no significant effect on any achievement goal orientation type in either the SPP group or the non-SPP group. The reasons why the academic rumination had no meaningful effect on achievement goal orientations can be explained as follows:

a-) At the post- rumination induction affectivity checking measurement, it was found that the mood level of individuals was slightly positive. This showed that after rumination task individuals did not experience negativity. In contrast, previous literature indicated a positive correlation between negative affect and rumination (Van Boekel & Martin, 2014; Kirkegaard Thomsen, 2006; Marcus, Hughes & Arnau, 2008). One reason might be that our rumination induction procedure might not work well.

b-) As previously mentioned before, the brooding and reflection rumination expressions were used together in our task. However, if these two concepts were

induced as two different groups, their effects on achievement goal orientations could be seen separately.

c-) A longer duration may be required for academic rumination task to observe a significant effect on achievement goal orientations which is closely related to a personality trait such as perfectionism (Damian, Stoeber & Baban, 2014; Lee, Sheldon & Turban, 2003; Watson, 2012).

Another limitation is that the present study was carried out by a pre-test post-test design. In other words, we had no control group. We were only interested in the effectiveness of academic rumination induction. However, future studies could use an experimental design by adding a control group.

Also, in this study, while clarity, vividness and colorfulness of the participants' memories were asked; the importance of these memories for individuals was not asked. The results showed that the participants could sufficiently think about their memory in a clear, vivid and colorful way. On the other hand, it was observed that the content of the memories generally included the memory of failure in the university entrance examination which has a significant importance for Turkish late adolescents. The variables related to family and environment (e.g., teacher attitudes toward achievement) are also important in the expectation of success in this exam (Yıldırım & Ergene, 2003). Güler & Çakır (2013) implied that parental attitudes and perceived maternal control attitudes are significant predictors of the stress caused by university entrance examination for late adolescents. So, the failure in university entrance examination is not only an academic failure for the late adolescents; on the contrary, this examination may have different meanings for them. Therefore, it is suggested that the importance and meaning of the memory for individuals should be measured in future studies. Alternatively, with the instruction given in the task, how much time has passed since the remembered memory can be limited the researcher (e.g., "It must have been at most one month since the memory you thought"). Therefore, the period of university entrance examination may not be included by the researcher.

Also, the present study had limited sample size, while the study could be carried out on a larger sample. However, at the Study I, there were limited respondents representing SPP and non-SPP groups (i.e., outlier values for SPP and non-SPP). Furthermore, limited number of these respondents agreed to participate to Study II.

Nevertheless, data gathering process could be extended to reach a larger sample. However, the number of samples was limited because a global pandemic (COVID-19) was experienced in the data gathering process.

Finally, achievement goal orientation measurement could be applied manually, not through a scale. Because the achievement goal contents can have subjective meanings for individuals (Higgins et al., 2001). So, the items reflecting the achievement goal orientation types of scale could be differed from the achievement goals of participants. It is suggested that future studies could manually measure the achievement goal orientations (e.g., Higgins et al., 2001).

## REFERENCES

- Adler, A. (1956). The neurotic disposition. In H. L. Ansbacher & R. R. Ansbacher (Eds.), *The Individual Psychology of Alfred Adler* (pp. 239- 262). New York: Harper.
- Akın, A. (2006). 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-13.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80(3), 260.
- and psychological distress. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 20(1), 33-47.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary educational psychology*, 22(3), 269-298.
- Ashby, J. S., Rahotep, S. S., & Martin, J. L. (2005). Multidimensional perfectionism and Rogerian personality constructs. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 44(1), 55-65.
- Beck, A. T., & Steer, R. A. (1984). Internal consistencies of the original and revised Beck Depression Inventory. *Journal of clinical psychology*, 40(6), 1365-1367
- Beck, A. T., Epstein, N., Brown, G., & Steer, R. A. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: psychometric properties. *Journal of consulting and clinical psychology*, 56(6), 893.
- Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, J., & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of general psychiatry*, 4(6), 561-571.

- Blankstein, K. R., & Lumley, C. H. (2008). Multidimensional perfectionism and ruminative brooding in current dysphoria, anxiety, worry, and anger. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 26(3), 168-193
- Burns LR, Fedewa BA. Cognitive styles: Links with perfectionistic thinking. *J person individ Diffe*. 2005;38(1):103–13.
- Burns, D. D., & Beck, A. T. (1978). Cognitive behavior modification of mood disorders. In *Cognitive behavior therapy* (pp. 109-134). Springer, Boston, MA.
- Ciani, K., & Sheldon, K. (2010). Evaluating the mastery-avoidance goal construct: A study of elite college baseball players. *Psychology of sport and exercise*, 11, 127-132. doi:10.1016/j.psychsport.2009.04.005
- Cox, B. J., & Enns, M. W. (2003). Relative stability of dimensions of perfectionism in depression. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 35(2), 124.
- Custers, R., & Aarts, H. (2005). Positive affect as implicit motivator: on the nonconscious operation of behavioral goals. *Journal of personality and social psychology*, 89(2), 129.
- Damian, L. E., Stoeber, J., Negru, O., & Băban, A. (2014). Perfectionism and achievement goal orientations in adolescent school students. *Psychology in the Schools*, 51(9), 960-971.
- Di Schiena, R., Luminet, O., Philippot, P., & Douilliez, C. (2012). Adaptive and maladaptive perfectionism in depression: Preliminary evidence on the role of adaptive and maladaptive rumination. *Personality and Individual Differences*, 53(6), 774-778.
- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. *Handbook of child psychology*, 4, 643-691.
- Eddington, K. M. (2014). Perfectionism, goal adjustment, and self-regulation: A short-term follow-up study of distress and coping. *Self and Identity*, 13(2), 197-213.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 149–169.

- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, 72(1), 218.
- Elliot, A. J., & Fryer, J. W. (2008). The goal concept in psychology. In J. Shah & W. Gardner (Eds.), *Handbook of motivational science* (pp. 235–250). New York: Guilford Press
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of personality and social psychology*, 70(3), 461.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of educational psychology*, 100(3), 613.
- Enns, M. W., & Cox, B. J. (1999). Perfectionism and depression symptom severity in major depressive disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 37(8), 783-794.
- Flett, G. L., Coulter, L. M., Hewitt, P. L., & Nepon, T. (2011). Perfectionism, rumination, worry, and depressive symptoms in early adolescents. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(3), 159-176.
- Flett, G. L., Greene, A., & Hewitt, P. L. (2004). Dimensions of perfectionism and anxiety sensitivity. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 22(1), 39-57.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Dyck, D. G. (1989). Self-oriented perfectionism, neuroticism and anxiety. *Personality and Individual Differences*, 10(7), 731-735.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Heisel, M. J. (2014). The destructiveness of perfectionism revisited: Implications for the assessment of suicide risk and the prevention of suicide. *Review of General Psychology*, 18(3), 156-172.

- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K., & O'Brien, S. (1991). Perfectionism and learned resourcefulness in depression and self-esteem. *Personality and individual differences, 12*(1), 61-68.
- Flett, G. L., Madorsky, D., Hewitt, P. L., & Heisel, M. J. (2002). Perfectionism cognitions, rumination,
- Flett, G. L., Russo, F. A., & Hewitt, P. L. (1994). Dimensions of perfectionism and constructive thinking as a coping response. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 12*(3), 163-179.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive therapy and research, 14*(5), 449-468.
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of personality and social psychology, 85*(3), 541.
- Güler, D., & Çakır, G. (2016). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 4*(39).
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior.*
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of educational psychology, 92*(2), 316.
- Harris, P. W., Pepper, C. M., & Maack, D. J. (2008). The relationship between maladaptive perfectionism and depressive symptoms: The mediating role of rumination. *Personality and Individual differences, 44*(1), 150-160.
- Hart, B. A., Gilner, F. H., Handal, P. J., & Gfeller, J. D. (1998). The relationship between perfectionism and self-efficacy. *Personality and individual differences, 24*(1), 109-113.



- Hewitt, P. L. & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1990a). Perfectionism and depression: A multidimensional analysis. *Journal of social behavior and personality*, 5(5), 423.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1990b). Personality, hassles, and depression- Dimensions of perfectionism in a psychiatric sample. Manuscript submitted for publication.
- 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.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Ediger, E. (1996). Perfectionism and depression: Longitudinal assessment of a specific vulnerability hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology*, 105(2), 276.
- Hewitt, P. L., Mittelstaedt, W., & Flett, G. L. (1990). Self-oriented perfectionism and generalized performance importance in depression. *Individual Psychology*, 46, 67-73.
- Heyman, G. D., & Dweck, C. S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and emotion*, 16(3), 231-247.
- Higgins, E. T., Friedman, R. S., Harlow, R. E., Idson, L. C., Ayduk, O. N., & Taylor, A. (2001). Achievement orientations from subjective histories of success: Promotion pride versus prevention pride. *European Journal of Social Psychology*, 31(1), 3-23.
- Hisli, N. (1989). Beck Depresyon Ölçeğinin Üniversite Öğrencileri için Geçerliliği ve Güvenirliliği [Validity and reliability of Beck Depression Inventory]. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23, 3-13.
- Imprachim, C. (2016). Üniversite öğrencilerinin gençlik döneminde yaşadıkları aile sorunları ile depresif belirtiler arasındaki ilişkide mükemmeliyetçiliğin aracı rolünün incelenmesi (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

- Kawamura, K. Y., Hunt, S. L., Frost, R. O., & DiBartolo, P. M. (2001). Perfectionism, anxiety, and depression: Are the relationships independent?. *Cognitive therapy and research*, 25(3), 291-301.
- Kaya, E.Ü. (2018). Kendine Odaklı Tekrarlı Olumsuz (Ruminatif) Ve Kendine Odaklı İç Gözlemsel (Refleksif) Düşünme Tarzlarının Başarı Hedef Yönelimlerine Etkileri: Üniversite Öğrencileri Örneği. *Firat University Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(2)
- Kirkegaard Thomsen, D. (2006). The association between rumination and negative affect: A review. *Cognition and Emotion*, 20(8), 1216-1235.
- Lee, F. K., Sheldon, K. M., & Turban, D. B. (2003). Personality and the goal-striving process: The influence of achievement goal patterns, goal level, and mental focus on performance and enjoyment. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 256.
- Leff, J., Kuipers, L., Berkowitz, R., Vaughn, C., & Sturgeon, D. (1983). Life events, relatives' expressed emotion and maintenance neuroleptics in schizophrenic relapse. *Psychological Medicine*, 13(4), 799-806.
- Lyubomirsky, S., Caldwell, N. D., & Nolen-Hoeksema, S. (1998). Effects of ruminative and distracting responses to depressed mood on retrieval of autobiographical memories. *Journal of personality and social psychology*, 75(1), 166
- Madigan, D. J., Stoeber, J., & Passfield, L. (2017). Perfectionism and achievement goals revisited: The 3×2 achievement goal framework. *Psychology of Sport and Exercise*, 28, 120-124
- Marcus, D. K., Hughes, K. T., & Arnau, R. C. (2008). Health anxiety, rumination, and negative affect: a mediational analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 64(5), 495-501.
- Martin, J. (1999). [Creation of Multi-Domain Rumination Scale: MDRS]. Unpublished data.

- Martin, J., & Van Boekel, M. (2010). [Factor analysis of academic, social and problem solving MDRS]. Unpublished raw data.
- Martin, L. L., & Tesser, A. (1996). Some ruminative thoughts. *Advances in social cognition, 9*, 1-47.
- McIntosh, E., Gillanders, D., & Rodgers, S. (2010). Rumination, goal linking, daily hassles and life events in major depression. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice, 17*(1), 33-43.
- McIntosh, W. D., Harlow, T. F., & Martin, L. L. (1995). Linkers and Nonlinkers: Goal Beliefs as a Moderator of the Effects of Everyday Hassles on Rumination, Depression, and Physical Complaints 1. *Journal of Applied Social Psychology, 25*(14), 1231-1244
- McIntosh, W. D., Martin, L. L., & Jones, J. B. (1997). Goal beliefs, life events, and the malleability of people's judgments of their happiness. *Journal of Social Behavior and Personality, 12*(2), 567.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annu. Rev. Psychol., 57*, 487-503.
- Michl, L. C., McLaughlin, K. A., Shepherd, K., & Nolen-Hoeksema, S. (2013). Rumination as a mechanism linking stressful life events to symptoms of depression and anxiety: Longitudinal evidence in early adolescents and adults. *Journal of abnormal psychology, 122*(2), 339.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of educational psychology, 89*(4), 710.
- Muris, P., Roelofs, J., Meesters, C., & Boomsma, P. (2004). Rumination and worry in nonclinical adolescents. *Cognitive Therapy and Research, 28*(4), 539-554.
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of abnormal psychology, 100*(4), 569

- Nolen-Hoeksema, S. (2000). The role of rumination in depressive disorders and mixed anxiety/depressive symptoms. *Journal of abnormal psychology*, 109(3), 504
- Nolen-Hoeksema, S., & Morrow, J. (1991). A prospective study of depression and posttraumatic stress symptoms after a natural disaster: The 1989 Loma Preita earthquake. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 115–121.
- Nolen-Hoeksema, S., & Morrow, J. (1993). Effects of rumination and distraction on naturally occurring depressed mood. *Cognition & Emotion*, 7(6), 561-570.
- Olson, M. L., & Kwon, P. (2008). Brooding perfectionism: Refining the roles of rumination and perfectionism in the etiology of depression. *Cognitive Therapy and Research*, 32(6), 788-802.
- Oral, M. (1999). The relationship between dimensions of perfectionism, stressful life events and depressive symptoms in university students a test of diathesis-stress model of depression. Unpublished master's thesis, The Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Pacht, A. R. (1984). Reflections on perfection. *American psychologist*, 39(4), 386.
- Papageorgiou, C., & Wells, A. (2001). Positive beliefs about depressive rumination: Development and preliminary validation of a self-report scale. *Behavior Therapy*, 32(1), 13-26.
- Periasamy, S., & Ashby, J. S. (2002). Multidimensional perfectionism and locus of control: Adaptive vs. maladaptive perfectionism. *Journal of College Student Psychotherapy*, 17(2), 75-86.
- Roccas, S., Sagiv, L., Schwartz, S. H., & Knafo, A. (2002). The big five personality factors and personal values. *Personality and social psychology bulletin*, 28(6), 789-801.
- Shih, S. S. (2013). Autonomy support versus psychological control, perfectionism, and Taiwanese adolescents' achievement goals. *The Journal of Educational Research*, 106(4), 269-279
- Slade, P. D., & Owens, R. G. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. *Behavior modification*, 22(3), 372-390.

- Slaney, R. B., Ashby, J. S., & Trippi, J. (1995). Perfectionism: Its measurement and career relevance. *Journal of Career Assessment*, 3(3), 279-297.
- Solimanifar, O., Rezaei, Z., Rasuli, A. A., & Rasuli, M. (2015). The Relationship Between Positive and Negative Perfectionism and Depressive Symptoms: The Role of Academic Rumination
- Solimanifar, O., Sha'bani, F., Rezayi, Z., & Shoja'ei, A. (2014). Relationship between Academic Goal Orientations and Academic Rumination in University Students Ahvaz Jundishapour University of Medical Sciences. *Education Strategies in Medical Sciences*, 7(3), 173-180
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503.
- Sorotzkin, B. (1985). The quest for perfection: Avoiding guilt or avoiding shame?. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 22(3), 564.
- Stoeber, J., Stoll, O., Pescheck, E., & Otto, K. (2008). Perfectionism and achievement goals in athletes: Relations with approach and avoidance orientations in mastery and performance goals. *Psychology of sport and exercise*, 9(2), 102-121.
- Sun Selışık, Z. E. (2003). The dimensions of perfectionism and their relations to helpless explanatory style (Master's thesis).
- Thomsen, D. K., Tønnesvang, J., Schnieber, A., & Olesen, M. H. (2011). Do people ruminate because they haven't digested their goals? The relations of rumination and reflection to goal internalization and ambivalence. *Motivation and Emotion*, 35(2), 105-117.
- Toplu, E. Y., & Erden, G. T. D. (2013). Üstün yetenekli ergenlerde görülen mükemmelliyetçi tutumlar ve problem çözme becerilerinin psikolojik iyilik hali ile ilişkisi (Doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji (Uygulamalı/ Klinik) Anabilim Dalı).
- Treynor, W., Gonzalez, R., & Nolen-Hoeksema, S. (2003). Rumination reconsidered: A psychometric analysis. *Cognitive therapy and research*, 27(3), 247-259.

- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction, 18*, 251e266.
- Ulusoy, M., Şahin, N. H., & Erkmen, H. (1998). The Beck anxiety inventory: psychometric properties. *Journal of cognitive psychotherapy, 12*(2), 163-172.
- Van Boekel, M. (2011). *Examining the relation between academic rumination and achievement goal orientation* (Doctoral dissertation).
- Van Boekel, M., & Martin, J. M. (2014). Examining the Relation Between Academic Rumination and Achievement Goal Orientation. *Individual Differences Research, 12*.
- van Randenborgh, A., Hüffmeier, J., LeMoult, J., & Joormann, J. (2010). Letting go of unmet goals: Does self-focused rumination impair goal disengagement?. *Motivation and emotion, 34*(4), 325-332.
- Van Yperen, N. W. (2006). A novel approach to assessing achievement goals in the context of the 2×2 framework: Identifying distinct profiles of individuals with different dominant achievement goals. *Personality and social psychology bulletin, 32*(11), 1432-1445.
- Verner-Filion, J., & Gaudreau, P. (2010). From perfectionism to academic adjustment: The mediating role of achievement goals. *Personality and Individual Differences, 49*(3), 181-186.
- Yıldırım, İ., & Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(25).
- Wade, N. G., Vogel, D. L., Liao, K. Y., & Goldman, D. B. (2008). Measuring state-specific rumination: Development of rumination about an interpersonal offense scale. *Journal of Counselling Psychology, 55*, 419–426. doi:10.1037/0022-0167.55.3.419

- Watkins, E., Moulds, M., & Mackintosh, B. (2005). *Comparisons between rumination and worry in a non-clinical population. Behaviour Research and Therapy, 43(12), 1577–1585.* doi:10.1016/j.brat.2004.11.008
- Watson, J. M. (2012). Educating the Disagreeable Extravert: Narcissism, the Big Five Personality Traits, and Achievement Goal Orientation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 24(1), 76-88.*
- Wells, A., & Matthews, G. (1994). *Attention and emotion: A clinical perspective.* Hove, UK: Lawrence Erlbaum.
- Wheeler, H. A., Blankstein, K. R., Antony, M. M., McCabe, R. E., & Bieling, P. J. (2011). Perfectionism in anxiety and depression: Comparisons across disorders, relations with symptom severity, and role of comorbidity. *International Journal of Cognitive Therapy, 4(1), 66-91.*
- Xie, Y., Kong, Y., Yang, J., & Chen, F. (2019). *Perfectionism, worry, rumination, and distress: A meta-analysis of the evidence for the perfectionism cognition theory. Personality and Individual Differences, 139, 301–312.* doi:10.1016/j.paid.2018.11.028

## APPENDICES

### APPENDIX A: INFORM CONSENT FOR STUDY I



2009

Psikoloji Bölümü  
Department of Psychology

TED ÜNİVERSİTESİ  
TEDU UNIVERSITY  
06420 ANKARA-TURKEY

Tel: 90 (312) 585 00 00  
Faks: 90 (312) 418 41 48

#### Sayın Katılımcı,

Bu araştırma, TED Üniversitesi, Gelişim Odaklı Klinik Çocuk ve Ergen Psikolojisi Bölümü'nde yüksek lisans öğrencisi Aybüke Yardımcı tarafından yürütülmektedir. Araştırmanın amacı bireylerin **anılarını hatırlama ve gelecekle ilgili hedef yönelimleri arasındaki ilişkiyi** incelemektir. Bu çalışmanın katılımcılarını 18-22 yaşları aralığındaki bireyler oluşturacaktır. Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada sizden bazı sorulara cevap vermeniz istenecektir. İkinci aşamada sizden bazı durumları zihninizde canlandırmanız istenecektir. İkinci aşamaya katılmanız gerekli görüldüğünde 55ize tekrar çalışmaya davet edebilmek amacıyla sizden iletişim bilgisi istenecektir. Sizden alınan bilgiler bir bütün olarak değerlendirilecektir ve verileriniz deney yürütücüleri haricinde üçüncü kişiler ile paylaşılmayacaktır. Yanıtlayacağınız tüm sorularda ve sonra eğer katılırsanız ikinci çalışma aşamasında sadece bize vereceğiniz rumuz kullanılacak ve bu rumuz hiçbir şekilde bize verdiğiniz iletişim ve kimlik bilgileri ile eşleştirilmeyecektir.

Bu araştırmaya katılımınızı onayladığınız takdirde, çalışmanın katılımcısı olacaksınız. Çalışma süresince ve sonrasında kimlik bilgileriniz çalışma dışındaki hiç kimseyle izniniz dışında paylaşılmayacaktır. Bu çalışma kapsamında elde edilecek olan bilimsel bilgiler sadece araştırmacılar tarafından yapılan bilimsel yayınlarda, sunumlarda eğitim amaçlı paylaşılacaktır. Toplanan veriler isminiz silinerek, bilgisayarda şifreli bir dosyada tutulacaktır.

Bu çalışmaya katılım gönüllük esasına dayalıdır. Bu projeye katılımınız hatırlama, zihninizde canlandırma ve gelecekle ilgili hedef yönelimlerinizi farkında olma gibi psikolojik süreçler konusunda bilgilenmenize katkı sağlayabilir.

Uygulamada yer alan hiçbir aşama kişisel rahatsızlık verecek nitelikte değildir. Ancak herhangi bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz, uygulamaları nedenini açıklamaksızın yarıda bırakıp araştırmadan çıkmakta serbestsiniz. Böyle bir durumda vermiş olduğunuz bilgilerin araştırmacı tarafından kullanılması ancak sizin onayınızla mümkün olacaktır.

Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak ve yanıtlanmasını istediğiniz sorularınız için araştırmayı yürüten Aybüke Yardımcı (E-posta: aybuke.yardimci@tedu.edu.tr) ve Doç. Dr. Tuğba Uzer-Yıldız (tugba.uzer@tedu.edu.tr) ile iletişim kurabilirsiniz.



*Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Bu proje kapsamında gereken ölçeklerin doldurulmasında yer alacağımı biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum.*

Projeye katılmak istiyorum

Evet /

Hayır

Ad Soyad:.....

Katılımcının İmzası: .....

Tarih .....

Araştırmacının Adı, Soyadı ve İmzası

Aybüke Yardımcı

**“Bu araştırmaya katılmamanız durumunda dersinize girmekte olan ben dahil tüm hocalarınız tarafından araştırmaya katılmadığınız için herhangi bir olumsuz tavırla karşılaşmayacağınızı, ya da ders notlarınız açısından herhangi bir dezavantajlı durum yaşamayacağınızı tahahhüt ederim”**

**Doç. Dr. Tuğba Uzer Yıldız**

*Araştırmaya katılımınız ve haklarınızın korunmasına yönelik sorularınız varsa ya da herhangi bir şekilde risk altında olduğunuza veya strese maruz kalacağına inanıyorsanız TED Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'na (0312 585 00 11) telefon numarasından veya [iaek@tedu.edu.tr](mailto:iaek@tedu.edu.tr) eposta adresinden ulaşabilirsiniz.*

**APPENDIX B: DEMOGRAPHICAL INFORMATION FORM**  
**DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU**

**Lütfen aşağıdaki boşlukları doldurunuz.**

Kimliğinizi deşifre etmeden size tekrar ulaşabilmemiz için **isminizin ilk üç harfini** ve **doğum gününüzü gün-ay olarak** rumuz kısmına yazınız (Örneğin, Gör2606).

**Rumuz:** .....

**İletişim: E-posta:** ..... **Tel:** .....

**1. Cinsiyetiniz:** Erkek ( ) Kadın ( ) Diğer ( )

**2. Doğum Tarihiniz (gün, ay, yıl olarak):** .....

**3. Okuduğunuz/bitirdiğiniz bölüm:** .....

**4. Mesleğiniz:** .....

**5. Kronik bir rahatsızlığınız var mı? Var ise lütfen belirtiniz:**

.....

**6. Daha önce herhangi bir psikolojik destek aldınız mı: Evet ( ) Hayır ( )**

**Evet ise lütfen kısaca başvurma nedeninizi belirtiniz:** .....

**7. Son iki yıl içinde düzenli olarak kullandığınız ilaç var mı? Var ise lütfen belirtiniz:**

.....

**8. Son bir yıl içinde travmatik bir olay yaşadınız mı: Evet ( ) Hayır ( )**

**(Var ise kısaca belirtiniz)**

.....

**APPENDIX C: HEWITT & FLETT'S MULTIDIMENSIONAL  
PERFECTIONISM SCALE (MPS-HF)**

**H-ÇBMÖ**

Aşağıda kişilik özellik ve davranışlarına ilişkin bir dizi ifade bulunmaktadır. Her ifadeyi okuduktan sonra o görüşe ne kadar katıldığınızı belirtiniz. Kesinlikle katılıyorsanız 7

rakamını, kesinlikle katılmıyorsanız 1 rakamını işaretleyiniz. Bu iki görüş arasındaki düşüncelerinizi rakamlardan sizce en uygun olanını yuvarlak içine alarak ifade edebilirsiniz.

Eğer bir ifade ile ilgili fikriniz yoksa ya da kararsızsanız 4 rakamını işaretleyiniz.

|   | Hiç Katılmıyorum |   |   | Tamamen Katılıyorum |   |   |   |
|---|------------------|---|---|---------------------|---|---|---|
| 1) Bir iş üzerinde çalıştığımda, iş kusursuz olana kadar rahatlayamam.      | 1                | 2 | 3 | 4                   | 5 | 6 | 7 |
| 2) Başkalarını kolay pes ettikleri için eleştirmem.                         | 1                | 2 | 3 | 4                   | 5 | 6 | 7 |
| 3) Yakınlarımla başarılı olmaları gerekmez.                                 | 1                | 2 | 3 | 4                   | 5 | 6 | 7 |
| 4) Arkadaşlarımı "en iyiden" daha azına razı oldukları için pek eleştirmem. | 1                | 2 | 3 | 4                   | 5 | 6 | 7 |
| 5) Başkalarının benden beklentilerini karşılamakta zorlanırım.              | 1                | 2 | 3 | 4                   | 5 | 6 | 7 |
| 6) Amaçlarımdan bir tanesi yaptığım her şeyde mükemmel olmaktır.            | 1                | 2 | 3 | 4                   | 5 | 6 | 7 |
| 7) Başkaları yaptıkları her şeyin en iyisini yapmalıdırlar.                 | 1                | 2 | 3 | 4                   | 5 | 6 | 7 |
| 8) İşlerimde asla mükemmelliği hedeflemem.                                  | 1                | 2 | 3 | 4                   | 5 | 6 | 7 |
| 9) Çevremdekiler benim de hata yapabileceğimi kolayca kabul ederler.        | 1                | 2 | 3 | 4                   | 5 | 6 | 7 |
| 10) Bir yakınımın yapabileceğinin en iyisini yapmamış                       | 1                | 2 | 3 | 4                   | 5 | 6 | 7 |

|   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| olması benim için önemli değildir.  |   |   |   |   |   |   |   |
| 11) Bir işi ne kadar iyi yaparsam çevremdekiler daha da iyisini yapmamı beklerler.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12) Mükemmel olma ihtiyacını çok az hissederim.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13) Yaptığım bir şey kusursuz değilse, çevremdekiler tarafından yetersiz bulunur.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14) Olabildiğim kadar mükemmel olmaya çalışırım.                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15) Giriştiğim her işte mükemmel olmam çok önemlidir.                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16) Benim için önemli olan insanlardan beklentilerim yüksektir.                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17) Yaptığım her şeyde en iyi olmaya çalışırım.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18) Çevremdekiler yaptığım her şeyde başarılı olmamı beklerler.                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19) Çevremdeki insanlar için çok yüksek standartlarım yoktur.                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20) Kendim için mükemmelden daha azını kabul edemem.                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21) Başkalarının benden hoşlanması için her konuda üstün başarı göstermem gerekmez. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22) Kendilerini geliştirmek için  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

|   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| uğraşmayan kişilere değer vermem.   |   |   |   |   |   |   |   |
| 23) Yaptığım işte hata bulmak, beni rahatsız eder.                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24) Arkadaşlarımdan çok şey beklemem.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 25) Benim için başarı başkalarını memnun etmek için daha çok çalışmak anlamına gelir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 26) Birisinden bir iş yapmasını istersem, o işi mükemmel yapmasını beklerim.          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 27) Yakınlarımla hata yapmasına tahammül edemem.                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 28) Hedeflerimi belirlemede mükemmeliyetçiyimdir.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 29) Değer verdiğim kişiler beni hiç bir zaman hayal kırıklığına uğratmamalıdır.       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 30) Başarısız olduğum zamanlar bile başkaları yetersiz olduğumu düşünmezler.          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 31) Başkalarının benden çok şey beklediğini düşünüyorum.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 32) Her zaman yapabileceğimin en iyisini yapmaya çalışmalıyım.                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 33) Bana göstermeseler bile, hata yaptığım zaman diğer insanlar bana çok bozulurlar.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

|  |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 34)Yaptığım her şeyde mükemmel olmak zorunda değilim.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 35) Ailem benden mükemmel olmamı bekler.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 36) Kendime yüksek hedefler koymam.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 37) Annem ve babam hayatımın her alanında en başarılı olmamı pek beklemezler.                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 38) Sıradan insanlara değer veririm.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 39) İnsanlar benden mükemmelden daha azını kabul etmezler.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 40) Kendim için çok yüksek standartlar koyarım.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 41) İnsanlar benden verebileceğimden fazlasını beklerler.                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 42) Okulda veya işte her zaman başarılı olmalıyım.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 43) Bir arkadaşımın elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışmaması benim için önemli değildir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 44) Hata yapsam bile, etrafımdaki insanlar yetersiz ve beceriksiz olduğumu düşünmezler.        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 45) Çevremdekilerin yaptığı her şeyde üstün başarı göstermelerini pek beklemem.                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

## APPENDIX D: BECK DEPRESSION INVENTORY (BDI)

Sayın katılımcı, aşağıda gruplar halinde cümleler verilmektedir. Öncelikle her gruptaki cümleleri dikkatle okuyunuz. BUGÜN DAHİL GEÇEN HAFTA İÇİNDE kendinizi nasıl hissettiğinizi en iyi anlatan cümleyi seçerek yanındaki numarayı daire içine alınız.

- 1- (0) Üzgün ve sıkıntılı değilim.  
(1) Kendimi üzüntülü ve sıkıntılı hissediyorum.  
(2) Hep üzüntülü ve sıkıntılıyım. Bundan kurtulamıyorum.  
(3) O kadar üzgün ve sıkıntılıyım ki, artık dayanamıyorum.
- 2- (0) Gelecek hakkında umutsuz ve karamsar değilim.  
(1) Gelecek için karamsarım.  
(2) Gelecekte beklediğim hiçbir şey yok.  
(3) Gelecek hakkında umutsuzum ve sanki hiçbir şey düzelmeyecekmiş gibi geliyor.
- 3- (0) Kendimi başarısız biri olarak görmüyorum.  
(1) Başkalarından daha başarısız olduğumu hissediyorum.  
(2) Geçmişe baktığımda başarısızlıklarla dolu olduğunu görüyorum.  
(3) Kendimi tümüyle başarısız bir insan olarak görüyorum.
- 4- (0) Her şeyden eskisi kadar zevk alıyorum.  
(1) Birçok şeyden eskiden olduğu gibi zevk alamıyorum.  
(2) Artık hiçbir şey bana tam anlamıyla zevk vermiyor.  
(3) Her şeyden sıkılıyorum.
- 5- (0) Kendimi herhangi bir biçimde suçlu hissetmiyorum.  
(1) Kendimi zaman zaman suçlu hissediyorum.  
(2) Çoğu zaman kendimi suçlu hissediyorum.  
(3) Kendimi her zaman suçlu hissediyorum.
- 6- (0) Kendimden memnunum.  
(1) Kendimden pek memnun değilim.  
(2) Kendime kızgınım.  
(3) Kendimden nefrete ediyorum.
- 7- (0) Başkalarından daha kötü olduğumu sanmıyorum.  
(1) Hatalarım ve zayıf taraflarım olduğunu düşünmüyorum.  
(2) Hatalarımdan dolayı kendimden utanıyorum.  
(3) Her şeyi yanlış yapıyormuşum gibi geliyor ve hep kendimde kabahat buluyorum.
- 8- (0) Kendimi öldürmek gibi düşüncülerim yok.  
(1) Kimi zaman kendimi öldürmeyi düşündüğüm oluyor ama yapmıyorum.

- (2) Kendimi öldürmek isterdim.  
(3) Fırsatını bulsam kendimi öldürürüm.
- 9-** (0) İçimden ağlamak geldiği pek olmuyor.  
(1) Zaman zaman içimden ağlamak geliyor.  
(2) Çoğu zaman ağlıyorum.  
(3) Eskiden ağlayabilirdim ama şimdi istesem de ağlayamıyorum.
- 10-** (0) Her zaman olduğumdan daha canı sıkkın ve sinirli değilim.  
(1) Eskisine oranla daha kolay canım sıkılıyor ve kızıyorum.  
(2) Her şey canımı sıkıyor ve kendimi hep sinirli hissediyorum.  
(3) Canımı sıkkan şeylere bile artık kızamıyorum.
- 11-** (0) Başkalarıyla görüşme, konuşma isteğimi kaybetmedim.  
(1) Eskisi kadar insanlarla birlikte olmak istemiyorum.  
(2) Birileriyle görüşüp konuşmak hiç içimden gelmiyor.  
(3) Artık çevremde hiç kimseyi istemiyorum.
- 12-** (0) Karar verirken eskisinden fazla güçlük çekmiyorum.  
(1) Eskiden olduğu kadar kolay karar veremiyorum.  
(2) Eskiye kıyasla karar vermekte çok güçlük çekiyorum.  
(3) Artık hiçbir konuda karar veremiyorum.
- 13-** (0) Her zamankinden farklı görüldüğümü sanmıyorum.  
(1) Aynada kendime her zamankinden kötü görünüyorum.  
(2) Aynaya baktığımda kendimi yaşlanmış ve çirkinleşmiş buluyorum.  
(3) Kendimi çok çirkin buluyorum.
- 14-** (0) Eskisi kadar iyi iş güç yapabiliyorum.  
(1) Her zaman yaptığım işler şimdi gözümde büyüyor.  
(2) Ufacık bir işi bile kendimi çok zorlayarak yapabiliyorum.  
(3) Artık hiçbir iş yapamıyorum.
- 15-** (0) Uykum her zamanki gibi.  
(1) Eskisi gibi uyuyamıyorum.  
(2) Her zamankinden 1-2 saat önce uyanıyorum ve kolay kolay tekrar uykuya dalamıyorum.  
(3) Sabahları çok erken uyanıyorum ve bir daha uyuyamıyorum.
- 16-** (0) Kendimi her zamankinden yorgun hissetmiyorum.  
(1) Eskiye oranla daha çabuk yoruluyorum.  
(2) Her şey beni yoruyor.  
(3) Kendimi hiçbir şey yapamayacak kadar yorgun ve bitkin hissediyorum.



- 17-** (0) İştahım her zamanki gibi.  
(1) Eskisinden daha iştahsızım.  
(2) İştahım çok azaldı.  
(3) Hiçbir şey yiyemiyorum.
- 18-** (0) Son zamanlarda zayıflamadım.  
(1) Zayıflamaya çalışmadığım halde en az 2 Kg verdim.  
(2) Zayıflamaya çalışmadığım halde en az 4 Kg verdim.  
(3) Zayıflamaya çalışmadığım halde en az 6 Kg verdim.
- 19-** (0) Sağlığım ile ilgili kaygılarım yok.  
(1) Ağrılar, mide sancuları, kabızlık gibi şikayetlerim oluyor ve bunlar beni tasalandırıyor.  
(2) Sağlığımın bozulmasından çok kaygılanıyorum ve kafamı başka şeylere vermekte zorlanıyorum.  
(3) Sağlık durumum kafama o kadar takılıyor ki, başka hiçbir şey düşünemiyorum.
- 20-** (0) Sekse karşı ilgimde herhangi bir değişiklik yok.  
(1) Eskisine oranla sekse ilgim az.  
(2) Cinsel isteğim çok azaldı.  
(3) Hiç cinsel istek duymuyorum.
- 21-** (0) Cezalandırılması gereken şeyler yapığımı sanmıyorum.  
(1) Yaptıklarımın dolaylı olarak cezalandırılabilirim diye düşünüyorum.  
(2) Cezamı çekmeyi bekliyorum.  
(3) Sanki cezamı bulmuşum gibi geliyor.

## APPENDIX E: BECK ANXIETY INVENTORY (BAI)

### BAI

Aşağıda insanların kaygılı ya da endişeli oldukları zamanlarda yaşadıkları bazı belirtiler verilmiştir. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyunuz. Daha sonra, her maddedeki belirtinin BUGÜN DAHİL SON BİR (1) HAFTADIR sizi ne kadar rahatsız ettiğini yandakine uygun yere (x) işareti koyarak belirleyiniz.

|  | <b>Hiç<br/>(0)</b> | <b>Hafif<br/>Düzye<br/>Beni Pek<br/>Etkilemedi<br/>(1)</b> | <b>Orta<br/>Düzye<br/>Hoş Değildi<br/>Ama<br/>Katlanabildim<br/>(2)</b> | <b>Ciddi<br/>Düzye<br/>Dayanmakta<br/>Çok<br/>Zorlandım<br/>(3)</b> |
|--|--------------------|--|---|---|
| 1. Bedeninizin herhangi bir yerinde uyuşma veya karıncalanma |                    |  |   |   |
| 2. Sıcak/ateş basmaları                                      |                    |  |   |   |
| 3. Bacaklarda halsizlik, titreme                             |                    |  |   |   |
| 4. Gevşeyememe   |                    |  |   |   |
| 5. Çok kötü şeyler olacak korkusu                            |                    |  |   |   |
| 6. Baş dönmesi veya sersemlik                                |                    |  |   |   |
| 7. Kalp çarpıntısı   |                    |  |   |   |
| 8. Dengeyi kaybetme duygusu                                  |                    |  |   |   |
| 9. Dehşete kapılma   |                    |  |   |   |
| 10. Sinirlilik   |                    |  |   |   |
| 11. Boğuluyormuş gibi olma duygusu                           |                    |  |   |   |
| 12. Ellerde titreme  |                    |  |   |   |
| 13. Titreklik  |                    |  |   |   |
| 14. Kontrolü kaybetme korkusu                                |                    |  |   |   |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
| 15. Nefes almada güçlük                        |  |  |  |  |
| 16. Ölüm korkusu                               |  |  |  |  |
| 17. Korkuya kapılma                            |  |  |  |  |
| 18. Midede hazımsızlık ya da rahatsızlık hissi |  |  |  |  |
| 19. Baygınlık                                  |  |  |  |  |
| 20. Yüzün kızarması                            |  |  |  |  |
| 21. Terleme (sıcaklığa bağlı olmayan)          |  |  |  |  |

## APPENDIX F: ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATION QUESTIONNAIRE BYÖ

Bu anketlerden elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır. Her sorunun karşısında bulunan; (1) Hiç bir zaman (2) Nadiren (3) Sık sık (4) Genellikle ve (5) Her zaman anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim.

|    |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1  | Derslerde öğreneceğim konuları geniş ve kapsamlı bir şekilde öğrenmeye çalışırım.           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2  | Başarısız olduğum durumlarda daha fazla çalışmayı denerim.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3  | Zamanla öğrendiklerimi unutma düşüncesi beni kaygılandırır.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4  | Diğerlerinin düşük notlar aldığı bir sınavdan yüksek not almak başarımın bir göstergesidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5  | Hataların öğrenmenin doğal bir parçası olduğuna inanırım.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6  | Az çalışma gerektiren derslerin daha iyi olduğunu düşünürüm.                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7  | Yetenek ve becerilerimi geliştirmeye yardımcı olan fırsatlar benim için çok önemlidir.      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8  | Okul çalışmalarımı yapmamın en önemli nedeni utandırıcı bir duruma düşmemektir.             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9  | Sınıfta bir soruya cevap verdiğimde komik duruma düşmekten kaygılanırım.                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Öğrenme çalışmalarımı doğru olarak yapamamaktan kaçınırım.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Bilgi ve beceri anlamında kendimi sürekli geliştirmeyi amaçlarım.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Öğrenme çalışmalarımı mümkün olduğunca en iyi şekilde yapmaya çalışırım.                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | En önemli amaçlarımdan birisi diğerlerine göre daha zeki görünmektir.                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Sınavdan yüksek not almak başarımın en önemli göstergesidir.                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Öğreneceğim şeyleri yanlış öğrenme ihtimali beni endişelendirir.                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Başarılı olamayacağımı düşündüğüm öğrenme çalışmalarına katılmaktan kaçınırım.              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Başarısız olduğum durumlarda bile bir şeyler öğrendiğime inanırım.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Arkadaşlarıma göre daha başarılı görünmek benim için çok önemlidir.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Sınıfta kötü not alma ihtimalinden dolayı kaygılanırım.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Öğrenme çalışmalarımda hata yapmamak için aşırı özen gösteririm.                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Sınıftaki diğer öğrencilerin başarılı birisi olduğumu düşünmesi benim için önemlidir.       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Başarılı olabilmem için neler yapmam gerektiğini çok iyi bilirim.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Dersleri tam anlamıyla öğrenememe korkusu yaşarım.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | İyi not alabilmek için gerekirse kopya çekerim.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

|    |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 25 | Diğer öğrencilere göre başarısız veya beceriksiz görünmekten kaçınmaya çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | Arkadaşımdan daha bilgili görünmek benim için çok önemlidir.                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## APPENDIX G: INFORM CONSENT FOR STUDY II



2009  
Psikoloji Bölümü  
Department of Psychology

TED ÜNİVERSİTESİ  
TEDU UNIVERSITY  
06420 ANKARA-TURKEY

Tel: 90 (312) 585 00 00  
Faks: 90 (312) 418 41 48

### KATILIMCI ONAM FORMU

**Sayın katılımcı,**

**Bu araştırma kişilerin belirli niteliklerdeki bir anılarını hatırlama ve gelecekle ilgili hedefleri arasındaki ilişkiyi ölçmek adına yürütülmektedir.** Çalışmanın katılımcılarını 18-22 yaşları aralığındaki bireyler oluşturmaktadır. Mevcut araştırma iki aşamadan oluşmakta ve araştırmanın konusu için gerekli koşulları sağlayan bireyler ikinci aşamaya çağırılmaktadır. Birinci aşamada sizden bazı sorulara cevap vermeniz istenmiştir. İçinde bulunduğunuz bu aşamada ise sizden bazı durumları zihninizde canlandırmanız istenecektir.

Sizden alınan bilgiler bir bütün olarak değerlendirilecektir ve verileriniz deney yürütücüsü haricinde üçüncü kişiler ile paylaşılmayacaktır. Yanıtlayacağınız tüm sorularda ve sonra eğer katılırsanız ikinci çalışma aşamasında sadece bize vereceğiniz rumuz kullanılacak ve bu rumuz hiçbir şekilde bize verdiğiniz iletişim ve kimlik bilgileri ile eşleştirilmeyecektir.

Çalışma süresince ve sonrasında kimlik bilgileriniz çalışma dışındaki hiç kimseyle izniniz dışında paylaşılmayacaktır. Bu çalışma kapsamında elde edilecek olan bilimsel bilgiler sadece araştırmacılar tarafından yapılan bilimsel yayınlarda, sunumlarda eğitim amaçlı paylaşılacaktır. Toplanan veriler isminiz silinerek, bilgisayarda şifreli bir dosyada tutulacaktır.

Bu çalışmaya katılım gönüllük esasına dayalıdır. Bu projeye katılımınız hatırlama, zihninizde canlandırma ve gelecekle ilgili hedef yönelimleriniz farkında olma gibi psikolojik süreçler konusunda bilgilenmenize katkı sağlayabilir.

Uygulamada yer alan hiçbir aşama kişisel rahatsızlık verecek nitelikte değildir. Ancak herhangi bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz, uygulamaları nedenini açıklamaksızın yarıda bırakıp araştırmadan çıkmakta serbestsiniz. Böyle bir durumda vermiş olduğunuz bilgilerin araştırmacı tarafından kullanılması ancak sizin onayınızla mümkün olacaktır.

**Araştırmaya katılım konusunda herhangi bir zorlanma ya da rahatsızlık yaşarsanız geri çekilme hakkınız bulunmaktadır.**

**Araştırmanın sonuçlarını öğrenmek ya da daha fazla bilgi almak için aşağıdaki isimlere başvurabilirsiniz.**

**Aybüke Yardımcı (E-posta: aybuke.yardimci@tedu.edu.tr)**

**Doç. Dr. Tuğba Uzer-Yıldız (E-posta: tugba.uzer@tedu.edu.tr)**

***Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Bu proje kapsamında gereken ölçeklerin***

*doldurulmasında yer alacağımı biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum.*

Projeye katılmak istiyorum

Evet /

Hayır

Ad Soyad:.....

Katılımcının İmzası: .....

Tarih .....

Araştırmacının Adı, Soyadı ve İmzası

Aybüke Yardımcı

**“Bu araştırmaya katılmamanız durumunda dersinize girmekte olan ben dahil tüm hocalarınız tarafından araştırmaya katılmadığınız için herhangi bir olumsuz tavırla karşılaşmayacağınızı, ya da ders notlarınız açısından herhangi bir dezavantajlı durum yaşamayacağınızı tahahhüt ederim”**

**Doç. Dr. Tuğba Uzer Yıldız**

*Araştırmaya katılımınız ve haklarınızın korunmasına yönelik sorularınız varsa ya da herhangi bir şekilde risk altında olduğunuza veya strese maruz kalacağına inanıyorsanız TED Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'na (0312 585 00 11) telefon numarasından veya [iaek@tedu.edu.tr](mailto:iaek@tedu.edu.tr) eposta adresinden ulaşabilirsiniz.*

## APPENDIX H: INSTRUCTIONS FOR RUMINATION INDUCTION

### RUMİNASYON YÖNERGELERİ

#### KATILIMCI KARŞILAMA

Merhaba, hoşgeldiniz. Çalışmamıza başlamadan önce şu formu okumanızı ve eğer onaylıyorsanız imzalamanızı istiyorum. (Onam formu katılımcıya verilir)

#### ONAM FORMU AÇIKLAMA

- 1)Size verilen onam formunda da açıklandığı gibi çalışmamız bazı anıları hatırlama ve gelecekle ilgili hedefleriniz arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılmaktadır.
- 2)Çalışmamız iki aşamadan oluştuğu için size daha önce verilen anketlerden elde edilen sonuçlara göre araştırma koşullarını sağlayan katılımcıları buraya davet ediyoruz. Siz de bunlardan birisiniz.
- 3)Katılımla ilgili herhangi bir zorunluluk bulunmamakla beraber, herhangi bir nedenden ötürü rahatsızlık hissetmeniz durumunda çalışmadan çekilme hakkına sahiptiriniz.
- 4)Hazırsanız başlayabiliriz.

#### RUMİNASYON ÖNCESİ BİLGİLENDİRME

- 1) Şimdi öncelikle size vereceğim bu ölçeği eksiksiz bir şekilde doldurmanızı istiyorum (AGOQ 1 verilir)

#### RUMİNASYON KOŞULU BİLGİLENDİRME

- 1) Şimdi sizden geçmişte yaşadığımız akademik anlamda başarısız olduğunuzu düşündüğünüz bir anınızı hatırlamanızı istiyorum. **AKADEMİK ALANDA OLMASI ÖNEMLİ.** Bu yakın ya da uzak geçmişte yaşadığımız bir anı olabilir. Örneğin belirli bir sınavdan kalmak, başarısız olmak gibi. Anınızı bana anlatma gibi bir koşulumuz bulunmamaktadır, o yüzden hatırladığınız anıyı lütfen içinizde tutun. Şimdi böyle bir anınızı düşünün ve bana hatırladığınızda “TAMAM” diyin.
- 2) Şimdi, o anınızı hatırladığınıza göre sizden sırasıyla bu anıyla ilgili bazı şeyler düşünmenizi isteyeceğim. Zihninizde en iyi şekilde canlandırabilmek için kendinizi nasıl rahat hissederseniz o şekilde yapmakta serbestsiniz. Gözlerinizi kapatabilir, ya da istediğiniz bir yere odaklanabilirsiniz. İsteyeceğim şeyleri sırasıyla, bölünmeden yapmanız önemli. Söylediğim şeyleri tam olarak canlandırdığınızı düşünseniz dahi bana “tamam düşündüm” demenize gerek yok. Çünkü ben belirli bir süre içerisinde zaten diğer maddeye geçişi sağlayacağım. O yüzden benim sizden sırasıyla istediğim şeyleri bölmemenizi ve anladığınız şekliyle zihninizde canlandırmanızı istiyorum. Eğer çok iyi canlandıramadığınızı düşünürseniz, bu sorun değil. Ancak bunu belirtmek için lütfen deneyin sonunda bekleyiniz.
- 3) Soracağımız soruları şimdi sorabilirsiniz. Hazırsanız başlıyorum.



## APPENDIX I: THE ITEMS OF RUMINATION INDUCTION

### RUMİNASYON KOŞULU MADDELERİ

- 1) Şimdi az önce hatırladığınız anının olduğu anı zihninizde canlandırın. (Mesela nereyediniz, nasıl bir andı, kimler vardı yanınızda gibi?)
- 2) Şimdi de bu yaşantının sizde ne derecede stres yarattığı üzerine düşünün. (Mesela o an vücudunuzda stresi ne kadar hissetmişsiniz, bedeninizde neler olmuştu gibi?)
- 3) Şimdi de bu yaşantının sizin daha sonraki hayatınızı nasıl etkilediği üzerinde düşünün (Mesela ne gibi etkilere yol açmıştır sizin hayatınızda ya da yeni olduysa ne gibi etkiler olacaktır?)
- 4) Şimdi de bu yaşantının sizin için ne anlam ifade ettiği üzerinde düşünün (yani sizin için bu olay ne anlam taşıyordu?)
- 5) Şimdi de bu yaşantının oluşmasına neden olan faktörler üzerinde düşünün (Yani sizin hayatınızda bunun olmasına neden olan etkenler neler olabilir?)
- 6) Şimdi de bu faktörlerin sizin hayatınızdaki diğer olumsuz yaşantıların oluşmasına nasıl bir etki sağladığı üzerinde düşünün (Yani hayatınızdaki olumsuz anlamda nelere katkı sağladı ya da sağlayabilir?)
- 7) Şimdi de bu yaşantının sizin hayatınızın farklı alanlarını nasıl etkileyebileceği üzerinde düşünün (örneğin sosyal hayatınız, aile hayatınız gibi?)
- 8) Şimdi de bu yaşantının sizin için ne derecede önemli olduğu üzerine düşünün (Yani bu yaşantı sizin hayatınızda ne miktarda önem taşıyordu?)
- 9) Şimdi de bu gibi yaşantıların sizin hayatınızda ne sıklıkta meydana geldiği hakkında düşünün (Yani benzer yaşantıları ne kadar yaşıyorsunuz hayatınızda?)
- 10) Şimdi de bu yaşantının, sizin bu olaydan sonraki olaylarla başa çıkma becerinizi nasıl etkilediği ya da etkileyebileceği hakkında düşünün (Mesela sizi benzer olaylarla başa çıkma konusunda nasıl etkilemiştir?)
- 11) Şimdi de bu olayla o zaman, nasıl daha kolay başa çıkabilirdiniz? Bunun üzerine düşünün (Örneğin hangi duygular ya da neler yapmak daha kolay başa çıkmanızı sağlardı ?)
- 12) Şimdi de sizin bu olayın oluşmasındaki hatalarımızın ve eksiklerimizin neler olabileceği hakkında düşünün (Yani kendinizle ilgili olan etkenler neler olmuş olabilir?)

13) Şimdi de geçmişte bu olayın oluşumunun önlenmesinde rol oynayabilecek güçlü yanlarınızın nelerdi? Bunu düşünün. (Yani sizinle ilgili hangi özellikler bu olayın oluşmasını engelleyebilirdi?)

14) Şimdi de bu olay üzerinde ne sıklıkla ve hangi zamanlarda daha çok konuştuğunuzu düşünün (Mesela kimlerle hangi zamanlarda ne sıklıkla konuşuyordunuz ya da hala konuşuyorsunuz?)

15) Şimdi de bu gibi olayların sizin ve başkalarının başına gelme oranının ne derecede farklılaştığı üzerine düşünün (Yani diğer insanlarla karşılaştığımızda sizin başınıza ne sıklıkla geliyordur bu ve benzeri olaylar?)

16) Şimdi de bu olay başınıza geldiğinde sizin günlük rutininizi nasıl ve ne derecede etkilediği üzerine düşünün. (Bu olay günlük hayatınızı o zaman ne kadar etkilemişti?)

**APPENDIX J: POST- RUMINATION INDUCTION NEGATIVE  
AFFECTIVITY CHECKING  
DSDK**

Şimdi lütfen duygularınızın ne derecede olumlu ya da olumsuz olduğunu işaretleyiniz.

Çok olumsuz hissediyorum  
hissediyorum

Nötr

Çok olumlu

|    |    |    |    |    |   |   |   |   |   |   |
|----|----|----|----|----|---|---|---|---|---|---|
| -5 | -4 | -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|----|----|----|----|---|---|---|---|---|---|

## APPENDIX K: MEMORY VALIDITY CHECKING

RKGK

Deney sırasında anıyı....

**Az netlikte hatırladım  
hatırladım**

**Çok netlikte**

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

Deney sırasında benim için bu anı....

**Hiç canlı değildi  
canlıydı**

**Çok**

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

**Hiç renkli değildi  
renkliydi**

**Çok**

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

**Lütfen az önce hatırladığınız anınızı aşağıdaki boşluğa kısaca yazın.**

.....  
.....  
.....  
.....

## APPENDIX L: THE INSTRUCTIONS AND ITEMS OF POST-RUMINATION INDUCTION INTERVENTION

### DENEY SONRASI MÜDAHALE

- 1) Şimdi tıpkı az önce akademik alanda bir başarısızlığınızı düşündüğünüz gibi bu sefer de hayatınızda kendinizi en mutlu hissettiğiniz anlardan birini hatırlamanızı istiyorum.
- 2) Az önceki gibi anınızı ve sonrasında sizden isteyeceğim şeyleri bana anlatmadan sadece düşünmenizi istiyorum. Şimdi böyle bir anınızı hatırladıktan sonra bana TAMAM diyin lütfen.
- 3) Şimdi anınızı hatırladığınıza göre yine sizden sırasıyla bu anıyla ilgili bazı şeyler düşünmenizi isteyeceğim. Yine nasıl rahat bir şekilde düşüneceğinizi hissediyorsanız o şekilde yapmakta serbestsiniz. Yani az önce yaptığımız görevden hiçbir farkı yok, sadece sizden bu sefer hayatınızdan çok mutlu hissettiğiniz anlardan birini hatırlamanızı rica edeceğim. Böyle bir anınızı hatırladığınızda başlayabiliriz.
- 4) Sormak istediğiniz soru var mı? Yoksa hazırsanız başlıyorum:
  - 1) Şimdi, kendinizi çok mutlu hissettiğiniz bu anı zihninizde canlandırın.
  - 2) Bu anınız sırasında yanınızda kimlerin olduğunu düşünün.
  - 3) Sizi o an asıl mutlu eden şeyin ne olduğunu düşünün.
  - 4) Tam o an kendinizin ne yapmakta olduğunu düşünün.
  - 5) O an etrafınızda başka nelerin olduğunu düşünün.
  - 6) Bulduğunuz ortam içerisindeki konumunuzu düşünün.
  - 7) O an mutluluk dışında başka hangi duyguları hissettiğinizi düşünün.
  - 8) Bulduğunuz ortamın fiziki koşullarını düşünün.

## APPENDIX M: INFORM CONSENT FOR POST- RUMINATION INDUCTION



2009  
Psikoloji Bölümü  
Department of Psychology

TED ÜNİVERSİTESİ  
TEDU UNIVERSITY  
06420 ANKARA-TURKEY

Tel: 90 (312) 585 00 00  
Faks: 90 (312) 418 41 48

### Katılım Sonrası Bilgi Formu

Bu araştırma daha önce de belirtildiği gibi TED Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yüksek Lisans öğrencisi Aybüke Yardımcı tarafından Doç. Dr. Tuğba Uzer-Yıldız danışmanlığındaki yüksek lisans tezi kapsamında yürütülmektedir.

Katıldığınız araştırmanın amacı sosyal normlara göre mükemmeliyetçilik düzeyi yüksek olan bireyleri akademik alanda olumsuz olarak algılanan bir anıları üzerinde düşündürmek ve buna bağlı olarak akademik hedef yönelimlerinin nasıl değiştiğini gözlemlemektir. Akademik hayat sürecinde öğrenciler birçok stresli yaşam deneyimlerine maruz kalabilmektedirler. Bu gibi stres deneyimleri ve/ya geçmişte yaşanan bir anı üzerine sürekli düşünme faaliyetlerine ruminasyon denmektedir. Literatüre göre ruminasyon yapma düzeyi fazla olan bireylerin gelecekteki hedef yönelimlerinin daha "kaçınma" yönelimli olduğu gözlenmektedir. Ayrıca "sosyal olarak algılanan mükemmeliyetçi" bireylerin de hedeflerinin daha performans odaklı; yani yetkinliğini gösterme ve rekabet eğilimli olduğu bilinmektedir.

Bu çalışmada ise ruminasyon koşulu altında sosyal olarak algılanan mükemmeliyetçi bireylerin hedeflerinin de performans yönelimli ve daha kaçınma odaklı olması beklenmektedir.

Bu amaçla, ilk seansta sizden bazı ölçeklere yanıtlar vermenizi istemiştik. Bu ölçeklere verdiğiniz yanıtlar çerçevesinde katılım kriterlerini sağlayarak çalışmanın ikinci aşamasında yer aldınız. Bu çerçevede içinde bulunduğunuz müdahale koşulundaki kişilerin geçmişte yaşadıkları olumsuz olarak algıladıkları akademik bir anıları üzerine detaylı düşünceleri sağlanmıştır.

Bu çalışmadan alınacak ilk verilerin Nisan 2020 sonunda elde edilmesi amaçlanmaktadır. Elde edilen bilgiler sadece bilimsel araştırma ve yazılarda kullanılacaktır. Çalışmanın sağlıklı ilerleyebilmesi ve bulguların güvenilir olması için çalışmaya katılacağınızı bildiğiniz diğer kişilerle çalışma ile ilgili detaylı bilgi paylaşımında bulunmamanızı dileriz. Bu araştırmaya katıldığınız için tekrar çok teşekkür ederiz.

Araştırmanın sonuçlarını öğrenmek ya da daha fazla bilgi almak için aşağıdaki isimlere başvurabilirsiniz.

Aybüke Yardımcı (E-posta: aybuke.yardimci@tedu.edu.tr)

Doç. Dr. Tuğba Uzer-Yıldız (E-posta: tugba.uzer@tedu.edu.tr)

Çalışmaya katkıda bulunan bir gönüllü olarak katılımcı haklarınızla ilgili veya etik ilkelerle ilgili soru veya görüşlerinizi TED Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'na iletebilirsiniz. E-posta: [iaek@tedu.edu.tr](mailto:iaek@tedu.edu.tr)

**APPENDIX N: ETHICAL APPROVAL FROM TED UNIVERSITY HUMAN  
SUBJECTS ETHIC COMMITTEE**

**TED ÜNİVERSİTESİ  
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU**

**ETİK KURUL KARARLARI**

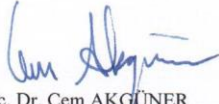
Toplantı Tarihi: **09.09.2019**

Toplantı Sayısı: **2019/12**

TED Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu **09.09.2019** Pazartesi günü saat 10:00'da toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

**Karar:(47)** TED Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji ABD Gelişim Odaklı Klinik Çocuk ve Ergen Psikolojisi Programı öğrencisi **Aybüke YARDIMCI**'nin sahibi olduğu "Mükemmeliyetçi Ergenlerde Akademik Ruminasyonun Hedef Yönelimi Üzerindeki Etkisi" başlıklı araştırma projesine ilişkin **30.07.2019-1835** tarih ve sayılı etik kurul onay talebi görüşülmüş ve proje önerisinde, araştırma kapsamında uygulanacağı beyan edilen veri toplama yöntemlerinin araştırma etiğine uygun olduğuna **OYBİRLİĞİ** ile karar verilmiştir.

  
Dr. Öğr. Üyesi Kürşad DEMİRUTKU  
Başkan


  
Doç. Dr. Cem AKGÜNER  
Üye


  
Dr. Öğr. Üyesi Aylin ÇAKIROĞLU ÇEVİK  
Üye

  
Dr. Öğr. Üyesi Nevin SOLAK  
Üye

**KATILMADI**  
Dr. Öğr. Üyesi Sedef SÜNER PLA CERDA  
Üye

**KATILMADI**  
Dr. Öğr. Üyesi Mana Ece TUNA  
Üye

  
Dr. Öğr. Üyesi Bengi ÜNAL  
Üye

  
Dr. Öğr. Üyesi Sezer YAŞAR  
Üye



## APPENDIX O. TEZ FOTOKOPİSİ İZİN FORMU

Anabilim Dalı: Psikoloji

YAZARIN

Soyadı: Yardımcı

Adı: Aybüke

Bölümü: Gelişim Odaklı Klinik Çocuk ve Ergen Psikolojisi

TEZİN ADI (İngilizce): The Effect of Academic Rumination on Goal Orientations in Perfectionist Adolescents

TEZİN TÜRÜ :      Yüksek Lisans            Doktora     

1. Tezimin tamamından kaynak gösterilmek şartıyla fotokopi alınabilir.
2. Tezimin içindekiler sayfası, özet, indeks sayfalarından ve/veya bir bölümünden kaynak gösterilmek şartıyla fotokopi alınabilir.
3. Tezimden bir bir (1) yıl süreyle fotokopi alınamaz.

**TEZİN KÜTÜPHANEYE TESLİM TARİHİ:**

